

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Unidad Ajusco

---

---

**ÁREA ACADÉMICA 2**

**Diversidad e Interculturalidad**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

**LA PROBLEMÁTICA QUE ENFRENTAN EL PROFESORADO  
MONOLINGÜES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA  
A NIÑOS BILINGÜES  
(EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA ALBERTO CORREA)**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA:**

**P R E S E N T A :**

**MANUEL ORTIZ BARRIOS**

**ASESOR: MTRO. ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA**

MARZO DE 2006

## AGRADECIMIENTOS

*Al Mtro. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, por su meritorio apoyo académico, económico, emocional y laboral en la Dirección de la tesis.*

*A la Dra. Amalia Nivón Bolán, coordinadora de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas, por su valiosa colaboración en la impresión de la tesis.*

*Al Dr. Nicanor Rebolledo Reséndiz por la invitación para integrarme a su proyecto de investigación, el cual recibí una beca económica para concluir la tesis.*

*A mis padres: Encarnación Ortiz Hernández y Consuelo Barrios Hernández, por su amor comprensión, sinceridad, honestidad, por su calidad humana y que siempre y en todo momento me estuvieron apoyando, con sus buenos consejos, deseos y aspiraciones para llegar a ser lo que el ayer era un sueño, hoy es una realidad sin igual, para llegar en el nivel que he me propuesto.*

*A mis hermanos: Israel Ortiz Barrios, Abel Ortiz Barrios, Celia Ortiz Barrios y José Galdino Ortiz Barrios, por sus buenos deseos.*

*Y a todas aquellas personas, que sin ser mencionados son parte de mí, de mi mundo, de mi vida.*

*Atentamente*

*Manuel Ortiz Barrios*

## **RECONOCIMIENTO**

*Para la elaboración y culminación de mi tesis, doy mis más sinceros reconocimientos, importantes y significativos, en lo que ahora he alcanzado y en el trabajo que aquí presento al:*

***Mtro. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra***

*Pues desde que con él inicie y realice mi proyecto de investigación, hasta que culminé con la tesis, adquirí los conocimientos metodológicos y tecnoprocedimentales en la formación profesional.*

*Es con su formación, con sus exigencias, con su amistad y su asesoría, que logré transitar a otro momento del despliegue de la idea absoluta. El más grande agradecimiento y reconocimiento a mí mentor académico.*

***Atentamente***

***Manuel Ortiz Barrios***

# Í N D I C E

|                        | PÁGINA  |    |
|------------------------|---|----|
| PRESENTACIÓN           | 5   |    |
| CAPÍTULO I             | EL SUSTENTO TEÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A SUJETOS BILINGÜES   | 8  |
| 1.1.                   | Algunas aportaciones teóricas sobre procesos enseñanza–aprendizaje de la lectura  | 10 |
| 1.1.1.                 | <i>Aportaciones de la psicolingüística</i>  | 15 |
| 1.1.2.                 | <i>Algunas aportaciones de la sociolingüística</i>  | 19 |
| 1.1.3.                 | <i>La relación de la escritura y la lectura</i>   | 23 |
| 1.2.                   | La educación bilingüe en el aprendizaje de la lectura   | 26 |
| 1.2.1.                 | <i>La oralidad en el aprendizaje del lenguaje</i>   | 26 |
| 1.2.2.                 | <i>Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura</i>  | 30 |
| 1.2.3.                 | <i>La secuencia pedagógica en la enseñanza de la lectura</i>  | 38 |
| 1.2.4.                 | <i>Los recursos didácticos para la enseñanza de la lectura</i>  | 42 |
| 1.2.5.                 | <i>La evaluación en el aprendizaje de la lectura</i>  | 44 |
| CAPÍTULO II            | LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A NIÑOS BILINGÜES  | 48 |
| 2.1.                   | Antecedentes del proyecto de enseñanza de la lectura en la escuela primaria   | 50 |
| 2.2.                   | La enseñanza de la lectura en el Programa Nacional de Educación 2001–2006   | 54 |
| 2.3.                   | Los programas de capacitación y actualización para el profesorado monolingüe de educación primaria que enseñan a leer a los niños bilingües | 59 |
| CAPÍTULO III           | LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A NIÑOS BILINGÜES EN LA ESCUELA PRIMARIA “ALBERTO CORREA”  | 64 |
| 3.1.                   | Formación académica de los docentes para la enseñanza de la lectura a niños bilingües   | 66 |
| 3.1.1.                 | <i>Perfil académico de los docentes</i>   | 67 |
| 3.1.2.                 | <i>Experiencia profesional</i>  | 71 |
| 3.2.                   | Organización pedagógica que el profesorado emplea para la enseñanza de la lectura a niños bilingües   | 74 |
| 3.3.                   | Recursos didácticos para la enseñanza de la lectura en la escuela primaria Alberto Correa”  | 79 |
| CAPÍTULO IV            | LA PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A LOS NIÑOS BILINGÜES DE LA ESCUELA “ALBERTO CORREA”  | 82 |
| 4.1.                   | Formación docente para la enseñanza bilingüe  | 84 |
| 4.2.                   | Estructura programática   | 86 |
| 4.3.                   | Estrategias pedagógicas   | 87 |
| 4.4.                   | Recursos didácticos   | 89 |
| CONCLUSIONES           |   | 92 |
| FUENTES DE INFORMACIÓN |   | 96 |
| ANEXOS                 |   | 99 |

## PRESENTACIÓN

Uno de los aprendizajes básicos para la educación de los niños es la adquisición de la lectura, fundamento de futuros aprendizajes en la educación primaria. Dicho aprendizaje se complejiza cuando se trata de sujetos bilingües, ya que se requiere de una mediación entre las dos lenguas, lo cual debiera estar acompañado de políticas educativas pertinentes y un sujeto más competente, en este caso el profesor, para poder promoverlos. Sin embargo, en un gran número de casos, principalmente las ciudades, el profesorado responsable de la enseñanza no cuenta con todos los conocimientos y competencias necesarios para atender a niños migrantes bilingües, pues su formación como profesores monolingües hispano-hablantes les genera grandes dificultades; situación que se complejiza, por la carencia de políticas educativas para enfrentar esta problemática.

Así, esta tesis contiene información de la práctica de investigación que se realizó en la escuela primaria “Alberto Correa”, institución educativa que está ubicada en la calle Colima No. 291, de la colonia Roma Norte, Delegación Cuahutémoc en el Distrito Federal. En donde se pudo identificar que los profesores monolingües hispano-hablantes enfrentan la problemática para enseñar la lectura a niños bilingües Hñahñu migrantes del turno vespertino. Se trata de una población escolar de 156 alumnos, de los cuales 123 (78.84%)<sup>1</sup> son niños indígenas.

La mayoría de estos niños provienen de la comunidad de Santiago Mexquititlán, Municipio de Amealco, estado de Querétaro, los que por lo general se ausentan de la escuela por periodos largos para ir con sus padres a sus comunidades de origen, con la finalidad de asistir a fiestas religiosas de su comunidad.

Estos niños, base del trabajo de investigación, en su gran mayoría viven en cuatro predios de la colonia Roma Norte (Avenida Chapultepec 380 y 342, Guanajuato 125 y Zacatecas 55), donde las familias coexisten en viviendas de material perecedero (lámina, cartón, madera). Se

---

<sup>1</sup> Según datos estadísticos de la escuela primaria “Alberto Correa” ciclo escolar 2004-2005.

trata de viviendas de 4x4 que las ocupan de dormitorio, sala, comedor y cocina y que están organizadas en dos hileras de casas, con un pasillo angosto que aproximadamente mide 2 metros, el cual les sirve como división y cuentan con un baño comunitario. Solamente en el predio de Guanajuato 125 existen departamentos de 1 y 2 recámaras, cocina, sala y comedor organizados, en cuatro edificios donde hay departamentos. Sin embargo, en éstos no se cuenta con muebles.

Estos niños, además de ir a la escuela y atender actividades en sus hogares, también realizan diversas actividades (venden en la vía pública, limpian parabrisas de los automóviles o piden dinero), con la finalidad de contribuir al ingreso familiar; situación que ha motivado que permanezcan hasta altas horas de la noche en las calles, lo que los expone a peligros, así como al consumo de inhalantes o algún otro “activo” que les permita mitigar el hambre y el frío, además de ser un factor que los coloca en riesgo de calle.

Desafortunadamente, dada las condiciones de la comunidad migrante, podemos considerar que tienen muy pocas expectativas dentro de la escuela, ya que sus exigencias inmediatas se generan fuera de ésta, donde se brinda la opción de obtener dinero, objetos y hasta alimento (que son su prioridad fundamental).

Ante tal problemática, se hace urgente iniciar procesos enfocados a atender esta situación educativa, la cual se genera producto de la migración de grupos bilingües a las ciudades. Se trata de la búsqueda por atender una problemática poco reconocida y poco atendida.

En sí, el objetivo que se persiguió en la realización de esta investigación era conocer la problemática que enfrenta el profesorado monolingüe hispano-hablante para enseñar a leer a niños y niñas bilingües. Para ello, la investigación tomo como principales técnicas de acopio de información el cuestionario semiabierto y la entrevista semiestructurada, los cuales se aplicaron a todos los profesores que atendían el turno vespertino en esta escuela primaria; proceso de trabajo que implicó tiempo de negociación para lograr las entrevista y respuesta a

los cuestionarios. Acopio de información que permitió integrar los datos con base en los cuales se explica la problemática antes indicada.

En tales condiciones, la presente tesis es una búsqueda por comprender y tratar de explicar las dificultades que enfrenta el profesorado monolingüe para enseñar a leer a niños bilingües. Proyecto que para su realización recibió una beca económica por parte de la investigación: *Bilingüismo lectocomprensión y comunicación intercultural. El caso de la escuela primaria “Alberto Correa”*; la cual es financiada por el CONACyT y coordinada por el Dr. Nicanor Rebolledo Reséndiz.

Información que se organiza en cuatro capítulos: el primero, enfocado a la discusión del sustento teórico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura a sujetos bilingües; el segundo, enfocado a establecer cómo es la enseñanza de la lectura en la escuela primaria y los programas de capacitación y actualización a profesores monolingües en este nivel; el tercero, dirigido a identificar cuál es la formación académica de los docentes monolingües que enseñan a leer a niños bilingües y cómo organizan pedagógicamente este proceso; y el cuarto, orientado a ubicar la problemática que tiene el profesorado monolingüe en el momento de enseñar a leer a niños Hñähñü migrantes bilingües (discusión que se hace desde la formación del profesorado, la estructura programática que se sigue, las estrategias pedagógicas que emplean y el tipo de recursos didácticos utilizados). Finalmente, se elaboran algunas conclusiones que plantean cuestiones generales sobre todo lo analizado en la tesis y se incluye el listado de fuentes de información empleadas para la investigación y los instrumentos para el acopio de información que se ponen como anexos.

## CAPÍTULO I

### EL SUSTENTO TEÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A SUJETOS BILINGÜES

Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la biodiversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla.

Emilia Ferreiro, 2001

Ntita'a yu'u jin ntita'a ja tee kakú tavi mao.  
Ntitanimao kañakuu sanu kauu ntakanchao: nuna  
kachio, maku juntasa'ao

Trad. Manuel Ortiz, 2006

En realidad, la discusión sobre la lectura, su aprendizaje y su enseñanza, se ha analizado desde diferentes perspectivas teóricas, los supuestos derivados de estas subdisciplinas, la psicolingüística y la sociolingüística, permiten comprender los procesos cognitivos implicados y la dimensión social que se involucran en una educación bilingüe, en concreto sobre la enseñanza de la lectura.

Así, poder reflexionar sobre todo lo involucrado en la enseñanza de la lectura, sobre todo cuanto ésta se enfoca a niños bilingües, lo que implica tomar en cuenta la función que la oralidad cumple en la adquisición y el aprendizaje de una lengua (L1, L2) y los elementos necesarios para aprender a leer; las dificultades que implica este aprendizaje cuando el lenguaje materno es distinto al que se ha de leer y lo que implica una educación bilingüe.

Para desarrollar una explicación de lo antes indicado, este capítulo se organiza de la siguiente manera: se inicia diciendo cuáles son algunas de las aportaciones teóricas que se han hecho sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lectura; se continúa con las aportaciones de la psicolingüística, la sociolingüística, la relación de la escritura y la lectura, la educación bilingüe en el aprendizaje de la lectura, la oralidad en el aprendizaje del lenguaje, los procesos cognitivos en el



aprendizaje de la lectura, las secuencias pedagógicas en la enseñanza de la lectura, los recursos didácticos para la enseñanza de la lectura, y finalmente la evaluación en el aprendizaje de la lectura. Para lograr una explicación de lo antes indicado, en este capítulo se explican:

## **1.1. Algunas aportaciones teóricas sobre procesos enseñanza–aprendizaje de la lectura**

El lenguaje es el vehículo por excelencia a través del cual se trasmite el pensamiento y se dan los procesos de comunicación con los demás. El proceso de comunicación es probablemente la actividad que más influye en el comportamiento humano. Porque, no es de extrañar que la enseñanza de lenguaje sea uno de los temas más sobresalientes en la educación formal. De hecho, toda enseñanza escolar se ofrece mediante el uso de competencias del lenguaje, ya que no se puede prescindir de éste para comunicar pensamientos o impartir conocimientos.

Las instituciones escolares han tenido como objetivo fundamental alfabetizar a los alumnos y este proceso comienza con la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de educación primaria. La meta de la enseñanza de la lectura en las aulas es desarrollar dominio de las cuatro competencias del lenguaje: leer, escuchar, hablar y escribir, sin perder de vista que estos componentes son interdependientes entre sí.

Si se parte de que toda la enseñanza formal se da mediante el lenguaje, no es de extrañar que el desarrollo de las competencias de lenguaje que adquieran los alumnos durante sus grados primarios influya de manera significativa y decisiva en todo su aprendizaje. Motivo por el cual, el proceso de aprendizaje de la lectura llama la atención de los educadores y de los investigadores en el área de la pedagogía, especialmente respecto a las diversas metodologías que puedan ser utilizadas para su enseñanza.

Los educadores, principalmente aquellos que enseñan la lengua indígena como asignatura, presentan preocupaciones en relación al método que se debe utilizar en el salón de clases a la hora de enseñar la lectura a los alumnos.

Si bien es cierto que educadores e investigadores coinciden en que: “...el propósito fundamental de la enseñanza de la lectura es comprender lo que se lee...”,<sup>2</sup> éstos difieren respecto de las teorías que explican el proceso de lectura y los métodos que propician su aprendizaje. Así las investigaciones acerca del tema de la lectura manifiestan la complejidad que implica comprender la relación entre las teorías y los métodos para su enseñanza. En el caso de Millán, ésta indica que:

La lectura es una habilidad de un tipo muy desarrollado: de hecho es la suma de varias habilidades psicológicas que se adquieren y se ejercitan a edad temprana. Como ocurre con las facultades humanas que usamos desde siempre (la maravilla del lenguaje, de la percepción visual), es difícil darnos cuenta cabal de su complejidad. La lectura comprende, en un principio, la capacidad de discernir una letra de otra.<sup>3</sup>

Como tal, esta idea se complementa con lo que plantea Gearheart, pues él dice que: “La lectura es un medio de comunicación específicamente humano.”<sup>4</sup> Lo cual no implica pensar sólo en el hecho de traducir los símbolos escritos a sonidos en el habla, pues la lectura es un tema que ha sido estudiado desde distintos enfoques, desde la teorización del procesamiento humano de información hasta las teorizaciones lingüísticas estructuralistas y hermenéuticas.<sup>5</sup>

Es así que a través del desarrollo cognitivos del sujeto (donde se implica el entrenamiento visual y gráfico), el aprendizaje de la lectura demanda identificar los signos a través de tipografías, tamaños y características diferentes, los cuales implican un significado a través del cual se reconoce “algo” que en la realidad (abstracta o concreta) existe. Además, el lenguaje se vincula con lo que el escritor (autor) busca proyectar a su lector, pues en ese sentido, potencia un proceso de discernimiento de la lectura.

Ello implica promover un aprendizaje que vaya más allá de la posibilidad de vocalizar lo escrito, es decir, de identificación de las palabras o frases empleadas en el texto. Lo que involucra una posibilidad de comprender lo significado en los signos, pues como plantea

---

<sup>2</sup> DÍAZ, Ileana, “La enseñanza de lectoescritura”, en: <http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf> 01/09/2004, p. 3.

<sup>3</sup> MLLÁN, José Antonio, “La lectura y la sociedad del conocimiento”, en: <http://jamillan.com/lcsoco.htm> 06/09/2004.

<sup>4</sup> GEARHEART, Bill. *Incapacidad para el aprendizaje*, 1987, p. 202.

<sup>5</sup> Hay que indicar que aquí se entiende a la hermenéutica en un sentido amplio, como una teoría de la interpretación. Cfr. BEUCHOT, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica*, 2000<sup>2ed.</sup>, p. 15.

Ricardo Baquero “...la adquisición del habla, intenta enfatizar la necesidad de que el niño comprende el significado cultural de la actividad de escritura y que ésta se asocie con los usos reales (no paródicos) de la escritura.”<sup>6</sup> Esto significa que es necesario reconocer que el esfuerzo cognitivo difiere según el nivel de desarrollo natural del sujeto y la participación en actividades que su cultura le posibilita para el aprendizaje de la lectura.

Para desarrollar esta discusión, el punto de partida puede ser lo que etimológicamente significa la palabra “leer”. Ésta viene del latín *legere*, que se traduce como: “Interpretar mentalmente o traduciendo en sonidos los signos de un escrito: interpretar un texto de la manera que se expresa.”<sup>7</sup> Ello implicaría que leer es entender el significado de lo impreso, reconocer los signos con que están escritas las palabras, recorrer con la vista lo escrito para entenderlo. Así, *legere* “...[es] ‘reunir, recoger, coger, elegir, escoger, examinar, reconocer, leer’...”,<sup>8</sup> lo lleva a reconocer que el “leer” tiene como base la idea de juntar los caracteres escritos individuales para obtener un conocimiento.

En contraste con el sentido en latín de la palabra leer, Milla propone que la lectura es un proceso en el cual se implican no sólo las destrezas idiomáticas, sino que además están presentes los conocimientos que cada quien ha acumulado previamente. Dice:

...leemos con lo que sabemos y no sólo aprendemos aquello que somos capaces de comprender con los recursos y convenidos previamente adquiridos. La alforja de la comprensión lectora de cada individuo contiene un determinado universo volumen de capacidad, eso sino está rasgada o hecha de tejidos permeables.<sup>9</sup>

Así, gracias a los conocimientos que los sujetos adquieren, se hace posible desarrollar esta actividad intelectual que se ponen en juego con las habilidades cognitivas y los conocimientos que cada uno tiene para interpretar los signos de un determinado escrito. Es decir, tener la posibilidad de interpretar lo que el autor trata de decir al lector, lo cual depende del potencial cognitivo que cada sujeto tiene y sobre todo, el nivel de interés expresado en el texto. Lo que

---

<sup>6</sup> BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, 1999; p. 184.

<sup>7</sup> MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*, 1999<sup>2</sup>ed, p. 162.

<sup>8</sup> GÓMEZ de SILVA, Guido. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, 2001, pp. 411-412.

<sup>9</sup> MILLA, Francisco. *Actividades creativas para la Lecto-escritura*, 2001, p. 12.

dice Emilia Ferreiro, es que “Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto. Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto.”<sup>10</sup> Ello implica, elaborar esquemas acerca de la información contenida en los textos; lo que solamente se logra si los lectores principiantes responden significativamente y con interés al texto. Ello implica, como plantea la misma Emilia Ferreiro, que “...el desarrollo del lenguaje escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional.”<sup>11</sup>

Por ello, si no se tiene un propósito claro para la enseñanza de la lectura, difícilmente se podrá lograr que ésta sea eficiente, lo que además implica el que los textos deban de ser interesantes para quienes los han de leer —en este caso los niños—. Se trata de un proceso de discernimiento en el que se tomen en cuenta los *conocimientos previos* de cada uno de los sujetos, *el nivel cognitivo* que éstos tienen y los intereses propios de su edad y cultura.

Lo anterior lleva a reconocer que toda lectura se da en un contexto y en un acto de interpretación, lo que de una u otra manera determina el nivel de comprensión logrado por el lector. Es decir, si un lector no cuenta con esa cultura de lectura, le será complicado el apropiarse del contenido del texto, así como de interesarse por éste; ya que los dos elementos son condición para mejorar las posibilidades de adquisición de la lecto-escritura.

Además de lo antes indicado, es necesario reconocer que la lectura se constituye en un medio para ejercer la comunicación entre los individuos, y es a su vez, un medio de reconocimiento de lo que cada quien piensa; de allí su importancia en el hecho educativo; pues como dice Milla:

Leer es proceder a la obtención del significado de un texto. Los elementos implicados en tal procedimiento son: el lector, el texto, el significado. [...] la lectura es un ejercicio individual, casi siempre solitario, que nos acerca el texto y enfrenta nuestro “ser-conocer-saber” al contenido encerrado en las páginas. Desde esta perspectiva, la lectura es a la vez un encuentro con la colectividad social de la que formamos parte y en cuyos textos ha depositado los productos más

---

<sup>10</sup> FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 1998, p. 27.

<sup>11</sup> *Id.*

señalados de sus saber o los conocimientos que desea transmitir a otras generaciones y también es un ejercicio de re-creación individual, e intransferible.<sup>12</sup>

Ante tales circunstancias, formar para la lectura es un reto para la educación en general y fundamental para la Educación Primaria, pues ello implica que se debe establecer las bases para desarrollar esas habilidades cognitivas y hábitos de lectura durante la formación académica de los niños.

Así el aprendizaje de la lectura se hace más complejo cuando se trata de niños indígenas, los cuales son bilingües ya que manejan el idioma de su comunidad indígena y además el español que aparece como segunda lengua; situación que hace más compleja su educación, pues además del bilingüismo que portan, también son sujetos de uno de los sectores que padecen los mayores rezagos sociales y educativos.

De ahí que la lectura para sujetos bilingüe surge como una necesidad apremiante, la cual implica buscar alternativas que los vinculen con sus comunidades, que responda sus intereses y que le permitan desarrollar su especificidad cultural; sin que esto se constituya en mecanismo de exclusión. Se trata de fomentar en grupos bilingües, que prototípicamente han utilizado la oralidad como medio de transmisión de su cosmovisión, sus mitos, sus hábitos y su moral, el hábito de la lectura; el medio a través de cual puedan acceder y desarrollar condiciones de aprendizaje que amplíen lo que hasta ahora han tenido. Ello implica que en la Educación Primaria se tome en cuenta, la especificidad de esta población, la bilingüe en este caso, pues como dice León:

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en lengua indígena representa uno de los retos más significativos de la escuela primaria intercultural Bilingüe motivado por el hecho de que los idiomas de las minorías étnicas no cuentan con tradición escrita ni con materiales impresos u otros medios gráficos que les acerque a la cultura escrita y pongan a los/as infantes en contacto con el sistema de escritura como referente y experiencia previa para su ingreso para la escuela primaria.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> MILLA, Francisco. *Op. Cit.*, p. 15.

<sup>13</sup> [http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=2001\\_03/10/2003](http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=2001_03/10/2003). Respecto del texto, en este no hay punto o coma alguna.

Por ello, hoy en día se requiere que el profesorado se haga consciente de lo que significa trabajar con una educación intercultural bilingüe, pues ésta debe responder a la especificidad de los niños indígenas, y con esto, lograr que la lectura se constituya en un recurso útil e indispensable para su desarrollo social, cultural y comunicativo (el medio privilegiado para transmitir el pensamiento y el lenguaje).

A continuación, mediante la psicolingüística se explica la incidencia de la teoría en la conceptualización de la lectura de los sujetos que aprenden y los procesos cognitivos implicados para su adquisición.

### ***1.2. Aportaciones de la psicolingüística***

En el caso de la psicolingüística, una disciplina que mezcla dos ámbitos disciplinarios, enfoca parte de sus estudios a la comprensión y explicación de los procesos psíquicos implicados en el lenguaje. Lo que ésta busca es descubrir cómo se comprende y produce el lenguaje y sus vínculos con los procesos psíquicos de los sujetos. Tal como Valle lo plantea, la psicolingüística es una rama de la psicología y tiene por objeto el estudio del uso del lenguaje; es decir, la comprensión y explicación de cómo utilizamos esos signos y la agrupación de éstos a la hora que se escucha, lee, habla y escribe.<sup>14</sup>

Una de las primeras cuestiones que la psicolingüística refiere, son los distintos tipos de apoyo que un sujeto requiere para la adquisición de las diferentes habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir). Ello implica que se pueda desarrollar eficazmente el proceso cognitivo y de discernimiento de la lectura.

Además, la psicolingüística se enfoca en explicar las condiciones cognitivas que permiten la adquisición del lenguaje, pues gracias a las habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y

---

<sup>14</sup> Vid. VALLE, Francisco. *Psicolingüística*, 1992, p. 11.

escribir) los sujetos puedan desarrollar estos procesos psíquicos para la comprensión y adquisición de la lectura.

En sus orígenes, la psicolingüística estuvo dominada por el conductismo, en el cual se explicaban los procesos cognitivos relacionados con la adquisición del lenguaje como una relación estímulo–respuesta (E–R) que no se interesaba por la caja negra<sup>15</sup> sino lo exterior. Así, la mayoría de los estudios sobre el lenguaje infantil se ocupaban de conocer la cantidad y variedad de palabras que utilizaban los niños para expresarse; palabras que eran clasificadas según las categorías gramaticales (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) y se estudiaban en cuanto a su variación, su incremento en número según la edad, el sexo y el nivel escolar.

La visión actual del proceso de adquisición del lenguaje es radicalmente diferente, el niño ya no es visto como el sujeto pasivo que espera el estímulo y después se le refuerza; sino como un niño que procesa activamente a la hora de adquirir el lenguaje; es decir, ya no se le ve como el simple copiadore que por lo regular deforma lo que el adulto le da. Se trata de la posibilidad de que el niño internalice un lenguaje enteramente fabricado por otros y que a partir de ello, él mismo lo reconstruya a través de un proceso selectivo de información que le provee el medio.

Claros ejemplos de esto, es cuando los niños hispanohablantes, alrededor de los 3-4 años, dicen “yo lo poní”, en lugar de “yo lo puse”; esto se debe a que el niño no sabe aún tratar los verbos irregulares. Pero al analizar dicho error, nos podemos percatar que los niños tratan a todos los verbos irregulares como si fueran regulares. Por lo que un niño uniforma los verbos irregulares a partir de los procesos utilitarios que éstos tienen para que ellos se comuniquen; lo cual difiere del uso que los adultos le dan. El niño regulariza los verbos irregulares por reforzamiento selectivo, dado que éste da un uso en términos de una regularidad, una posibilidad de coherencia en correspondencia con sus procesos cognitivos. En tal sentido

---

<sup>15</sup> Para los conductistas, dada su visión positivista, todo lo que no se pudiera ver y corroborar era como una **caja negra**, que no tenía sentido investigar.



Ferreiro dice: "...para regularizar los verbos irregulares [el niño] tiene que haber distinguido entre radical verbal y desinencia, haber descubierto cuál es el paradigma 'normal' (es decir, regular) de la conjugación de los verbos."<sup>16</sup>

Es así, que el desarrollo del lenguaje en el niño es testimonio de un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por el contrario, es producto de la *constitución de sistema donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total*. Además, se demuestran que existe lo que podríamos llamar *errores constructivos*, es decir, respuestas que aun siendo incorrectas partan de procesos correctos que posteriormente permiten los logros posteriores. Ello implica que la regularización de los verbos irregulares, entre 2 y 5 años, no es un hecho "patológico", no es un índice de futuros trastornos, sino forma parte de los procesos de adquisición del lenguaje. |

En este sentido, Chomsky privilegia el componente sintáctico sobre el gramatical, lo cual fue adoptado en la psicolingüística en esa época. Hoy día, la situación es mucho más compleja pues va más allá de la estructura sintáctica y se ubica en todo aquello que involucra la condición de los niños; aunque estemos aún lejos de poder disponer de un sistema interpretativo que de una explicación integral de los múltiples aspectos involucrados en la adquisición del lenguaje. Esto lo podemos ver si analizamos los siguientes aspectos:

- La insuficiencia de los modelos conductistas ha sido puesta de manifiesto en un dominio que, hasta entonces, continua uno de sus baluartes más sólidos;
- Se ha puesto de manifiesto una serie de hechos nuevos, y se han abierto una serie de líneas de investigación originales;
- La concepción del aprendizaje que se sustenta va a coincidir (aunque sin proponérselo) con las concepciones sobre el aprendizaje.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> FERREIRO, Emilia y Teberosy Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 1999, p. 23.

<sup>17</sup> Cfr: CHOMSKY, Noam. "Estructuras Sintácticas", en: FERREIRO, Emilia *Op. Cit.*, p. 24.

Por lo que no se trata de transmitir un conocimiento que el sujeto no tendría, sino de hacerle cobrar consciencia de un conocimiento que él posee y que en su estructura cognitiva parece estar de manera inconsciente e inoperante.

Es así que el número de procesos involucrados en la lectura, su compleja naturaleza y las exigencias para que se dé rápidamente su adquisición, es lo que nos lleva a comprender las grandes dificultades que supone la alfabetización, los procesos cognitivos involucrados (reconociéndose que sobre esto último hay distintos enfoques) y la realización de la lectura. Ello implica, como dice Jean Berko Gleason, que:

...las palabras no son reconocidas por medio de sus formas o patrones mayores que una letra, y que las letras de una palabra son reconocidas en paralelo y no a través de un procesamiento en serie de izquierda a derecha. También sabemos que aunque el lector experto puede utilizar tanto el estímulo como la información contextual para identificar las palabras escritas, dados los dos tipos de información, la importancia que se les asigna es asimétrica en tanto se ha mostrado que la identificación experta de palabras es un proceso automático, de rápida ejecución, y modular, independientemente de que las palabras se identifiquen de forma aislada en contextos oracionales.<sup>18</sup>

Claro está que el aprendizaje de las palabras no sólo se da en la escuela, es más, gran parte del aprendizaje de éstas es producto de la vida cotidiana, familiar y social de los niños; sin embargo, la enseñanza formal de la lectura se inicia al llegar a la escuela, principalmente en la educación primaria, ya que se piensa que es en ésta parte de la educación básica, donde existen las condiciones “ideales” para iniciar su enseñanza.

La pregunta es: *¿qué pasa cuando los niños de educación primaria a los que se les quiere enseñar a leer son bilingües?* Lo cierto es que los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua, tienen que ser pensados en términos de las complicaciones que se dan al aprender un lenguaje distinto al que se tiene como base del pensamiento y del habla; pues de una u otra manera los procesos cognitivos están ligados a la palabra, al lenguaje. Al respecto, Vygotski plantea que el lenguaje es el principal sistema de signos, el cual está integrado por palabras que llevan a una conexión deliberada capaz de producir una acción subjetiva, una

---

<sup>18</sup> BERKO, Jean, *et al. Psicolingüística*, pp. 465 y 466.

posibilidad de intercambio entre sujetos, lo que lleva al mismo acto de comunicación e interpretación que se da entre sujetos y con los textos.<sup>19</sup> En este sentido, cabe mencionar que el aprendizaje de la escritura conlleva un proceso diferente que el aprendizaje de la lectura, si bien de alguna manera ambos procesos están vinculadas; el proceso de lectura, es una búsqueda de significados, es decir un proceso constructivo, es un acto de inteligencia como cualquier actividad humana, que utiliza la inferencia como estrategia principal para realizar la comprensión de los textos ya elaborados o que pueden ser escritos.<sup>20</sup>

### ***1.1.2. Algunas aportaciones de la sociolingüística***

Todo niño es hijo de una cultura, es “hijo de su pueblo”, pues es en ésta que se forma y aprende los patrones de conducta que han de caracterizar su proceder, siendo el lenguaje el principal medio de adquisición de éstos. Así, *la lengua* (hablada y escrita) *se constituye en uno de los principales vehículos de transmisión y adquisición de los conocimientos, saberes y valores de una cultura.*

Cuando este proceso de formación se da con niños bilingües, la adquisición del lenguaje se hace más compleja, pues se implica la necesidad de interiorizar conocimientos que corresponden a una segunda lengua que no es la materna y que por lo regular, por lo menos cuando se empieza a aprender, implica procesos de traducción; es decir, el encontrar la equivalencia de los conceptos o palabras de la L2 en una L1, y desde allí iniciar la adquisición de los saberes y después la comprensión. Esto tiene implicaciones sociales y sociolingüísticas, pues es a través de los estudios que en ella se realizan, que se pueden tener propuestas de comprensión y explicación sobre dicha problemática.

---

<sup>19</sup> Cfr. VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*, (Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas), 1996<sup>2ed.1r.</sup> pp. 141-152.

<sup>20</sup> PRATO, Norma Lidia. *Abordaje de la lectura y escritura (desde una perspectiva psicolingüística)*, 1998, p. 29.

Así, los aportes de la sociolingüística a la educación (a partir de los años 80<sup>21</sup>), se han centrado en examinar la interacción de la estructura de la lengua con la estructura social en el aula, lo que ha sido utilizado para analizar las mutuas incidencias que hay entre el lenguaje y los procesos sociales. Es decir, la preocupación central de la sociolingüística es identificar procesos de cambio lingüístico en los grupos sociales, para con ellos “...establecer las ‘fronteras sociales’ de ciertos usos lingüísticos.”<sup>22</sup> Se trata de una búsqueda por comprender la relación entre la lengua y el habla, teniendo como foco primario, identificar los procesos sociales implicados en esta relación sobre cómo crecen los niños y cómo funcionan en una sociedad concreta.

Tal relación en términos de Bolaño, implican: “...experiencias sociales y psicológicas de sus hablantes las cuales son determinadas por la clase social a la que pertenecen...”;<sup>23</sup> algo que está vinculado con el acceso a ciertos privilegios. Así, las competencias comunicativas son el punto de interés central del campo de la sociolingüística, de las implicaciones culturales que ésta tiene en los actos de habla, distinto del reconocimiento del código lingüístico.

En este contexto de teorización, los procesos de socialización del ser humano involucran la actividad mediante la cual el niño adquiere una específica identidad cultural, proceso que implica la transformación del ser biológico al ser cultural. En esta socialización colabora la familia, los grupos de padres, la escuela, el trabajo, los medios masivos de comunicación. Son ellos los que controlan el proceso de socialización que llevan al niño a ser lo que como adulto será a través de la autoridad.

Dicha socialización puede ser analizada en frases en las cuales el individuo aprende a asumir su rol social, las condiciones de interacciones que ello implica y el comportamiento asociado a éste. Llevado esto al lenguaje, en el se implican ciertas reglas que están dadas en función de los roles, sobre todo en lo que respecta al habla y el uso de las reglas gramaticales. Así según

---

<sup>21</sup> BOLAÑO, Sara. *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*, 1982, p.19.

<sup>22</sup> <http://pdf.rincondelvago.com/perspectiva-sociolingüística.html> 24/11/2004

<sup>23</sup> BOLAÑO, Sara. *Op. Cit.*, p.118.

Bolaño, “Bernstein piensa que una orientación temprana hacia el habla elaborada promueve un pensamiento, lógico en la que las relaciones entre las ideas y los objetos externos pueden ser reconocidos y procesados por medio de la organización compleja de patrones lingüísticos. Afirma además que la facilidad de manipulación de la estructura lingüística parece llevar a una mayor motivación para el aprendizaje.”<sup>24</sup>

Ello implica entender que la práctica de lectura permite observar cómo los niños que se han desarrollado en contextos sociales donde se considera que su código verbal tiene una diferencia cultural, en términos de la construcción de significados a través de materiales impresos; ya que su abanico de experiencias en este sentido es distinto. Así, la realidad educativa ante tales circunstancias se hace más compleja, no sólo por la situación precaria que en una gran mayoría de ellos vive, sino además, por las características culturales de las comunidades indígenas de procedencia y por las dificultades que se implican para aprender la lectura de un segundo idioma.

En relación íntima con lo antes indicado, es necesario reconocer que la lectura y la escritura no se enseñan ni se desarrollan de manera homogénea, si bien están vinculadas; de ahí que Vygotski plantee que el *lenguaje escrito* requiere, en relación con el lenguaje oral, un trabajo intelectual más elaborado y descontextualizado, en la medida en que exige la doble abstracción de lo sonoro y lo escrito. De ahí que el lenguaje escrito presupone la existencia de un lenguaje interior ya constituido, pues:

En el lenguaje escrito los interlocutores se hallan en situaciones diferentes, lo que excluye la posibilidad de compartir un mismo sujeto en su pensamiento. Por eso, el lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintácticamente más compleja; para expresar una misma idea requiere de muchas más palabras que en el lenguaje oral.<sup>25</sup>

Estas consideraciones muestran la complejidad diferencial de la adquisición de dos formas de expresión del lenguaje, las cuales no se excluyen ni se eliminan, sino que se dan en una

---

<sup>24</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 123.

<sup>25</sup> VYGOTSKI, Lev. “El significado histórico de la crisis de la Psicología”, en: VYGOTSKI, Lev. *Obras escogidas II*,; vol. T II, 1991, p. 324.

condición de complementariedad sin que por ello pierdan su especificidad. Para aprender a leer es necesario saber cómo se expresa oralmente cómo en su forma escrita. Ambas son formas que se sintetizan y que dependen de una cultura, de la condición social expresada en los signos verbales.

En tales condiciones, la narración (verbal o escrita) cumple una función importante en la educación, pues tanto la práctica escrita como la oral constituyen un mecanismo de transmisión de los saberes y de los conocimientos curriculares en la educación bilingüe indígena, “...están fundadas [dice López] en una memoria histórica que ha sido resignificada por medio de una elaboración narrativa especial.”<sup>26</sup> Se trata de prácticas educativas para atender grupos indígenas bilingües, en donde se incluyen historias de la cotidianidad en su heterogeneidad, las cuales pueden ser presentadas en forma oral a través de la narración de una historia o fábulas o de manera escrita a través de diarios, cuentos o historias de vida que surgen de testimonios orales.<sup>27</sup>

Así, este tipo de estrategias educativas y de incorporación de saberes y conocimientos cumple una función renovadora del currículo escolar, la cual debe ser empleada para reinterpretar la memoria histórica. Ciertamente es que se puede aprender una lengua sin salir del círculo de la oralidad, pero ello no niega que el uso de la escritura sea un medio efectivo para la memorización y repetición de textos en la educación. Se trata de un recurso metodológico que ha sido generado e incorporado en el aprendizaje de las lenguas, y que de manera predominante se ha constituido en base de la adquisición de una L2 y debiera servir para fortalecer la L1 (algo que en nuestro sistema educativo urbano casi no existe). Por ello, como indica el mismo López:

La escritura asegura también otra tarea misionera. Mediante ella se facilita la fijación de textos que son traducción de otros textos de otra cultura que tiene en la escritura su principal fundamento cultural. [...Así,] la escritura como medio de conversión también es un proceso

---

<sup>26</sup> LÓPEZ, Luis. *Sobre la huellas de la voz* (sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación), 1998, p. 25.

<sup>27</sup> Claro está que aquí no se hace referencia al grupo de estudio de esta investigación, como tampoco se alude a una educación de zonas urbanas, donde el enfoque educativo no es el de la visión indígena bilingüe como se puede dar en las zonas rurales.

para convertirse hacia lo propio, sobre todo cuando se han perdido ya elementos de la propia cultura. El hecho de escribir es un proceso de búsqueda; es meterse a las propias cosas de uno. Si bien la escuela nos deformó en el momento en que nos disidimos a escribir nuestra lengua hubo también como un reconocimiento de la misma.<sup>28</sup>

Por ello, tanto la narración oral como la escrita deben ser un medio privilegiado para la enseñanza en todo sistema educativo, sobre todo cuando se trata de sujetos bilingües que están siendo formados a través de una L2 que debe adquirirse, que vehículo de transmisión de los conocimientos curriculares y que debe buscar fortalecer la L1 y su cultura de origen.

### *1.1.3. La relación de la escritura y la lectura*

La relación entre leer y escribir está dada en el mismo lenguaje sólo que siendo cada una de éstas una forma de expresión distinta; es decir, mientras que la escritura se expresa en forma impresa, la lectura (verbalizada o mental) es la recuperación de ésta forma de expresión por parte del lector quien repite las letras, las palabras y las oraciones que en forma escritas lo integran. En realidad los verbos leer y escribir no han tenido un significado unívoco a lo largo de la historia de la humanidad, pues éstos remiten a actividades socialmente definidas.

Hace varios siglos, hubo una época en que leer y escribir eran actividades profesionales que se constituían en un oficio. En todas las sociedades en las que se inventó un sistema de escritura hubo escribas, quienes integraban un grupo de profesionales especializados en este arte particular. Éstos pasaban a ser los responsables de formar a los aprendices y futuros sucesores de su oficio. “De hecho [dice Emilia Ferreiro] las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no era quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas.”<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Claro está que aquí no se hace referencia al grupo de estudio de esta investigación, como tampoco se alude a una educación de zonas urbanas, donde el enfoque educativo no es el de la visión indígena bilingüe como se puede dar en las zonas rurales.

<sup>29</sup> FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, 2001, p. 12.

Con la institucionalización de la educación y su respectiva democratización, el leer y el escribir dejan de ser una actividad que solamente podría ser adquirida y realizada por un gremio, pasando a ser la lectura y la escritura dos competencias que todo sujeto perteneciente a una sociedad puede y debe adquirir. Así pues, dice Ferreiro, “*Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.*”<sup>30</sup> Por ello leer y escribir son construcciones sociales que corresponden a cada época y a cada cultura y que, en la actualidad se organizan a través de una educación pública y obligatoria en la gran mayoría de los países a nivel mundial.

En sí, el leer y el escribir son dos actividades complementarias que a la vez son diferentes. Lo que Ramsey y Bayless plantean es que la escritura es un medio y un instrumento para la comunicación de ideas, mientras que leer es una destreza que forma parte de la cadena de las artes de la comunicación; de ahí que, la lectura es la interpretación de la escritura y la escritura es la expresión gráfica que puede ser interpretada a través de la lectura. La unidad lectura y escritura se presentan como procesos alternos que posibilitan la adquisición de un lenguaje, en donde el leer y el escribir son formas de expresión que se combinan. El aprendizaje de un lenguaje en el cual el sujeto se enfrenta a un conjunto de signos y palabras que tienen un significado y que se organizan y relacionan a partir de una sintaxis<sup>31</sup>, para la construcción de una frase, una oración, o un discurso. Lo que Paul Ricoeur plantea desde su *hermenéutica* es que el acto de leer es la contraparte del escribir, “Por lo tanto, una estructura de la lectura corresponde a la estructura dialéctica del discurso.”<sup>32</sup> En sí “La lectura [dice Gadamer] refiere a la escritura, manuscrita o impresa, y la escritura tiene su origen en el lenguaje.”<sup>33</sup>

El dominio de la escritura es una condición social que nos permite participar en una “comunidad textual”, un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparte una

---

<sup>30</sup> VYGOTSKI, Lev. *Op. Cit.* p. 324.

<sup>31</sup> FERREIRO, Emilia. *Op. Cit.*, p. 11.

<sup>32</sup> RICOEUR, Paul. *Teoría de la interpretación*, 2001, pp. 83-84.

<sup>33</sup> GADAMER, Hans- Georg, *Arte y verdad de la palabra*, 1998, p. 69.



determinada manera de leer y entender un corpus de texto; implica pensar el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y sociocultural. Mientras que la lectura, como dice Delia Lerner, “...es una actividad orientada por propósitos desde buscar una información necesaria para resolver un problema práctico hasta internarse en el mundo creado por un escritor...”<sup>34</sup>

En este sentido, el lector es un actor que emplea su voz (interna o externa) para representar el texto, lo cual debe llevar a una comprensión del texto, mientras que el escribir es la búsqueda por trasladar el pensamiento a una forma gráfica que permita plasmar algo que se quiere comunicar y que puede ser reconocido, comprendido y hasta explicado por un lector. De ahí que Gadamer diga: “Leer no es, yuxtaponer una palabra y otra palabra. Esto es deletrear o decir de memoria. Leer es por el contrario, una manera silenciosa de dejarse decir nuevamente algo, lo cual presupone anticipaciones de comprensión.”<sup>35</sup> No basta con que se lean mecánicamente palabras y oraciones puestas unas tras otras, es necesario que se tenga acceso a lo esencial del mensaje. Es más, leer puede llevar a emitir un juicio, a manifestar si se está de acuerdo con las afirmaciones del autor o en desacuerdo con las mismas: es poder llegar a construir una interpretación sobre lo que propone el autor del texto leído.

En la escuela la lectura es un objeto de enseñanza, para que se constituya en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza sea parte de la práctica social, es imprescindible que “represente” los diversos usos que ella tiene en la vida social, sobre todo cuando esto está vinculado a sujetos que por su condición social son bilingües.

---

<sup>34</sup> LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, 2001, p. 50

<sup>35</sup> GADAMER, Hans- Georg, *Op. Cit.*, pp.76-77.

## 1.2. La educación bilingüe en el aprendizaje de la lectura

Los supuestos derivados de estas subdisciplinas, la psicolingüística y la sociolingüística, permiten comprender los procesos cognitivos implicados en cualquier tipo de aprendizaje escolar y la dimensión social que se involucran en una educación bilingüe (en el caso de este trabajo sobre la enseñanza de la lectura). Así, el punto de partida para reflexionar sobre la problemática implicada en la enseñanza de la lectura a sujetos bilingües, debe tomar en cuenta: la función que la oralidad cumple en la adquisición de una L1, mientras que la L2,<sup>36</sup> se aprende, los elementos necesarios para poder enseñar la lectura como L2, los procesos cognitivos que en ésta se implican, la secuencia didáctica que se sigue para la enseñanza, los recursos didácticos que pueden favorecer ésta y la función que la evaluación cumple para lograr el aprendizaje.

Este conjunto de elementos permiten reconocer la diversidad de factores que inciden en la enseñanza de la lectura a sujetos bilingües quienes están aprendiendo una L2; siendo ésta de una complejidad distinta a la de un sujeto que aprende la lectura en su lengua materna.

### 1.2.1. La oralidad en el aprendizaje del lenguaje

En el aprendizaje de la lectura<sup>37</sup> la oralidad cumple una función fundamental ya que es a través de ésta que los niños se inician en el aprendizaje de lenguaje y adquieren una gran cantidad de palabras, sin que ello signifique que éstos las puedan reconocer de manera escrita. Sin embargo como Doris Ching dice:

---

<sup>36</sup> La L1 hace referencia a la lengua materna y la L2 a cualquier lengua que se adquiere posteriormente a la L1.

<sup>37</sup> Las cuatro capacidades lingüísticas básicas que se consideran por lo común son: hablar, escuchar, leer y escribir.

La capacidad de discriminación auditiva, o acústica tiene una relación significativa con el éxito en el aprendizaje de la lectura, pues los niños deben familiarizarse con los sonidos del habla antes de poder dominar los símbolos que se emplean para representarlos en una página impresa.<sup>38</sup>

Así, una vez que se inicia con la enseñanza de la lectura los niños, en gran medida, recurren para el aprendizaje de la lectura al lenguaje oral que han adquirido a través de la relación con otras personas; situación que depende de la especificidad cultural que el niño vive y que le permite o no vincularse con formas escritas, las cuales son relacionadas con la oralidad.

Por ello se puede decir que la escritura es un “sistema secundario de modelado” el cual depende de un sistema primario anterior que es la lengua hablada. Pues como dice Walter Ong “La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura, en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad.”<sup>39</sup>

De hecho, hay culturas que para aprender su lenguaje no han requerido de la escritura pues su transmisión y aprendizaje se ha dado a través del habla<sup>40</sup>. Esto lleva, como el mismo Ong plantea, a que las culturas orales produzcan representaciones verbales de gran valor artístico y humano que en un momento dado pierden la posibilidad de existir una vez que la escritura ha tomado posesión de la psique; reconociendo que sin la escritura la conciencia humana no podría alcanzar su potencial más pleno, ya que la oralidad debe y está destinada a producir la escritura.<sup>41</sup>

Por ello la relación entre el lenguaje oral y la escritura es muy estrecha, si bien sus orígenes y estructuras son completamente diferentes. Es decir, mientras que el lenguaje oral esta entramado en la acción y surge en estrecha vinculación con la interacción del niño con otras personas;<sup>42</sup> en el caso de la escritura lo que se implica es una estructura semántica, sintáctica y

---

<sup>38</sup> CHING, Doris C. *Como aprende a leer el niño bilingüe*, 1984, p. 14

<sup>39</sup> ONG, Walter J. *Oralidad y escritura*. (Tecnologías de la palabra), 1996, p.17

<sup>40</sup> Un claro ejemplo de lo que aquí se indica es como los niños del Municipio de *San Mateo Peñasco, Oaxaca* aprenden el *mixteco*, el cual se transmite de manera oral sin necesidad de que el niño tenga que aprenderlo de manera escrita para poder emplearlo al comunicarse. Si bien, en algunas escuelas primarias del municipio, se esta empezando a enseñar este lenguaje de manera escrita empleando los libros de texto que en la SEP se elabora.

<sup>41</sup> *Vid.* ONG, Walter J. *Op. Cit.*, pp. 23-24.

<sup>42</sup> [http://www.espaciopedagogico.com/articulos2.php?Id\\_articulo=194](http://www.espaciopedagogico.com/articulos2.php?Id_articulo=194) en: Marta Alicia Espeleta. *Lenguaje y Aprendizaje Escolar*. 28/04/05.

fonética del lenguaje la cual debe ser trasladada en forma de palabras que se integran como texto. En este último, el sujeto que aprende debe sobre todo en el principio de esa actividad, detenerse y reflexionar para poder entender este sistema de representación, construyendo consecuentemente, todas las acciones que le son inherentes.

En la escuela la relación oralidad y lengua escrita se formaliza y se organiza estableciendo un orden de transmisión que se promueve a través de diversas metodologías para su enseñanza.<sup>43</sup> Así, la escuela como dice Jerome Bruner, es el sitio para que la acción de leer y de escribir encuentre su mayor desarrollo y destreza. Es el "...hecho socialmente convenido en el que se le imprime una cierta particularidad a este aprendizaje: hay un lugar para aprender, un adulto determinado que guía intencionalmente esa acción, hay horarios, reglamentos, jerarquías, currícula regionales que se deben respetar."<sup>44</sup>

En el caso de la Educación Primaria en México, en la actualidad no se define una metodología a seguir para la enseñanza de la lecto-escritura, sino que se le da la posibilidad al profesor de emplear una metodología o hacer combinaciones de éstas según lo considere pertinente.<sup>45</sup>

Por supuesto que esto tiene que ver con la lectura, pues el vocabulario del niño bilingüe puede ser inadecuado porque haya desarrollado conceptos o nombres que sean únicos dentro de su propia cultura. También puede ocurrir que el niño no tenga nombres de ninguna clase para algunos conceptos, porque no haya tenido ocasiones de hablar de ellos. Por ejemplo, al entrar en la escuela se puede ignorar los nombres de las distintas partes del cuerpo, porque no ha hablado al niño de ellas, en su casa, con nadie.

---

<sup>43</sup> Los principales métodos empleados para la enseñanza de la lecto escritura son: el Método Onomatopéyico, el Método Global de Análisis Estructural y el Método Integral Minjares.

<sup>44</sup> BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, 1984. p.56.

<sup>45</sup> Cfr. SEP. *Plan y programas de estudio 1993* (educación básica primaria), 1994, pp. 21-22

En consecuencia, al niño bilingüe, que tiene un vocabulario castellano restringido, se le deben proporcionar experiencias con objetivos variados, en las que se les comuniquen nuevas palabras castellanas con claridad y precisión.

De hecho cada capacidad lingüística puede desarrollarse de manera diferencial, en el caso de la competencia lectora ésta puede ir de simple y básica a fluida y lograda; ello implica, como dice Doris Ching, que: “La discriminación auditiva desarrollada inadecuadamente explica mucha de las dificultades que los niños bilingües sufren con la fonética cuando aprenden a leer”.<sup>46</sup>

De ahí que los niños que carecen de capacidad de discriminación acústica, se encuentran en inferioridad de condiciones cuando se trata de aprender un lenguaje. Es decir, hay que reconocer que dentro de la escuela buena parte de la enseñanza se recibe escuchando, oyendo lo que el profesorado dice; por eso, si las palabras se oyen mal, no se entienden, no se reconocen o se confunden con otros sonidos y significados parecidos, se da un inadecuado aprendizaje y se dificulta la enseñanza, problemática que se agudiza cuando el sujeto es bilingüe, ya que su adquisición necesariamente implica la participación de la L1, mientras que la L2 en el aprendizaje de la lectura.

*Además, al irse familiarizando el niño con la estructura sintáctica de un lenguaje (sea L1 o L2), se enfrenta a la problemática de que ésta puede variar en relación con lo que oye o trata de leer en la escuela; lo que puede llevar a que el niño se sienta agobiado por las diferencias del orden de las palabras en la frase, o por la complejidad sintáctica, tanto en los libros de texto como en las que utiliza su profesor. Para ayudar al niño en este aspecto, el profesor debe darle muchas ocasiones de oír y usar la lengua española en situaciones diversas.*

Es así que el dominio de la comunicación oral en sus distintos formatos discursivos y en diversas situaciones es condición para hacer escuchar la propia palabra y valorar la ajena,

---

<sup>46</sup> CHING, Doris C. *Op. Cit.*, p. 14

prácticas esenciales en la construcción de una sociedad y en el aprendizaje de lenguaje y de la lectura.<sup>47</sup>, siendo que la lectura y el lenguaje oral necesariamente se intervenculan. Quedando sólo por recordar que el lenguaje hablado es una parte importante de las identidades de quienes lo usan” por lo que la extensión de la escolarización a una población diversa, que introduce a un mismo espacio de trabajo sus diversidades lingüísticas, lleva a que el sistema de comunicación constituido resulte frecuentemente problemático.<sup>48</sup>

### *1.2.2. Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*

Hoy día se puede decir que no hay una sola manera de pensar los procesos cognitivos de las personas, en realidad son distintos los enfoques que buscan explicar *cómo* es que éstos se dan. Así tenemos el enfoque psicognético de Piaget, el cual está fundamentado en una concepción desarrollista en la cual el sujeto activa ciertos procesos cognitivos en función de las etapas que va viviendo; o el enfoque sistémico de Ausubel para quien los procesos cognitivos están determinados por los aprendizajes ya adquiridos y la significatividad que estos pueden ofrecer para lograr “anclar” un aprendizaje nuevo en los saberes ya adquiridos.

Tales enfoques, como aquí se ven, colocan en un segundo plano la dimensión cultural que es uno de los elementos fundamentales para entender el aprendizaje de los niños y de todo sujeto, (sobre todo cuando se trata de migrantes bilingües); de ahí que el enfoque cognitivo nos permite comprender la dimensión cultural es la concepción socio-histórica que se construye en el ámbito disciplinario de la Psicología, concepción que sirve de fundamento para pensar los procesos que determinan la cognición que se da en todo sujeto.

El punto de partida de esta concepción está dado en la referencia que se hace a lo genético, entendiendo que éste condensa dos grandes dominios del mundo: por un lado lo filogenético

---

<sup>47</sup> <http://imagenes.educ.ar/imagenes/puentesar/cbc/formdocente/13fdocleng.pdf> 10/03/05.

<sup>48</sup> CARDEN, C. *El discurso en el aula* (El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje), 1991, p.12.

en donde se implican los procesos que han llevado a la constitución de nuestra especie involucrando en ello, tanto lo biológico como lo histórico–social; y por el otro, lo *ontogénético*, y lo *filogenético* el cual se da en el mismo desarrollo de las personas a través del potencial natural que éste tiene y en las posibilidades que su cultura le brinda. Bipolaridad filogenética y ontogénética que lleva a entender que en el límite de la transformación de la naturaleza, por parte del hombre, también se da en la transformación de la especie, del organismo del hombre y de su mismo pensamiento. De ahí que Alvarez diga:

Ello implica comprender que no basta con un marco de explicación biológico para esclarecer los fenómenos de la naturaleza psíquica, como tampoco es suficiente una explicación puramente cultural. En su condición unívoca y equívoca, las dos quedan como posturas reduccionistas: la cultural, diversa e ignorante de las fuerzas biológicas que inciden en el ser humano u otros aspectos de la *ontogénesis*; y la natural, negadora de toda participación de la diversidad cultural, la cual sólo llega a ser considerada como una función ambiental.<sup>49</sup>

En su unidad estas dos dimensiones son una; corresponden a una misma realidad a través de la cual se va co–formando los procesos cognitivos del niño, del adolescente, del joven y del adulto. Visión que busca lograr un punto de unidad entre lo natural y lo cultural: entendiendo que lo natural del desarrollo psíquico de los sujetos está dado en su maduración y crecimiento; mientras que el cultural se da en la apropiación y dominio de las herramientas, signos, dispositivos, lenguaje, tradiciones, mitos y valores contenidos en ella.

Tal proceso de incorporación de los referentes, independientemente de su origen, es denominado por Vygotski como *internalización*, el cual consiste en llevar lo cultural a la dimensión cognitiva del sujeto, proceso en el que no sólo se incorpora información al pensamiento, sino que además se da a través de la transformación del pensamiento, del proceder del sujeto y de lo que éste aprende. En tales condiciones, la internalización implica “...la reconstrucción interna de una operación externa...”,<sup>50</sup> y con ello, el cambio en la actividad psíquica. Se trata del estado específico a través del cual la conciencia hace para sí las formas culturales de comportamiento que están socialmente arraigadas e históricamente

---

<sup>49</sup> ALVAREZ, Arturo. “*Los procesos cognitivos en el enfoque socio–histórica*”, 2005, p. 5.

<sup>50</sup> VYGOTSKI, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 2003<sup>2ed.</sup>, p. 92.

desarrolladas. Implica la transformación del pensamiento, de sus formas de expresión la mímica, el habla, la lectura y la escritura.

Este proceso de internalización<sup>51</sup> de lo cultural involucra ciertas transformaciones: una primera, en la que las operaciones cognitivas se representan a través de actividades externas que comienzan a darse internamente con el uso de los signos, siendo claro ejemplo de ello la inteligencia, la memoria práctica, la atención voluntaria y el aprendizaje de lenguaje (inicialmente el oral y secundariamente el escrito). Una segunda, en la que el desarrollo cultural del niño implica la doble aparición de toda función psíquica, primero a nivel social, entre personas o interpsicológicamente y más tarde, a nivel individual, en el interior del niño o intrapsicológicamente; siendo claros ejemplos de ello la atención voluntaria,<sup>52</sup> la memoria lógica, la formación de conceptos y el continuo proceso de maduración de los hábitos. Y una tercera, la cual está relacionada con las dos anteriores, pero ubicada en reconocer lo prolongado y complejo que resulta la consolidación de esos procesos.

En estas transformaciones el “principal” sistema de signos es el lenguaje, que al igual que otros sistemas de signos con características diferentes, está integrado por “estímulos artificiales” o palabras que llevan a una conexión deliberada capaz de producir una acción subjetiva, una posibilidad de intercambio entre sujetos, el mismo acto de comunicación e interpretación que se da entre ellos, el cual puede estar dado por la pura oralidad o en forma escrita.

Aquí, la función instrumental cognitiva de la palabra a diferencia de la sensación y la percepción de objetos, pues se trata de la unión vital de sonido y significado. Ello implica que sin significado, la palabra sería un sonido hueco que nada tiene que ver con el lenguaje

---

<sup>51</sup> VIGOTSKY, S. *Op. Cit.*, 2001, p.141.

<sup>52</sup> La diferencia entre la primera y segunda transformación de la memoria voluntaria, de acuerdo con lo que viene planeando Vygotski, es el nivel de interiorización que se implica en este proceso.



humano. Como tal, en este enfoque, el significado es la parte “inalienable” de la palabra de las formas y contenidos dados en una cultura.<sup>53</sup>

Tal significado se expresa en forma de generalización o concepto: la primera, para referir las características del objeto, o más bien, de una colección de objetos; el segundo, como condición para que se dé en el pensamiento el mismo acto intelectual. Pero ello no implica que el significado pertenezca a dos esferas diferentes de la vida psíquica, él, como indica Vygotski, “...es un fenómeno del pensamiento mientras [...] esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento.”<sup>54</sup>

Así, el significado de la palabra a la vez es dominio tanto del lenguaje como del pensamiento, condición de pertenencia a estos dos ámbitos de la vida psíquica —el verbal generalizador y el cognitivo conceptual—, que posibilitan el estudio de la palabra tanto lingüísticamente como en su condición de acto intelectual. De ahí la complejidad que se puede dar en el aprendizaje de una segunda lengua y de su uso para la lectura pues implica el reconocer las diferencias y similitudes lingüísticas dadas en la palabra o en su integración en frases y oraciones, es el acto de traducción para su reconocimiento. Tal complejidad en el uso de dos lenguas dificulta: tanto el aprendizaje de la L2, así como en las relaciones que se pueden establecer con la L1. Sin embargo, es necesario reconocer que de acuerdo con “Muchos pedagogos lingüistas, [...] el estudio de varias lenguas distintas entre sí favorecen más que inhiben el desarrollo psíquico, y que las diferencias entre dos idiomas ayuda a comprender mejor el propio.”<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Lo cierto es, como indica Álvarez que en este enfoque no hay una clara explicación de la polisemia disciplinaria que se puede dar en el uso de una palabra, si bien se reconoce el factor cultural en la que ésta se puede dar. *Vid. ALVAREZ, Arturo. Op. Cit., p. 14.*

<sup>54</sup> VYGOTSKY, Lev. *Op. Cit., p. 142.*

<sup>55</sup> VYGOTSKI, Lev. *Obras escogidas* (Problemas del desarrollo de la psique), Tomo III, 1995, p. 343. Además, plantea Vygotski, que los investigadores de esta problemática deberán tener en cuenta dos reglas: una primera, que hace referencia a la necesidad de que la investigación tenga un carácter específico en términos de la totalidad de los factores sociales del desarrollo intelectual del niño; y una segunda, que implica introducir la perspectiva genética con el fin de estudiar la multiplicidad de los cambios cualitativos que tienen lugar en el proceso del desarrollo infantil. *Ibid. p. 348.*

Una manera de ejemplificar esto es el uso que niños bilingües le pueden dar a su lenguaje materno para la adquisición de un segundo lenguaje o la dificultad que se puede dar para la comprensión entre éstos. Prueba de ello es el caso de los niños Hñähñü de la escuela *Alberto Correa*, los cuales han empleado la palabra *mexa* para aprender la palabra mesa; o han tenido que adoptar palabras del castellano para complementar su lenguaje a éste, teniendo que decir “*ar xudi verde*” por “la milpa verde”. Proceso de interacción entre dos sistemas de lenguaje.

Esto no significa que la palabra aislada pueda sustituir al lenguaje, independientemente de la lengua de que se trate, pues en aislamiento la palabra no nos habla de la totalidad que el lenguaje es. De ahí que en este enfoque cognitivo se reconoce que las palabras son parte de un sistema lingüístico, el cual sólo se puede comprender como un todo, desde su misma condición histórico-cultural.

El aprendizaje del lenguaje en todo sujeto, primeramente tiene una función comunicativa y secundariamente una función intelectual dado que el lenguaje inicialmente se aprende a través del proceso social externo para que posteriormente se dé como un proceso interno en el sujeto.

En sí, el tránsito del habla externa —o social, como también la llama Vygotski— al habla interna (pensamiento y escritura) se da a través de una reconstrucción en la que se internaliza la operación externa, migra, como dice Baquero, del “...foco principal de la actividad lingüística en desarrollo de la función comunicativa a la intelectual.”<sup>56</sup> Proceso gradual, creciente y diferencial que se va dando en el sujeto en la medida que éste va utilizando cada vez más el lenguaje para sí mismo, para ir organizando y evaluando las propias acciones o para resolver los problemas que enfrenta.

---

<sup>56</sup> BAQUERO, Ricardo. *Op. Cit.*, p. 71.

Visto esto en los niños del 1º ciclo de primaria que están aprendiendo a leer, , permite comprender a *la lectura como una función comunicativa*, es decir, al niño le sirve para reconocer las palabras integradas como texto (lectura en voz baja) o para que el niño diga lo que se dice en el texto (lectura en voz alta). La lectura como acto comunicativo se complejiza cuando el aprendizaje es de una L2, una lengua que en gran medida aparece necesariamente mediada por una L1.

De hecho en la educación la enseñanza de la lectura se da a través de un acto comunicativo que se nutre del medio cultural en el cual se desarrolla el niño; con la diferencia de que la educación aparece en este enfoque como un acto artificial, ya que en ésta el lenguaje se transmite de una manera controlada y “organizada”.<sup>57</sup>

*Claro ejemplo de lo anterior es la propuesta curricular de la educación primaria en México, que si bien en algunos casos reconoce aspectos de la diversidad, cultural, en general establece una propuesta homogeneizante sobre qué enseñar y sobre las reglas del juego.* Esto último lo podemos ver en el caso de la escuela “Alberto Correa” en la cual, en su turno vespertino, atiende a una gran población de niños bilingües Hñähñü, sin que el profesorado tenga la formación, los recursos materiales y didácticos para atender la enseñanza de la L1, la L2 y la relación que se establece entre éstas;<sup>58</sup> Algo que se repite en diversos contextos y en una gran cantidad de escuelas; a pesar de que el bilingüismo, como plantea Cummins, es una competencia cognitiva que se da como “...la capacidad de usar una o ambas lenguas para el razonamiento y la reflexión.”<sup>59</sup>

De hecho hay diversas teorías ingenuas que plantean el bilingüismo como una desventaja sobre el monolingüismo. Una primera, en la cual se cree que las dos lenguas (L1 y L2) coexisten en equilibrio, como si se tratara de una “balanza”, en la que la segunda lengua aumenta a expensas de la primera. Una segunda, en la cual el monolingüe tiene un “globo

---

<sup>57</sup> Cfr. VIGOTSKY, Lev. *Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*, 1987, p. 187.

<sup>58</sup> Claro está que actualmente en esta Escuela se están implementando algunas estrategias de formación y de trabajo para atender dicho requerimiento.

<sup>59</sup> Cfr. CUMMINS, “Wanted: A theoretical Framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students”, en: BAKER, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe*, 1997, p. 33.

lingüísticos” bien inflado y el bilingüe dos “globos lingüísticos” medio inflados, siendo que el globo de la L2 se va inflando conforme se aprende y la L1 se va desinflando como producto del aprendizaje de la L2.

Dichas teorías han sido tomadas como el modelo que mejor representa el funcionamiento del bilingüismo, en donde se “...concibe las dos lenguas operando aisladamente sin transferencia y con una cantidad restringida de ‘espacio’ para las dos lenguas”;<sup>60</sup> sin embargo, y como plantea Cummis, se ha demostrado de facto que ninguna de las dos teorías se ajusta a lo que pasa en la realidad, pues cuando los niños se hacen bilingües lo que se ha encontrado es que éstos tienen ventajas cognitivas más que desventajas. Lo que él dice, es que “...la evidencia empírica claramente refuta el modelo de CSS, ya que se ha observado transferencia significativa en las investigaciones.”<sup>61</sup>

Por su parte, Cummis plantea un modelo de bilingüismo de la competencia subyacente común, el cual puede ser representado gráficamente en forma de dos icebergs que están separados por encima de la superficie (esto es, las dos lenguas son visiblemente diferentes en la conversación), mientras que por debajo de la superficie los dos se encuentran fusionados (esto es, las dos lenguas están unidas y operan a través del mismo sistema central de procesamiento lingüístico en la mente del sujeto).<sup>62</sup> Sin embargo esta teoría presenta el error de creer que los procesos de desarrollo del lenguaje se pueden dar en el exterior aislados y en el interior funcionados, cuando son los mismos.

De hecho las investigaciones sobre el lenguaje han demostrado que es falso el hecho de que el cerebro tiene una cantidad limitada de espacio para las destrezas lingüísticas, de modo que el monolingüismo sea preferible sobre el bilingüismo; es más, se ha comprobado que hay suficiente espacio en el cerebro no sólo para dos lenguas, sino para muchas más que pudiera

---

<sup>60</sup> BAKER, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe*, 1997, pp. 190-191.

<sup>61</sup> CUMMINS, Jim. *La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe*, 2005, p. 4.

<sup>62</sup> *Vid. Ibid.*, pp. 5ss.

llevar a la formación de multilingües.<sup>63</sup> Sin embargo hay indicadores que parten del supuesto de que el aprendizaje de L1 restará tiempo al aprendizaje de la lecto-escritura L2, cuando éste es la lengua mayoritaria, dando poco valor a los procesos de transferencia de lecto-escritura entre ambas lenguas. Así, Cummins plantea:

En la medida en que la instrucción en la L1 sea efectiva a la hora de promover la competencia en dicha lengua, la transferencia de esta competencia a la L2 se dará siempre que haya una exposición adecuada a dicha L2 (ya sea en la escuela o en el entorno) y se dé una motivación adecuada para aprender la L2.<sup>64</sup>

Lo que esta idea significa, es que un programa bilingüe (L1, L2) permite desarrollar las habilidades de lectura y escritura tanto en la L1 (Hñahñu), como en la L2 (el español). Idea del multidesarrollo lingüístico de los sujetos, que como propone Vygotski es un proceso cognitivo que se da como totalidad; ya que en las investigaciones se ha demostrado que:

...la mente no es una red compleja de aptitudes generales como la observación, la atención, la memoria, el razonamiento, etc. Sino un conjunto de capacidades específicas independientes, en cierta medida, las unas de las otras y cuyo desarrollo es también autónomo. El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención, sino más bien desarrolla numerosas actitudes para centrar la atención en una serie de cosas. Según este punto de vista, un especial entrenamiento afecta a la totalidad del desarrollo únicamente si sus elementos, materiales y procesos son similares en los distintos terrenos....<sup>65</sup>

En tal sentido, para entender la manera como se piensa la relación educativa en las instituciones escolares en el enfoque socio-histórico, y por ello en la educación de sujetos bilingües, es necesario partir de la categoría *zona de desarrollo próximo*; la cual es definida por Vygotski, como: “...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”<sup>66</sup> Categoría que nos habla de esa visión totalizadora del enfoque y en la cual todo sujeto necesita de otro más competente para su desarrollo cognitivo que potencialmente está contenido.

---

<sup>63</sup> Cfr. BAKER, Colin. *Op. Cit.*, p.199.

<sup>64</sup> CUMMINS, J. *Op. Cit.*, p. 2.

<sup>65</sup> VYGOTSKI, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica; 1988, p.128. De hecho, el mismo Vygotski hablaba y leía en nueve idiomas.

<sup>66</sup> VYGOTSKI, Lev. *Op. Cit.*, p. 133.

Es aquí donde se implica la presencia del educador que favorece el aprendizaje que potencialmente un sujeto ya tiene. Sin el adulto o un sujeto más hábil no habría quien guiara al niño para logra su desarrollo cognitivo.<sup>67</sup> De ahí que el hecho educativo en la propuesta en el enfoque socio-histórico siempre implique la presencia de un sujeto más competente, aquel que debe enseñar, ser capaz de hacer que el aprendiz logre desarrollar sus potencialidades.

En estos contextos, el educador debería ser consciente de que la transferencia no ocurre de forma automática para todos los aspectos de la lengua mayoritaria. Las convenciones y los procesos discursivos de la escritura en concreto necesitan ser enseñados explícitamente y practicados de forma extensiva para propósitos auténticos si se quiere que los alumnos desarrollen fluidez y voz al escribir. En otras palabras si un desarrollo académico fuerte en ambas lenguas se contempla como prioritario, tiene que haber un énfasis instructivo en ambas lenguas. Sin embargo no hay una “formula” para la temporalización y la secuenciación de la instrucción de la L1 y L2 que sea valida para todos los contextos sociolingüísticos. En principio, son factibles varios modelos de enseñanza. En cualquier contexto, la implementación de los programas bilingües y trilingües debería ser evaluada de manera que las personas implicadas (progenitores, educadores, autoridades educativas) puedan controlar el grado en el que se están cumpliendo los objetivos educativos y hacer los ajustes que sean necesarios.<sup>68</sup>

### ***1.2.3. La secuencia pedagógica en la enseñanza de la lectura***

Hablar de las secuencias pedagógicas para enseñar la lectura a sujetos bilingües, es hacer referencia a la manera de *cómo organizar ésta en términos de los contenidos programáticos que los*

---

<sup>67</sup> Vid. MOLL, Luis (comp.). *Vigotsky y la educación*, 1993, p.13.

<sup>68</sup> CUMMINS, Jim. *Op. Cit.*, p. 14.

*educandos deben aprender*. Aquellos contenidos que están definidos en el programa del sistema educativo del país y que los docentes deben de transmitir siguiendo ciertas metodologías.<sup>69</sup> En sí, se puede decir que una *secuencia pedagógica* es el conjunto de episodios didácticos necesarios para lograr un objetivo específico de aprendizaje; se trata de “...la organización de contenido en función del alumno a fin de propiciar aprendizajes significativos.”<sup>70</sup> A esto Nemirovsky lo denomina *secuencia didáctica*, denominación que tiene la finalidad de mantener de manera neutra, amplia y menos conflictiva la idea de organización del trabajo en el aula. Se trata como él dice, “...de un conjunto de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos.”<sup>71</sup> Ello implica que toda secuencia didáctica es un proceso de planificación que no significa encasillar, ni rigidizar, ni soslayar, el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Se trata de un proceso en el cual se están analizando de manera permanente los cambios no previstos para incorporar situaciones que permitan dar continuidad al rumbo del proceso educativo propuesto.

En el caso de la enseñanza de la lectura, las secuencias pedagógicas deben ser plenamente conocidas por el docente, así como las metodologías, estrategias y recursos didácticos que él puede emplear para atender a sus estudiantes. Lo anterior implica reconocer que la organización de toda secuencia pedagógica se debe dar en correspondencia con los niveles o ciclos de cada grado y grupo, atendiendo a las características de la población a la cual se dirige la enseñanza y en función de su especificidad cultural; es decir, se debe buscar cumplir con los objetivos programáticos de la secuencia (en la medida de lo posible), con los requerimientos del educando y en atención a la cosmovisión cultural que a éste caracteriza.

---

<sup>69</sup> De acuerdo con el nuevo enfoque de la Secretaría de Educación Pública los profesores de educación primaria pueden emplear para la enseñanza de la lectura el método que consideren más adecuado o hacer una combinación de éstos. Cfr. SEP. *Plan y programas de estudio 1993*, 1994, pp. 21-22.

<sup>70</sup> <http://64.233.179.104/search?q=cache:6OaRxFbBl0J:edunweb.ens.uabc.mx/egresados/Tesis/LAlvarez/CAPITULO%25201/Cap%25EDtulo%25201.pdf+secuencia+pedagogica&hl=es> 23/04/05.

<sup>71</sup> NEMIROVSKY, Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...*, 1999, p. 124.

En términos programáticos la secuencia pedagógica no debe ser vista como el simple ordenar en el tiempo y en el espacio de los contenidos escolares, sino como un proceso en el que éstos se relacionan entre sí y en función de un sujeto que pertenece a un determinado grupo social. Motivo por el cual, una secuencia pedagógica se construye a partir de:

- Matizar y concretar las capacidades establecidas en los objetivos, para proponer actividades.
- Determinar los contenidos con claridad para cada ciclo; realizar la programación de cada uno de los niveles y de las unidades didácticas (...)
- Facilitar que se trabaje en equipo en los centros, que haya una continuidad y progresión en los procesos de enseñanza y aprendizaje (...)
- Analizar los contenidos y su adecuación en relación con los objetivos y el análisis del contexto.<sup>72</sup>

Lo que Emilia Ferreiro plantea, es que la enseñanza de la lectura a los niños no se debe reducir a la transmisión de sonidos, palabras y oraciones del texto; sino que, se debe organizar siguiendo ciertas secuencias pedagógicas apoyadas con estrategias didácticas que permitan al niño entender el sentido del texto, la comprensión de lo leído;<sup>73</sup> o como diría Vygotski, la internalización de los conceptos que el texto expresan.<sup>74</sup>

Para lograr esto, el niño debe estar rodeado de lecturas que le sean interesantes, que tengan un sentido en función de su especificidad; ya que éste es el vehículo ideal en la promoción del aprendizaje. De hecho, para aprender a leer no se requiere de la memorización de los nombres de las letras, de las reglas fonéticas, de listas de palabras, de aplicar todo tipo de ejercicios y disciplinas, ni tampoco de confiar en la instrucción, ya que las destrezas esenciales de la lectura no se pueden enseñar. Incluso, dice Smith:

(Nadie puede empezar (...) a explicar a los niños cuáles son los rasgos esenciales del habla que deben ser aprendidos, dejando solamente la construcción de un curso de estudio que ellos deben seguir, a pesar de lo complejo que es este problema, los niños lo resuelven sin ningún esfuerzo o dificultad evidentes, a condición de que tengan la oportunidad de ejercitar su habilidad de aprendizaje innata. Todo lo que los niños requieren para aprender el lenguaje hablado, tanto para producirlos por sí mismos, y de manera más fundamental, para comprender cómo lo usan otros, es tener experiencia en el uso del lenguaje. Los niños aprenden fácilmente lo que se refiere al

---

<sup>72</sup> VILLALPANDO, José. *Didáctica de la pedagogía*, 1990, p. 45.

<sup>73</sup> FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Op. Cit.*, p. 33.

<sup>74</sup> *Vid., supra.*



lenguaje hablado cuando están involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba sus hipótesis.<sup>75</sup>

De ahí que *el lenguaje escrito proporciona instrumentos cognitivos al lector*, lo cual implica establecer condiciones específicas para estimular al niño en el aprendizaje de la lectura. Para ello, según el mismo Smith, es necesario: a) que el material de lectura sea significativo e interesante, de preferencia que sea el niño quien lo elija, b) que se apoye al educando donde lo necesite y en la medida que lo requiera, c) que el lector tenga disposición para que se dé este aprendizaje evitando, en la medida de lo posible, la ansiedad y d) que se mantenga un ambiente de respeto cuando se cometan errores.<sup>76</sup>

Así, dentro del proceso de la lectura está implicado el uso de una serie de estrategias, necesarias para el lector. Lo cual en este proceso de enseñanza Emilio Sánchez plantea que: “el profesor desempeña una función fundamental, en desarrollar actividades accesibles en ayudar a los niños a aprender a leer.”<sup>77</sup>

El profesor debe ser facilitador y guía del alumno, para lograr propiciar el desarrollo, la intuición, la comprensión y el conocimiento que se requiere para leer, además de hacer que sus alumnos tengan consciencia, debe tener la sensibilidad de detectar sus sentimientos, intereses y habilidades individuales en cualquier momento y en particular durante la lectura. Se trata de *incluir en toda secuencia pedagógica, la complejidad del conocer y reflexionar que rigen el intercambio comunicativo, la pertinencia de las intervenciones, la interpretación y la selección de formatos discursivos de acuerdo con la intencionalidad del hablante y del efecto que produzca en el destinatario, la selección y la jerarquización de las ideas, las pautas situacionales que regulan el léxico y la adecuación de la exploración.*

---

<sup>75</sup> SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*, 1983, p 191.

<sup>76</sup> *Cfr. Ibid.*, p 193.

<sup>77</sup> SANCHEZ, Emilio. *Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión*, 1999, p. 40.

De hecho, enseñar a leer en un grupo bilingüe<sup>78</sup> es encontrar niños con una variedad de competencia lingüística, distintas a la de los niños monolingües; es decir, es tener un niño que conoce, por lo menos, las bases de dos lenguas (la L1 y la L2). De esta manera, el profesor debe saber contextualizar su secuencia pedagógica, identificando el esquema que ésta debe tener y los propósitos de su organización.

#### ***1.2.4. Los recursos didácticos para la enseñanza de la lectura***

Como antes se menciona, en el proceso de enseñanza de la lectura y lo que implica su organización, está implícita la definición de una secuencia pedagógica, en la cual se hace necesario incorporar una serie de recursos didácticos que promuevan y faciliten la adquisición de este conocimiento. Siendo esta última denominación el nombre común que engloba a denominaciones como: ayudas didácticas, medios didácticos y materiales didácticos.

En este sentido, los recursos didácticos son: *el conjunto de medios materiales (y organizacionales) que intervienen en el proceso de enseñanza que el profesorado debe dirigir. ¡Pero!, ¿qué entender por didáctica?* Se puede decir que la palabra, etimológicamente, viene del griego *didastékene* que significa *didás-* enseñar y *tékene-* arte; entonces, la didáctica es el arte de enseñar, *la acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando;*<sup>79</sup> y los recursos que en ella se emplean, son el vehículo que busca facilitar su realización.

Como parte del campo de la pedagogía, los recursos didácticos son las herramientas que favorecen la sistematización y organización de los procesos de comunicación en el hecho educativo; es decir, son aquellos recursos que en su exterioridad favorecen transformar los procesos cognitivos del educando, del alumno quién debe entender y aprender.

---

<sup>78</sup> Claro está que esta situación no es específica a los profesores de la escuela primaria “Alberto Correa”, sino a todo docente que se encuentre en las mismas circunstancias.

<sup>79</sup> <http://www.psicopedagogia.com/definicion/didactica>. 15/06/2005.

En sí, los recursos didácticos implican técnicas y materiales, los cuales deben ser adaptados según las necesidades de los alumnos y las circunstancias de la enseñanza. En el caso de la lectura estos recursos didácticos toman gran relevancia, ya que al ser la lectura una competencia comunicativa, permite que el educando adquiera los contenidos programáticos que en la escuela se le han de enseñar.

En el caso de la enseñanza de la lectura a niños bilingües, estos recursos cumplen una función muy importante ya que es a través de éstos que se puede facilitar el acceso al conocimiento. Se trata del conjunto de acciones y recursos que en términos de reconocer la cultura permiten al docente proponer materiales y técnicas didácticas adecuados a la identidad y cosmovisión de origen del niño. Apoyos que el docente puede diseñar, seleccionar y organizar atendiendo a la especificidad del educando al cual se dirige la enseñanza.

Por ejemplo, Ehri plantea que en la enseñanza de la lectura a sujetos bilingües se hace necesario que los recursos didácticos posibiliten realizar el reconocimiento visual para desarrollar el manejo fonológico de las palabras; lo que permitiría a los niños recordar la pronunciación y el significado de éstas.<sup>80</sup>

Otro aspecto a considerar en la definición de los *recursos didácticos*, es buscar *que éstos posibiliten establecer analogías entre los componentes gráficos-fonémicos y silábicos*, para con ello lograr integrar las palabras en frases u oraciones. Proceso que da como producto, el que los niños aprenden a leer con éxito estos componentes.

Finalmente, hay que indicar, que al definir los recursos didácticos se deben reconocer que la competencia en la gramática y la sintaxis de una lengua, facilita la identificación de las palabras de tres maneras diferentes: una primera, que permite que el niño pueda comprender

---

<sup>80</sup> [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004003000001&script=sci\\_arttext&tlng=es#bravo](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004003000001&script=sci_arttext&tlng=es#bravo) 15/01/05, en: EHRI, L. *Investigación en el aprendizaje de la lectura y escritura: Una perspectiva de historia personal Estudios científicos de lectura 2*, 1998.

las oraciones y la utilización del contexto oracional; una segunda, en la que el niño se hace competente para asignar a las palabras escritas lo que podríamos denominar “el código de función”; y, una tercera, en la que el conocimiento de las reglas de producción morfofonémicas hacen competente al niño para valerse de la sintaxis y la gramática en la identificación de las palabras escritas.

Por todo lo anterior, los recursos didácticos forman parte de un auxiliar para el profesor, teniendo como finalidad apoyar a los docentes en la organización, la preparación y desarrollo de sus clases.

### ***1.2.5. La evaluación en el aprendizaje de la lectura***

La evaluación en la educación pretende identificar cómo es que se van alcanzando los diferentes conocimientos y competencias, a la vez que va orientando el proceso de enseñanza y las adecuaciones curriculares necesarias para apoyar el aprendizaje de los alumnos. En sí, la evaluación de la enseñanza implica reunir en forma sistemática evidencia, a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos, y con ello, se controla el estado del aprendizaje de cada uno de éstos.<sup>81</sup> De ahí que la evaluación es:

- a) Un método para adquirir y procesar las evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje del estudiante.
- b) Un proceso que abarca una gran variedad de evidencias más allá del habitual examen final.
- c) Una ayuda para aclarar las metas y objetivos más importantes de la educación y para determinar los grados en que los estudiantes, evolucionan en la forma deseada.
- d) Un sistema de control de calidad que permite determinar cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, si es eficaz o no...<sup>82</sup>

La pregunta que deriva de lo anterior es: ¿que implica evaluar el aprendizaje? Se puede decir que la evaluación del aprendizaje es el *valorar algo*, estimarlo o apreciarlo en términos

---

<sup>81</sup> CHADWICK, B. *et al. Evaluación formativa para el docente*, 1997, p. 38.

<sup>82</sup> <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html#anchor116783> 08/06/05.

cualitativos o cuantitativos,<sup>83</sup> lo que depende de un determinado propósito y a partir de una visión de la función que cumple la evaluación. Se trata de una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objeto de conseguir su mejoramiento continuo, tanto de los aprendizajes de los alumnos como de las funciones que desempeña el profesorado.

Lo anterior lleva una segunda pregunta: *¿qué evaluar?* En sí, se puede decir que la evaluación del aprendizaje está referido a distintos elementos que integran lo pedagógico del proceso educativo. De ahí que la evaluación se puede dirigir a saber si se lograron o no los objetivos, si el método tiene el potencial para que se de el aprendizaje de los contenidos programáticos y si son útiles las técnicas y recursos didácticos empleados. Esto lo pedemos ver claramente en el siguiente cuadro.



La evaluación de la lectura representa una tarea compleja y llena de dificultades debido a la cantidad de factores que intervienen en el acto de leer, para realizar ésta, es indispensable conocer cómo afectan cada uno de ellos en el aprendizaje de los educandos; de ahí que en la evaluación se han de tener en cuenta indicadores que reflejen las competencias implícitas en el aprendizaje de la lectura y en correspondencia con el grado en el cual se encuentra el que

<sup>83</sup> Es necesario distinguir la evaluación de la medición. La medición es un dato puntual, mientras que la evaluación es un proceso permanente; la medición es cuantificación, mientras que la evaluación es valoración (bueno, malo, aceptable, regular, ventajoso, desventajoso, de buena calidad, de baja calidad, etc. "La medición es un dato más que se utiliza en el proceso de evaluación". La evaluación incluye la medición (cuantitativa o cualitativa) y la supera hasta llegar a los juicios de valor que sean del caso.

<sup>84</sup> Op. Cit., <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html#anchor116783> 08/06/05.

está aprendiendo a leer. Se trata de ubicar los aciertos y dificultades implícitos en la apropiación de la lectura.

En gran medida, la evaluación de la lectura ha dependido del método que se ha empleado para su enseñanza, por ejemplo: si el método es el onomatopéyico la evaluación va de la letra a la palabra, y de esta a la frase; mientras que si el método es el global la evaluación toma como punto de partida la palabra. Sin embargo, y a pesar de esto, *la evaluación del aprendizaje de la lectura debiera corresponder con el tipo de competencia requerido en el acto de leer; es decir, en aquella habilidad que se tiene que ejecutar al realizar la lectura*. Se trata de poder reconocer si el aprendiz puede realizar el ejercicio implícito. En este sentido, las competencias lectoras implicarían el poder realizar las acciones requeridas, que en el caso de la educación primaria, hace referencia al grado en el cual se ubica el niño.

En el caso de primer ciclo (primero y segundo) de educación primaria, lo que se le requiere al niño es el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción. En el caso del segundo ciclo (tercero y cuarto) lo que se le requiere es que se le introduzca actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. A través de estas prácticas los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuadas en diferentes contextos y aprenderán a participar en formas de intercambio sujetas a reglas, como el debate o la asamblea; y en el caso del tercer ciclo (quinto y sexto), lo que se le requiere al niño la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos, y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.<sup>85</sup> Así, *la evaluación por competencias implica el saber hacer*.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> SEP. *Op. Cit.*, pp.25 y 27.

<sup>86</sup> Entiéndase que “Las competencias son los conocimientos y habilidades adquiridos que el sujeto pone en acción para satisfacer sus necesidades” YURÉN, María Teresa. *Formación y puesta a distancia*, 2000, p. 32.

En el caso de la enseñanza a niños bilingües este proceso se hace más complejo, dado que la adquisición de las competencias lectoras se encuentra mediada por la condición del bilingüismo. Se trata de educandos que pueden enfrentar distintas problemáticas en el aprendizaje de la lectura, tales como: el uso de dos lenguas, siendo por lo regular la L2 el español; el no saber leer ninguna de las dos lenguas, ya que no se conoce el lenguaje escrito de la L1 y *ni* de la L2; y la falta de formación que los docentes monolingües enfrentan para emplear las dos lenguas que el niño bilingüe maneja.

En este sentido, la evaluación del aprendizaje de la lectura a niños bilingües, puede ir desde la pronunciación de las letras y las palabras, hasta la comprensión de los significados que éstas tienen; pudiendo haber procesos intermedios que permitan el transito de un memorización a la comprensión.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> CABRERA, Flor. *El proceso lector y su evaluación*, 1994, p. 145.

## CAPÍTULO II

### LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A NIÑOS BILINGÜES

La lectura es una capacidad que permite descifrar un sistema de símbolos. Después de esto toca comprender el mensaje. Es posible descifrar y no recibir el mensaje; descifrar y esforzar la mente como consecuencia del mensaje, o bien descifrar y sentirse absolutamente aburrido por el mensaje.

Dorothy Cohen, 1997

Ja ka'avio ku i ja ju ku'u inio nuja ka'a i tu'u. Yuca sa'a ja kenta ja kutu'uvao tu'u. Ku kavio de tu ntanio tu'u; kavio ji soto'o xinio ja sa'a tu'u, xi kavio de sa'a kuxio tu'u.

Trad. Manuel Ortiz, 2006

La cuestión de la enseñanza de la lectura para la educación primaria a niños bilingües, se fundamenta en las últimas reformas educativas que se ha venido dando a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, desarrollado por la SEP, en coordinación con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), con la intención de identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención, teniendo como propósito renovar los contenidos y métodos de enseñanza, mejorar la formación de maestros y articular los tres ciclos de educación básica.

Asimismo, en el Programa Nacional de Educación 2001–2006, se enfatiza a la lectura y la escritura como una de las áreas prioritarias de la educación primaria, que *busca lograr la formación de las competencias comunicativas del niño en los distintos usos de la lengua* (hablar, comprender, leer y escribir).

Así, en este capítulo se parte de indicar cuáles son los apartados que lo integran: Antecedentes del proyecto de enseñanza de la lectura en la escuela primaria, la enseñanza de



la lectura en el Programa Nacional de Educación 2001–2006, los programas de capacitación, actualización y formación para formar al profesorado monolingüe de educación primaria en la atención de niños bilingües.

## 2.1. Antecedentes del proyecto de enseñanza de la lectura en la escuela primaria

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó una consulta amplia en coordinación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con la intención de identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención. Proceso de indagación con base en el cual la SEP inició la evaluación de planes, programas y libros de texto<sup>88</sup> para llevar a cabo su reforma educativa.

Es así que para 1990 se pone en marcha la llamada *Prueba Operatoria*, la cual consistía en hacer una aplicación experimental de estos planes, programas y libros de texto en algunas escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria para ver su pertinencia y viabilidad. De este proceso se llegó a las siguientes conclusiones: renovar los contenidos y métodos de enseñanza, mejorar la formación de maestros y articular los tres ciclos de educación básica (EB).<sup>89</sup>

Para 1991, el Consejo Nacional Técnico de la educación (CNTE) remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica contenida en el documento denominado *Nuevo Modelo Educativo*, lo que contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que debería orientar esta Reforma. A lo largo de este proceso de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la *necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos*, entre los que destacaban las *competencias de lectura y escritura*, entre otras.

En mayo de 1992, al suscribirse el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, la SEP<sup>90</sup> inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio y los libros de texto para la Educación Primaria, lo que se orientó en dos direcciones: una

---

<sup>88</sup> Reacuérdesse que los libros de texto sólo corresponden a la educación primaria.

<sup>89</sup> Cfr. SEP. *Op. Cit.*, p. 11.

<sup>90</sup> SEP. *Ibid.*, p. 12.

primera dirigida a realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos; y una segunda, dirigida a transformar los *curricula* para su aplicación en septiembre de 1993.

En el caso de la primera, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias al cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de reforma integral. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron las guías para el maestro y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, los cuales permitían que el profesorado ajustará los programas de estudio y los libros de texto vigentes, y presentara especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas como la lectura y la escritura,<sup>91</sup> acciones, integradas en el *Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos*, las cuales fueron acompañadas de una extensa actividad de actualización de los maestros en servicio, destinada a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos.

En el caso de la segunda, ésta se orientó a organizar el proceso para la elaboración definitiva de los nuevos *curricula*, que deberían estar listos para su aplicación en septiembre de 1993. Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la realización de una consulta referida al contenido deseable de planes y programas, en la que se recogieron y procesaron más de diez mil recomendaciones específicas, las que sirvieron de base para los cambios realizados.

Para 1992 los equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación, elaboraron propuestas programáticas detalladas. Tarea en la que se contó con el concurso de profesores frente a grupo de diversos estados de la República quienes fueron convocados al llamado de la SEP.

---

<sup>91</sup> En diversos ámbitos de la sociedad y en muchos maestros y padres de familia existe preocupación en estas nuevas tareas. Las inquietudes se refieren a cuestiones fundamentales en la formación de los niños y los jóvenes: la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita, la adquisición del razonamiento matemático y de la destreza para aplicarlo, el conocimiento elemental de la historia y la geografía de México, el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social.

Durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas, se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una primera serie de nuevos libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros, necesarios para apoyar la aplicación de los nuevos planes y programas de estudio en su primera etapa.

En el caso de Educación Primaria, todo esto transformó la organización pedagógica y con ello el enfoque que se le debería dar a la enseñanza de la totalidad de los contenidos programáticos del ciclo.

En lo que respecta a las políticas de fortalecimiento a la educación bilingüe lo que se plantea es que: en la atención educativa se deben “Desarrollar sistemas de formación inicial de docentes bilingües y fortalecer la actualización permanente de docentes y directivos bilingües a fin de prepararlos mejor para enfrentar el reto de lograr los tres objetivos de la educación intercultural bilingüe...”<sup>92</sup> Ello implica promover el bilingüismo oral y escrito, el conocimiento efectivo de éste y la valoración de la cultura propia.

Para lograr la consolidación de lo antes planteado, en el Capítulo III Artículo 13 fracción VI publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003, se especifica que es necesario, “Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.”<sup>93</sup> Condiciones que estarían enfocadas a posibilitar la atención educativa que requieren los niños indígenas en su lugar de origen, pero que no resuelve la problemática de la enseñanza a niños indígenas que viven en un medio urbano, donde, por lo regular, el profesorado es monolingüe en español.

---

<sup>92</sup> SEP. *Plan Nacional de Educación*, 2001, pp. 133-134.

<sup>93</sup> LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de marzo de 2003, en: [http://www.e-ocal.gob.mx/vb2/ELOCAL/ELOC\\_Ley\\_Gral\\_Derechos\\_Linguisticos\\_Pueblos\\_Indige: 26/ 01/ 04](http://www.e-ocal.gob.mx/vb2/ELOCAL/ELOC_Ley_Gral_Derechos_Linguisticos_Pueblos_Indige: 26/ 01/ 04).

En sí, actualmente la educación que se les proporciona a los niños bilingües en términos oficiales se muestra muy abierta a un mantenimiento de la cultura propia, aunque se sabe que el desarrollo de la educación indígena dista mucho de ser el que se propone o se promete.<sup>94</sup> En realidad a los niños se les va inculcando la educación “general”, a es decir, las poblaciones indígenas se les considera incapaces de equilibrar la situación para que la educación en español y la cultura que la comunidad implica se equilibre con la cultura local (se forman en la cultura generalizada de todo el país).<sup>95</sup> Con esta situación es lógico que paulatinamente las generaciones vayan perdiendo elementos culturales que le son genuinos; conduciendo a dichas poblaciones hacia un cambio radical de su vida social y con ello de su identidad cultural.<sup>96</sup>

En el caso de la educación bilingüe intercultural, ésta se ubica en el medio indígena. Trata de adaptar los programas educativos al contexto regional y se sirve de metodología bilingüe-bicultural para su implementación. Las escuelas de este tipo están bajo competencia técnica y administrativa de la Secretaría de Educación Pública y son controladas por la Dirección General de Educación Indígena; sin embargo este tipo de educación hoy día enfrenta una serie de deficiencias que según Llorent:

- La capacitación de los profesores indígenas bilingües. Y (*sic.*) son incapaces de desarrollar los programas de educación bilingüe bicultural. Además de que su conocimiento del español se reduce habitualmente a lo más básico.
- Los maestros bilingües evitan implementar los programas mencionados; ya porque no conocen el idioma indígena o porque no coincide con el de sus alumnos.
- La insostenible creencia de considerar inferior la lengua indígena, lo que inclina a los padres a oponerse a una educación en su lengua vernácula.
- Las instalaciones y los recursos didácticos son insuficientes e inadecuados.
- La calidad del servicio educativo en las comunidades indígenas continúa siendo deficiente. Según estimaciones del último censo 1990 las escuelas que desarrollan los seis grados de primaria suponen un 38%; mientras que las comunitarias suponen el 31, donde un solo maestro atiende a cuatro grados.<sup>97</sup>

---

<sup>94</sup> LLORENT, Vicente. *La educación bilingüe* (Una respuesta a la diversidad sociocultural de México), en: [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/vicente\\_jesus\\_llorent\\_garcia.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/vicente_jesus_llorent_garcia.htm) 5/10/05.

<sup>95</sup> *Id.*

<sup>96</sup> *Id.*

<sup>97</sup> [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/vicente\\_jesus\\_llorent\\_garcia.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/vicente_jesus_llorent_garcia.htm) 25/06/05.

Además, hay que indicar que tampoco se ha pensado sobre la problemática educativa que enfrenta un profesor monolingüe cuando la población a la que debe atender es bilingüe, dado que no se le proporciona la formación que le permita comprender la problemática de la estructura cognitiva que estos niños tienen. Así se puede reconocer que a pesar de todo el proyecto político expresado en los documentos oficiales poco o nada se ha pensado sobre la base de una enseñanza monolingüe a niños bilingües, principalmente cuando estos son migrantes que llegan a las ciudades.

## **2.2. La enseñanza de la lectura en el Programa Nacional de Educación 2001–2006**

En el caso específico de la lectura y la escritura el enfoque para su enseñanza es de formar competencias comunicativas en el niño (hablar, comprender, leer y escribir). Par alcanzar tales fines, en el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria, se plantea que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.<sup>98</sup>

Tales propósitos sólo pueden ser alcanzados si se logra: primero, una integración estrecha entre contenidos y actividades, no sólo como convenciones del lenguaje correcto sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz; segundo dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza

---

<sup>98</sup> SEP. *Op. Cit.*, pp. 21-22.

inicial de la lectura y la escritura, insistiendo que *esta enseñanza debe de ser para la comprensión del significado de los textos*, elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir; tercero, reconocer que los niños tienen una experiencia previa de lengua oral y escrita, ya que éstos ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura;<sup>99</sup> cuarto, propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares de todas las asignaturas sean o no formales; y quinto, utilizar las competencias de expresión oral y de la lectura y la escritura con la mayor frecuencia posible en las actividades de grupo, dado que el intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.<sup>100</sup>

Todo esto debe estar articulado durante los seis grados en torno a cuatro ejes temáticos: la lengua hablada, la lengua escrita, la recreación literaria y la reflexión sobre la lengua; ejes que sirven para organizar didácticamente los recursos de la enseñanza de la lectura y la escritura, los cuales posibilitarían la integración de contenidos y actividades en más de un eje y que permiten emplear diversas metodologías para su enseñanza (la que el profesor considere más adecuada, pudiendo darse acciones de combinación).

En el caso específico de la lectura lo que se busca es “...enseñar a ‘leer leyendo’ a través de actividades que representan un interés para los alumnos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas y medios de difusión masiva.”<sup>101</sup> Sin importar la especificidad de los alumnos, sobre todo los indígenas.

---

<sup>99</sup> “Sin embargo, [como plantea la misma SEP] el nivel y naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar. La situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir.” SEP. *Ibid.*, p.22.

<sup>100</sup> SEP, *Ibid.*, pp. 21-22.

<sup>101</sup> SEP, *Ibid.*, p. 23.

De este modo toda lectura que se realiza en la escuela, sin importar las diferencias, se debe dar a través del intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrección de la ortografía. De manera genérica esto es lo que se plantea en el programa Nacional de Educación 2001-2006.<sup>102</sup>

La lectura es una de las competencias comunicativas que es preciso que adquieran los alumnos en su tránsito por la educación primaria, la cual sigue teniendo una importancia fundamental en la comunicación humana, ya que aparece como uno de los principales vehículos de acceso al conocimiento de una cultura y de los saberes científicos que se enseña en la escuela.

Para ello, se requiere que los niños sean capaces de enfrentarse a diversos tipos de textos, con estructuras discursivas distintas y disposiciones gráficas peculiares,<sup>103</sup> aprendizajes que se deben de concretar en el salón de clases. Aquí el profesor tiene como función de ser el promotor y facilitador del aprendizaje de la lectura, en un sistema educativo en el cual se generen las condiciones para que mejore la calidad de la enseñanza y permita que los niños y jóvenes aprendan lo que tienen que aprender.

Para lograr lo anterior se ha propuesto que en la Educación Primaria los educandos y educadores, las autoridades, los planes, programas y métodos y las escuelas e instituciones – se transformen en un sistema abierto y dinámico, orientado a lograr, con el apoyo de los padres de familia y la sociedad sus propósitos con calidad. Ello implica:

- Una educación básica (...) orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.
- Una educación básica (...dirigida a) formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje

---

<sup>102</sup> SEP. *Op. Cit.*, p. 105.

<sup>103</sup> SEP. *Ibid.*, p.49.



- Una educación básica (...orientada a propiciar) la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.
- Una educación básica (...capaz de brindar) a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución.
- Una educación básica (...que proporcione) las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad.
- Una educación básica (...que desarrolle) las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos.<sup>104</sup>

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderán más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.<sup>105</sup>

La legalidad del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a partir de la reforma que sufrió en el año de 1993, proporciona la base jurídica que sustenta el reconocimiento, respeto y atención a la diversidad como un derecho inaplazable de la educación. En él se expresa que todo individuo tiene derecho a la educación, desde el nivel preescolar y primaria, y se amplía la obligatoriedad del Estado para brindar educación hasta el nivel de la secundaria en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica 1993.

Sin embargo, y a pesar de lo que se indica en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y en el “Plan y Programas de Estudios 1993”, los principales diarios nacionales (La Jornada, Reforma, El Universal, El Financiero y Excélsior) reportan una gama muy amplia de noticias relacionadas con el rezago educativo de diferentes poblaciones indígenas, tanto del medio urbano como del medio rural. En dichas fuentes se identifican varios factores que influyen en la deserción escolar: las bajas tasas de escolarización, la permanencia y rendimiento escolar, los altos índices del analfabetismo y monolingüismo en el idioma indígena, la migración, el ausentismo, las bajas competencias lingüísticas y la discriminación racial. Algunas cifras que hay al respecto son: a) mientras el promedio de escolaridad de la población mexicana es de

---

<sup>104</sup> SEP. *Ibid.*, p. 123.

<sup>105</sup> FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, 2001, p. 25.

7.7 años, para la población indígena es de apenas 4.7 años; b) de 3.5 millones de niños y niñas indígenas en edad escolar (menores de quince años) sólo asisten en la escuela un promedio de 1.4 millones, el resto (2.1 millones) no tienen acceso a la escuela.<sup>106</sup> Asimismo, y en relación con la temática de la tesis, se ha encontrado que hay un muy bajo rendimiento de los niños indígenas en la comprensión lectora: mientras que el promedio nacional en comprensión de lectura es de 20% y el promedio en escuelas urbanas es de 50%, en escuelas del medio indígena tan sólo es del 6%.<sup>107</sup>

Además, se ha señalado que otros factores que influyen en el mantenimiento de la situación de rezago en la que se encuentra la población indígena son: un primero, referido a la incorporación de los niños y niñas indígenas a tareas productivas y laborales (más de un millón de niños entre siete y trece años de edad laboran en vez de ir a la escuela); un segundo, enfocado a la migración y la situación que genera ésta en los lugares de residencia (por ejemplo, cerca de 16,625 niños y jóvenes indígenas en el Distrito Federal (que representa el 25%), no son aceptados en escuelas primarias y secundarias por el hecho de no contar con el *acta de nacimiento*; y un tercero, referido a la no admisión de niños indígenas monolingües que *no hablan el español*.<sup>108</sup>

Dicha situación se hace más grave en entidades federativas como Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Puebla y Distrito Federal. Por ejemplo, de los 3.5 millones de niños y niñas indígenas menores de quince años, el 40% (1,4 millones) habita en el Distrito Federal y el 4.6% (64,522 niños y jóvenes) no tienen una Educación Básica. Asimismo, en el país el 75% de niños indígenas que ingresan a la escuela desertan antes de concluirla, sólo el 25 % de los que inician concluyen con el sexto año de primaria. Al respecto plantea Rebolledo:

El rezago educativo se deriva no sólo de los elementos que hemos identificado y que han sido señalados por la prensa como carencias del sistema que deben suplirse con más apoyo y ampliación de infraestructura y cobertura, sino del conflicto cultural y lingüístico generado por la

---

<sup>106</sup> Vid. REBOLLEDO, Nicanor. "Autonomía indígena y educación intercultural", en: TERESINHA, Guadalupe (coord.). *Anuario educativo*, 2001, p. 183.

<sup>107</sup> Notimex. "Buscan fortalecer escuela indígena", en: *Reforma*, Sección A, 9 de noviembre de 2001, p. 18.

<sup>108</sup> Vid. REBOLLEDO, Nicanor. *Op. Cit.*, p. 183.

propia escuela en los grupos y comunidades, al establecer normas pedagógicas y el español como lengua exclusiva en la enseñanza. Es importante que empecemos a identificar el rezago educativo como parte del proceso de exclusión cultural y económica, provocado por los modernos sistemas educativos (neoliberales) y tratemos de llevar a cabo de manera creciente actividades multiculturales con el fin de contrarrestar una de las más feroces confrontaciones raciales que pueden apreciarse tanto en el campo como en la ciudad. La escuela indígena en las ciudades es hasta ahora un tema no reconocido a plenitud, evadido y hasta considerado de poca importancia. Han proliferado programas de asistencia y apoyo, pero no ha habido ningún esfuerzo serio por atender a los niños indígenas cuando éstos llegan a ingresar a una escuela regular de algunas de las grandes ciudades, como el Distrito Federal. Las autoridades educativas todavía siguen creyendo que la escuela regular puede otorgar un beneficio a estos niños bilingües y monolingües que llegan con la necesidad de recibir alguna atención educativa. Es bueno que piensen que los profesores regulares pueden hacer algo al respecto, pero no es posible dejar que los problemas se resuelvan por esta única vía. Creemos que es necesario diversificar los esfuerzos y la atención educativa. Un primer paso podría ser que las autoridades educativas realmente abran el tema indígena en la ciudad y en la escuela pública; eso implica, desde luego, una reformulación de los sistemas de enseñanza, de la formación de profesores y del establecimiento de escuelas interculturales y bilingües. No es suficiente con fomentar en los profesores una sensibilización esencial y una buena disposición para trabajar con la diferencia y la interculturalidad como elementos pedagógicos centrales; hace falta resolver las barreras comunicativas y los problemas que plantean la alfabetización y la enseñanza del español como segunda lengua. Estos problemas tal vez pueden resolverse mediante otro tipo de escuelas y enfoques educativos, donde necesariamente tendrán que invertirse los roles del profesor y del alumno, y se puedan constituir formas cooperativas de enseñanza: una interculturalidad efectiva.<sup>109</sup>

Así, una Educación Básica para la diversidad debe abarcar y beneficiar a toda la pluralidad de la población incluida la población menos favorecida de la sociedad; es decir, todos aquellos que no acceden al bien común del currículo básico. No sólo a las poblaciones marginadas que no cuentan con servicios educativos en sus lugares de origen, sino a todos los alumnos independientemente de su ubicación geográfica. De no ser de esta forma, de no ser atendidas las necesidades en la escuela, lo más seguro es que fracasen.<sup>110</sup>

### **2.3. Los programas de capacitación y actualización para el profesorado monolingüe de educación primaria que enseñan a leer a los niños bilingües**

En el Sistema Educativo Mexicano, son diversas las instituciones enfocadas a la capacitación y actualización de los docentes de educación primaria para la enseñanza de la lectura. Éstas

---

<sup>109</sup> *Vid. Ibid.*, p. 187.

<sup>110</sup> UPN y DGEE. *Integración Educativa*. 1996, p. 23.

organizan, desarrollan y evalúan diversas acciones enfocadas a proporcionar los conocimientos para lograr esta capacitación y actualización de los docentes en servicio.

Las principales instituciones enfocadas a esta capacitación y actualización en el país son: el Consejo Nacional de Fomento educativo (CONAFE), el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En el caso del CONAFE<sup>111</sup>, éste ofrece tres programas compensatorios que son: Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB); Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE); Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB<sup>112</sup>); programas de capacitación dirigido a los docentes y directivos escolares.

En el caso del PAREB, lo que se oferta son cursos de actualización que los docentes y directivos requieren en función de la problemática estatal que enfrentan;<sup>113</sup> se trata, de una capacitación para la planeación didáctica de los contenidos que se enseñan en la escuela multigrado.

Por su parte el PIARE se enfoca a proporcionar una capacitación para mejorar el conocimiento que el profesorado y directivos deben tener de los libros de texto y materiales de apoyo al docente. Éste promueve el conocimiento de los materiales por medio del análisis de su propuesta metodológica y los enfoques de trabajo que les dan sustento, análisis que se realiza con base en la utilización estratégica de los contenidos escolares para el trabajo con grupos multigrado; buscando promover que los libros de texto se conviertan en materiales que todos los niños puedan utilizar para ampliar y/o apoyar el aprendizaje. Además se orienta a formar en el profesorado rural una visión de planeación de las lecciones multigrado que fortalezcan el desarrollo de las competencias básicas de los niños, con base en la

---

<sup>111</sup> <http://sftp.conafe.edu.mx/mportal7/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=597&icveProg=3&config=OC> 12/10/05.

<sup>112</sup> Este programa sólo es de Educación Preescolar.

<sup>113</sup> Este programa no se oferta en el Distrito Federal, sólo a nivel estatal.

adecuación de la propuesta curricular nacional a las necesidades de aprendizaje de las comunidades escolares rurales; se trata de capacitar en el diseño y manejo de dispositivos<sup>114</sup> de coaprendizaje mediante los cuales los niños de diferentes ciclos trabajan cooperativamente para desarrollar integralmente sus competencias.

Así, es claro que los Programas Compensatorios del CONAFE no responden a los requerimientos del profesorado monolingüe que tiene que enseñar (en este caso la lectura), dado que éstos sólo se enfocan a atender problemáticas de los ámbitos rurales.

Por su parte, en el PRONAP<sup>115</sup> se ofrece al profesorado de educación básica en servicio cursos nacionales, Cursos Generales de Actualización, cursos estatales, Talleres Generales de Actualización, Talleres Breves de Actualización y Talleres en Línea de Actualización los cuales están destinados a atender problemas de orden didáctico y pedagógico para la enseñanza de la educación primaria. En el caso de los programas nacionales, lo que se ofrece es una formación para: La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Parte 1, La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Parte 2, La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria, La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria, Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria.<sup>116</sup>

En el caso de los programas estatales lo que se oferta es una capacitación para: la escuela como centro de formación y actualización continua, la comprensión lectora en el aula de la escuela primaria, cómo y para qué buscar y seleccionar información en la escuela primaria, la importancia de la historia en la escuela primaria, leer es construir significados, la *inferencia: elemento esencial para la comprensión lectora*, la planeación de clase y sus adecuaciones curriculares en la escuela primaria, la habilidad de escuchar en la escuela primaria, la escritura de los maestros y los niños en la escuela (Primaria), la expresión escrita como habilidad

---

<sup>114</sup> Aquí entiendo por dispositivo de formación: "...el resultado de la interrelación entre las diversas formas de regulación que confluyen en un sistema de formación. Estas regulaciones se dan en tres ámbitos distintos: relación pedagógica, marco referencial y organización institucional." YURÉN, María. *Op. Cit.*, p. 108.

<sup>115</sup> [http://pronap.ilece.edu.mx/home/jluiu05/tgas\\_info.htm](http://pronap.ilece.edu.mx/home/jluiu05/tgas_info.htm) 8/08/05.

<sup>116</sup> *Ibid.*, 26/10/05.

comunicativa en la escuela primaria indígena, el bilingüismo en el aula de educación indígena, el uso de unidades de medida arbitrarias y convencionales en contextos indígenas, la lectura de textos en lengua materna y en segunda lengua en la escuela primaria indígena, la lectura en la escuela primaria indígena (Primaria indígena) la expresión oral de los niños y niñas en el aula multigrado, la construcción de significados de la lectura en el aula multigrado, la inferencia: una estrategia para la construcción de aprendizajes significativos, el aula multigrado, un espacio para escribir (Primaria multigrado).<sup>117</sup>

En el caso de los Talleres Generales de Actualización lo que se oferta es una formación para: la planeación en el aula multigrado, la producción de textos en la escuela primaria de contexto indígena, para que las niñas y los niños escriban. En los Talleres Breves de Actualización lo que se ofrece es una formación para: *el uso eficiente del agua desde las escuelas primarias*. En los Talleres en Línea de Actualización lo que se oferta es una formación para: El aprovechamiento de los libros de texto para una educación de género equitativa.

En el caso de la UPN, Graciela Herrera<sup>118</sup> diseñó y dirigió el proyecto denominado “Talleres Interculturales de Regularización para Niños Indígenas Migrantes de la Delegación Coyoacan”, el cual se llevó a cabo en la colonia Santa Ursula con la finalidad de apoyar las estrategias didácticas bilingües interculturales de los niños indígenas migrantes de la demarcación con estudios escolarizados de primaria; así como el atender a niños y jóvenes que no asisten a la escuela y que requieren de conocimientos básicos mínimos de aritmética y de lectura y escritura en la 1ª y 2ª Lengua; proyecto que abarcó las siguientes lenguas indígenas: mixteco, zapoteco, tzeltal y tsotzil.

Otro proyecto que se desarrolla en la UPN, es el denominado “Bilingüismo, lecto-comprensión y comunicación intercultural en la escuela primaria “Alberto Correa”, el cual es

---

<sup>117</sup> Vid. <http://pronap.ilce.edu.mx/> 13/10/05.

<sup>118</sup> Profesora investigadora de la Unidad Ajusco de la UPN

dirigido por el Dr. Nicanor Rebolledo,<sup>119</sup> con la intención de que el profesorado de la escuela adquiriera los elementos mínimos de dominio de la lengua Hñähñü para favorecer la comunicación con sus alumnos. Dicho proyecto se desarrolla con la colaboración de un especialista en la lengua y de estudiantes de licenciatura de la misma institución.

Así, es claro que en el caso de la UPN se han diseñado proyectos enfocados a atender la problemática de niños migrantes bilingües, pero sólo el proyecto que se realiza en la escuela primaria “Alberto Correa” es el único orientado a atender la problemática del lenguaje que el profesorado monolingüe enfrentan para atender a una población de niños bilingües.

---

<sup>119</sup> Profesor investigador de la Unidad Ajusco de la UPN. Dicho proyecto actualmente se encuentra en proceso de desarrollo y está obteniendo un gran número de resultados y de información sobre la problemática que en esta tesis se aborda. De hecho ésta surge de ese proyecto.

## CAPÍTULO III

### LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A NIÑOS BILINGÜES EN LA ESCUELA PRIMARIA “ALBERTO CORREA”

El bilingüismo en la educación implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta. El lenguaje de signos proporciona una base semántica esencial para comprender y conocer el mundo, para pensar, valorar y reflexionar. En definitiva, provee las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para la construcción del aprendizaje. Asimismo, el lenguaje oral provee un código de representación lingüístico que permite comprender el código oral de la mayoría oyente. Es un medio de integración social y genera la posibilidad del autoaprendizaje en todas las etapas de la vida. Una propuesta educativa precisa y sistemática, sustentada en aspectos teóricos e implementados de forma práctica, resulta imprescindible para poder llegar a un bilingüismo equilibrado.  
Herrera Valeria, 2003

Uu yu'u kakutuva'a kuini ja skuaanu yu'u sii. Yu'u ja sa'a ja'a ja ka'a ja juku'uinio ji kuinio ñayivi, ja ta'aviinio koto'o ji ntataviinio. Taa ntaka jataviinio ji yuu kañaku ja kutuvao. Sunisuka, yuu kao ja'a ichi nee tiñu ja sa'a j aja kuutuvao yuu ntakanchaa. Ku i ichi ja ntataviini ntacancha de sa'a ja kakutuva ni ñayivi. I ja chuja'a kaki, nuka'a nututu ji ja sa'a tiñu, ku ja kañaku ja kenta ja kuu uu yuu ta'a.

Trad. Manuel Ortiz, 2006

Abordar la enseñanza de la lectura a niños bilingües es ubicar la problemática que el profesorado enfrenta en la escuela primaria, en el proceder con los alumnos migrantes bilingües Hñähñü y la complejidad que implica dominar la lengua étnica de los niños para dirigirlos en este proceso; asimismo, la nula existencia de cursos de carrera magisterial para la formación docente en el ámbito del bilingüismo. Problemáticas que sólo se resuelven, por parte de los profesores, tomando como base lo indicado en el plan y programas de estudio, sin que para ello desarrollen adecuaciones curriculares acordes a los intereses y necesidades de sus educandos.



Así, producto de la investigación que se está realizando en esta escuela primaria, se pudo identificar los problemas que los profesores monolingües hispano-hablantes enfrentan para enseñar la lectura a niños bilingües Hñähñü migrantes del turno vespertino. Se trata de una población escolar de 123 alumnos (el 78.84%)<sup>120</sup> que cursa su educación primaria y que en su mayoría provienen de la comunidad de Santiago Mexquititlán, Municipio de Amealco, estado de Querétaro.

Es una población infantil que en su gran mayoría viven en cuatro predios de la colonia Roma Norte (Avenida Chapultepec 380 y 342, Guanajuato 125 y Zacatecas 55), donde las familias coexisten en viviendas de material perecedero (lámina, cartón, madera). Se trata de viviendas de 4x4 que las ocupan de dormitorio, sala, comedor y cocina; y que están organizadas en dos hileras de casas, con un pasillo angosto que aproximadamente mide 2 metros, el cual les sirve como división y con un baño comunitario. Solamente en el predio de Guanajuato 125 existen departamentos de 1 y 2 recámaras, cocina, sala y comedor organizados, en cuatro edificios donde hay departamentos.

Son niños, que además de ir a la escuela y atender actividades en sus hogares, también realizan diversas actividades (venden en la vía pública, limpian parabrisas de los automóviles o piden dinero) con la finalidad de contribuir al ingreso familiar; situación que ha motivado que permanezcan hasta altas horas de la noche en las calles, lo que los expone a peligros, así como al consumo de inhalantes o algún otro “activo” que les permita mitigar el hambre y el frío, además de ser un factor que los coloca en riesgo de calle.

Es una población migrante que tienen muy pocas expectativas dentro de la escuela, ya que sus exigencias inmediatas se generan fuera de ésta, donde se brinda la opción de obtener dinero, “cosas” y hasta alimento (que son su prioridad fundamental).

---

<sup>120</sup> Según datos estadísticos de la escuela primaria “Alberto Correa” ciclo escolar 2004-2005.

Población, objeto de esta tesis, la que en este capítulo busca ser explicada en términos de la problemática que los profesores enfrentan para poder enseñarles a leer una lengua que no es la materna, la L1.

Para construir esta explicación: primero se parte de ubicar cuál es la formación académica (estudios realizados y experiencia profesional) de los docentes responsables de enseñar la lectura en la escuela primaria “Alberto Correa”, dado que esta formación aparece como el indicador que nos permite saber si el profesorado está preparado para lograr esta enseñanza a niños bilingües; segundo, se establece cuál es la organización pedagógica que adoptan los profesores para organizar esta enseñanza, dado que forma parte de los recursos necesarios en el desarrollo de sus clases; y finalmente, se establece cuáles son los recursos didácticos empleados por ellos en esta enseñanza, dado que éstos constituyen un mecanismo base para conocer si lo empleado por el profesorado es pertinente a la cosmovisión cultural y lingüística de los sujetos a quienes dirigen su enseñanza.

### **3.1. Formación académica de los docentes para la enseñanza de la lectura a niños bilingües**

La formación académica es un factor determinante para resolver la problemática que se presenta cuando se busca enseñar a leer a una población bilingüe. En el caso del profesorado de la escuela “Alberto Correa”, nos encontramos con que esta formación académica está dada a partir de los estudios realizados por ellos y en función de la experiencia profesional adquirida a través de los trabajos docentes y administrativos que han venido realizando.

En este sentido, lo que aquí se presenta, es una explicación de cuál es la formación de los docentes de esta escuela primaria y qué experiencia profesional tienen para la enseñanza, fundamentalmente, de la lectura; dividiéndose en estos dos aspectos el apartado.

### 3.1.1. Perfil académico de los docentes

El profesorado de la escuela “Alberto Correa” que atienden a los niños Hñähñü de primero a sexto grado son siete, dado que en el segundo año se formaron dos grupos. Éste tiene una formación normalista, en el caso de los docentes de primero a quinto año, éstos se formaron en la “Escuela Nacional de Maestros”, mientras que el docente de sexto año realizó sus estudios en la escuela Normal “Jesús Mario Nieto” de la Ciudad de México.

Estos siete profesores estudiaron en esta institución en diferentes años: en el caso de la profesora de tercer grado es de la generación 1968-1972; por su parte la profesora del segundo grado “B” es de la generación 1971-1975; en el caso de la profesora de quinto grado es de la generación 1974-1978; en el caso de la profesora de segundo grado “A” es de la generación 1980-1984; en el caso de la profesora de cuarto grado es de la generación 1990-1993; en el caso de la profesora de primer grado es de la generación 1997-2001; y, finalmente, en el caso del profesor de sexto grado es de la generación 1998-2002.

Con base en esta información se puede decir, que cuatro profesores (de 2° “A” y “B”, 3°, 5° y 4°), durante su formación normalista no tuvieron preparación alguna sobre la atención a la diversidad ni sobre el bilingüismo, dado que los planes y programas que ellos estudiaron, no incluían ni el enfoque ni dichos saberes, además de que su formación se enfoca a la atención de poblaciones urbanas. Además, en la entrevista hecha a éstos profesores, ellos indicaron que no habían tenido información alguna al respecto. Dice una profesora de 2°: *En cuando a nuestro proceso de formación, nunca nos formaron para atender a niños bilingües, además, no hay, no lo he visto la verdad siempre que he ido a buscar, los únicos cursos que he encontrado son para atención de niños urbanos.*<sup>121</sup>

*Sólo los docentes de 1° y 6° grado* pudieron haber tenido alguna formación sobre la atención a la diversidad, el bilingüismo y el multiculturalismo, dado que los documentos oficiales y el

---

<sup>121</sup> D2° “A”-Ea, pregunta 13, 12/02/05.

enfoque de formación de los Planes y Programas de estudio que cursaron, ya implicaba saberes sobre estas temáticas.<sup>122</sup> Sin embargo, estos profesores indicaron que la formación que recibieron no incluía dichas temáticas. Al respecto dice el profesor de 6° grado: *Durante mi formación en la escuela normal, no recibí formación para el aspecto de bilingüismo. Además no se si halla un curso para atender a niños indígenas.*<sup>123</sup>

Además, los docentes han tomado diversos cursos de capacitación y actualización. En el caso de la profesora de 1°,<sup>124</sup> ella indica que ha tomado cursos de: Inglés, computación, “Diplomado en Estrategias para la Enseñanza de las Matemáticas”; formación que en poco o nada tiene que ver con la atención educativa a niños bilingües.

En el caso de la profesora de 2° “A”,<sup>125</sup> ella ha tomado cursos sobre: “Gestión para Directivos”, “El Uso del Aula de Medios para Aplicar con los Alumnos de Primer Año”, “Teorías Pedagógicas” y “El Proyecto Escolar a Nivel Intercultural”<sup>126</sup>; formación, la de estos dos últimos cursos que de alguna manera aportan elementos sobre la atención a estudiantes bilingües.

En el caso de la profesora de 2° “B”,<sup>127</sup> ella ha tomado cursos sobre “Lectura de Valores”, “Proyectos de Vida”, “Valores de Administración de Escuela”; formación que en general pudiera aportar algunos elementos valorales sobre el reconocimiento y respeto a la diversidad pero que poco o nada aporta de la comprensión “enseñanza de la lectura a niños bilingües”.

---

<sup>122</sup> A partir del ciclo escolar 1997-1998 se ha iniciado la implantación de este nuevo plan, este cambio forma parte del Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales que se realiza desde 1995. La característica principal es que hace énfasis en que el futuro maestro debe poseer el dominio de los contenidos de la educación básica y la forma de enseñarlos, desarrolle plenamente sus habilidades intelectuales y reconozca las condiciones sociales en las que se desempeñará. En: <http://members.tripod.com/~dgenamdf/benm/pagina2.html> 8/11/05

<sup>123</sup> D6°-Ea, pregunta 13, 12/02/05.

<sup>124</sup> D1°-Ca, pregunta 2, 12/02/05.

<sup>125</sup> D2° “A”-Eb, pregunta 2, 12/05/05.

<sup>126</sup> El curso “El Proyecto Escolar a Nivel Intercultural” consistió de una sola plática de una duración de tres horas. Al respecto el profesor de 6° indicó: *En esa conferencia vimos temas de la pluralidad, donde nos hablaron sobre el respeto que debemos dar a los niños, como debemos trabajar con ellos, como atenderlos, comprender las características de ellos y, poner sobre todo a un nivel adecuado con ellos; no hay que subestimarlos a lo contrario debemos apoyarlos, protegerlos socialmente, llevar los valores. Porque ellos tienen que conservar este tipo de idiomas, al no conservar poco a poco se va extinguiendo, entonces, México no sería un país pluricultural, nos quedaríamos en un solo idioma y bueno ese idioma ya no se estaría respetando el origen de nuestra nacionalidad.* D6°-Eb, pregunta 1, 12/02/05.

<sup>127</sup> D2° “B”-Eb, pregunta 2, 12/05/05.

En el caso de la profesora de 3º,<sup>128</sup> ella ha tomado el curso sobre “El proyecto Escolar a Nivel Intercultural”; formación a partir, de este curso que de alguna forma aporta elementos sobre el respeto a la diversidad, pero no constituye los elementos para la enseñanza de la lectura en un contexto bilingüe.

En el caso de la profesora de 4º,<sup>129</sup> ella ha tomado cursos sobre: “Matemáticas y adiciones” y “El Proyecto Escolar a Nivel Intercultural”. Formación de este último curso que de alguna manera se enfoca hacia la perspectiva de la diversidad cultural. Sin embargo, en el último curso no se contempla cómo debe ser la enseñanza de la lectura a niños bilingües.

En el caso de la profesora de 5º,<sup>130</sup> ella tomó un diplomados en: “Habilidades Docentes” y cursos en “Evaluación del Aprendizaje” y “Aprendizaje Cooperativo”; formación, que escasamente se enfoca a la atención de niños bilingües.

Finalmente, el profesor de 6º,<sup>131</sup> ha tomado cursos sobre: “Computación” y “El Proyecto Escolar a Nivel Intercultural”. Básicamente este último curso, le proporciona al docente alguna información sobre el reconocimiento de la interculturalidad, pero aporta poco a la enseñanza de la lecto-escritura a los niños bilingües.

Algunos profesores han cursado otros estudios profesionales. Es el caso de la profesora de 1º quién está realizando estudios de maestría sobre “Estrategias de Enseñanza”, en la Universidad Autónoma Metropolitana. Dichos estudios, de acuerdo con lo que comentó la profesora, constituye una formación genérica sobre estrategias de enseñanza de contenidos académicos y los procesos cognitivos que se implican a la hora que el alumno aprende los

---

<sup>128</sup> D3º-Ea, pregunta 11, 12/02/05.

<sup>129</sup> D4º-C, pregunta 1, 12/02/05.

<sup>130</sup> D5º-Eb, pregunta 2, 12/05/05.

<sup>131</sup> D6º-C, pregunta 2, 12/02/05.

contenidos programáticos; sin embargo, tal especificidad no implica una formación en el bilingüismo, en la interculturalidad y en la enseñanza de la lectura.

En el caso de la profesora del 2º “B”, realizó estudios de licenciatura en educación en la unidad UPN-95 y cursó hasta el sexto semestre de la licenciatura en Derecho en la UNAM. Dicha formación no proporciona información alguna en los ámbitos de bilingüismo, en la interculturalidad y en la enseñanza de la lectura.

En cuanto a la profesora de 2º “B”, realizó estudios en la Escuela Normal Superior como profesora de Civismo. Tal formación tiene por destino la atención de estudiantes de educación secundaria. Aunque esos saberes no se sitúan en la educación primaria, en cambio si podrían dar algunos elementos de orden valoral respecto de la problemática de la educación intercultural, pero no en la enseñanza de la lectura a sujetos bilingües.

En el caso de la profesora de 5º, realizó sus estudios en la Licenciatura en Derecho de la UNAM. Formación que pudiera dar algunos elementos sobre derechos humanos y formación valoral, pero no para la atención de los niños bilingües y en la enseñanza de la lectura.

Así, se puede plantear que la formación que los docentes tienen sobre la enseñanza de la lectura a niños bilingües, es mínima y en algunos casos nula; sólo tienen algunos elementos sobre el bilingüismo producto del curso de Hñähñü del proyecto “Bilingüismo, Lectocomprensión y Comunicación Intercultural. El Caso de la Escuela Primaria Alberto Correa.” Dirigido por el Dr. Nicanor Rebolledo. Dicho curso se enfocó a proporcionar información básica sobre el lenguaje Hñähñü y al manejo de algunas palabras, que sin embargo, no resuelve la problemática de todo lo implicado en la enseñanza de la lectura a estos niños bilingües por parte del profesorado monolingüe. Lo que la profesora de 2º “A” dice, es que: *Ha sido interesante al principio (el curso de Hñähñü) sobre todo porque cuando los niños hablaban no entendíamos. A mi me queda muy marcada la razón por qué decían “el silla” o “el mesa”; y*

*hablando con el maestro de Hñähñü, él nos dijo que los niños no tenían un manejo del artículo, ni de género (en su lengua materna) ¿no? Ellos hablaban de algún objeto pero sin determinar si era masculino o femenino, entonces entendí por qué ellos no me comprendían,...No había un sentido de género. Sobre el trabajo de Hñähñü estaba muy interesada al principio, he iba con gusto a las clases, sin embargo, la verdad después de algún tiempo cayeron en una actividad monótona y poco aplicable en el trabajo en el aula para la enseñanza de los contenidos de los programas.<sup>132</sup>*

### **3.1.2. Experiencia profesional**

En este apartado, se ubica la experiencia profesional que tienen los siete docentes de esta escuela primaria, así como las funciones que han desempeñado a lo largo de su trayectoria profesional. En el caso de la profesora de 1° ella lleva 5 años de servicio como docente, ha atendido los grados de 5°, 2°, y 1°, con un total de 64 alumnos. Siendo este 1° el que ha atendido en los últimos dos años, lo que implica que tiene una experiencia de trabajo con niños bilingües. Además trabaja en otra escuela primaria pero la experiencia ya adquirida no le reporta mayor formación para el trabajo con niños bilingües, dado que no es una problemática que se enfrenta en esa escuela. Ella indica que la experiencia con niños bilingües la ha llevado a reflexionar sobre el cómo enseñar los conocimientos a estos niños, algo que no ha podido resolver debido a su falta de conocimiento de la lengua Hñähñü. Dice textualmente:... *para empezar hay que tener conocimiento como se maneja una clase bilingüe porque no todos los profesores la tienen de alguna forma el avance de las actividades bilingües y también hay que conocer el lenguaje, en este caso el Hñähñü.*<sup>133</sup>

En el caso de la profesora de 2° grado grupo “A”, tiene 22 años de experiencia laboral y, en la escuela primaria “Alberto Correa” lleva 2 años de servicio, en el turno vespertino y el primero en turno matutino, con visiones diferentes dado que en el turno matutino no se

---

<sup>132</sup> D2°-E, pregunta 4, 2/05/05.

<sup>133</sup> D1°-E, pregunta 8, 17/01/05.

atiende a niños bilingües. Durante sus 22 años de servicio ha desempeñado varias funciones: (profesora de grupo, secretaria de escuela, secretaria de zona, y directora de escuela). Su experiencia profesional no aporta mayor cosa para la atención de niños bilingües, pues sus referencias con este tipo de alumnos sólo es de 2 años y poco obtuvo del curso del Hñähñü debido a su inconstancia. Ella indica que: *La problemática principal es aprender Hñähñü porque nosotros desconocemos totalmente y nos cuesta trabajo dirigir con nuestros alumnos.*<sup>134</sup>

En el caso de la profesora de 2º grupo “B”, tiene 29 años de experiencia profesional en la escuela primaria, y sólo tiene laborando en la escuela “Alberto Correa” 1 año. El resto de los años de servicio que tiene se han dado en escuelas primarias que no tienen este servicio de atención a niños bilingües. Además trabaja en una escuela secundaria que sin embargo tampoco le aporta mayor cosa para la atención de estudiantes bilingües. Lo que esta profesora plantea, es que: *...me siento incómoda porque yo no me comunico con mis alumnos, porque no tengo diccionario del cual auxiliarme y los niños se sonríen y me dicen palabras que desconozco, no me adapto....*<sup>135</sup>

En el caso de la profesora de 3º, posee 33 años de experiencia trabajando en diferentes escuelas primarias. A partir del 2002 inicia sus labores docentes en la escuela primaria “Alberto Correa” en los dos turnos, siendo su única experiencia con niños bilingües la que ha tenido con los niños Hñähñü de 3º del turno vespertino de esta escuela. Lo que ella plantea es que: *Pues, muy difícil el vocabulario porque no lo domino no se todavía pero entre todos estamos trabajando sobre eso...*<sup>136</sup>

En el caso de la profesora de 4º lleva 11 años de experiencia de servicio en educación primaria. Es a partir de 2003 que empieza a laborar en la escuela “Alberto Correa”, iniciando con ello su experiencia docente con niños bilingües de 3º y 4º, que es a los que actualmente atiende. Lo que ella plantea, es que: *Sobre todo, de que hay un choque de lenguas, entonces hay como*

---

<sup>134</sup> D2º “A”-Eb, pregunta 4, 12/02/05.

<sup>135</sup> D2º “B”-Eb, pregunta 1, 12/02/05.

<sup>136</sup> D3º-C, pregunta 10, 12/02/05.



*algunas contradicciones ¿no? Entonces, se dificulta dar seguimiento a la actividad, lo que implica volver a retomar el tema, porque son problemas enlazados, nosotros como maestros no podemos avanzar.*<sup>137</sup>

En el caso de la profesora de 5° lleva 26 años de experiencia como docente de educación primaria, experiencia que se ha dado en distintas escuelas. Su trabajo en la escuela “Alberto Correa” inicia a partir del 2003, atendiendo tanto al grupo matutino como al vespertino. En este último, ha dado clases tanto en 6° como en 5°, siendo ésta su única experiencia para la atención de niños bilingües. Lo que ella plantea, es que: *para enseñar a leer y escribir en Hñäbñü con los niños debe ser un especialista en Hñäbñü. Yo como profesora regular definitivamente no estoy capacitado en Hñäbñü para atender e este tipo de niños.*<sup>138</sup> Además es abogada en activo, actividad profesional que no le reporta ninguna experiencia en la atención a sujetos bilingües.

Por último, el profesor de 6° lleva 3 años de servicio, de los cuales sólo ha laborado en la escuela “Alberto Correa” un año, única experiencia que ha tenido en la atención a niños bilingües. Lo que él indica es que: *En sí los problemas son muchos, no uno de los principales es, y lo más importante es que nosotros no somos maestros bilingües. Al no ser maestros bilingües es lógico que no dominamos la lengua o idioma Hñäbñü, se nos dificulta la enseñanza se hace muy pequeña tanto en la lectura como en la escritura o sea prácticamente nula, lo único que nosotros tratamos o aprendemos esporádicamente es a través de los cursos que nos dan de los últimos días ¡que sueño no! Y una que otra palabra que aprendemos de los propios niños prácticamente los problemas son muy severos muy fuertes por el mismo dinamismo deficiente en la proyección de la enseñanza de la clase de Hñäbñü es muy triste, lamentablemente para nosotros reconocer que nosotros no somos maestros bilingües, nos gustaría ser maestros bilingües. Sin embargo...trabajamos con ellos, no nos da pena absolutamente, pero, es muy difícil trabajar este tipo de idioma con ellos.*<sup>139</sup>

Así, con base en todo lo antes indicado, se puede decir que la experiencia profesional del profesorado que atiende el grupo vespertino de de la escuela primaria “Alberto Correa”,

---

<sup>137</sup> D4°-Ea, pregunta 1, 12/02/05.

<sup>138</sup> D5°-C, pregunta 10, 12/02/05.

<sup>139</sup> D6°-C, pregunta 10, 12/02/05.

tiene muy poca experiencia profesional en la atención a educandos bilingües; además, su manejo de la lengua Hñähñü es poca o nula, lo que amplía la dificultad de su atención.<sup>140</sup> Asimismo, es claro que dicha experiencia profesional aporta poca formación e información sobre la enseñanza de la lectura a niños bilingües.

### **3.2. Organización pedagógica que el profesorado emplea para la enseñanza de la lectura a niños bilingües**

En general, todo el profesorado toma como punto de partida los programas del plan de estudios de educación primaria. Lo que éste indica es que a pesar de que no está considerada la especificidad de estos niños bilingües, ellos tienen la obligación de adecuar su trabajo a los requerimientos programáticos del grado. De ahí que el profesor de 6° indica que: *...nosotros llevamos un horario de clases en donde los principales materias son español y matemáticas con ellos en sí de antemano debemos de saber matemáticas, debemos saber las materias elementales. Cuando nosotros trabajamos español y matemáticas desarrollando en ellos el léxico, hacer reflexionar, hacer que aprendan a juzgar sobre todo aprendan autosuficientes, auto juzgar, auto criticarse no únicamente palabras decirlas, entonces, en ese aspecto trabajo mucho el español, logren a entender a comprender lo que están leyendo y en cuando a escritura bueno programamos narraciones, programamos cuentos, programamos leyenda, programamos ortografía, trabajar con ortografía programamos textos tanto orales como escritos, lo que leemos tenemos que comprender para sentirnos satisfechos y valorar que estamos los niños están aprendiendo y eso en pocas palabras eso sería la programación que yo tengo con ellos ¿no?.*

*El material didáctico está enfocado a los contenidos que nosotros llevamos tratamos que sea un material didáctico que sea llamativo de acuerdo a los contenidos a los temas que estamos llevando en este momento por ejemplo en este caso 6ª grado cuenta con el proyecto de ciclomedia, donde todos los libros, donde todos los temas viene de manera digitalizada. Es un buen apoyo para ellos visualizan porque el interés se despierta un poco*

---

<sup>140</sup> Es conveniente indicar que los profesores empiezan a tener un manejo de la lengua Hñähñü a partir del curso que se imparte por parte del proyecto de la UPN. *Vid. supra.*

*mas en ellos, es muy buena herramienta con ellos trabajar el equipo de ciclomedia porque al fin y acabo este es un instrumento para ellos puedan lograr en este caso mas significativo.*

Dicha estructura programática, la que sigue el profesorado de la escuela “Alberto Correa”, por lo regular no es objeto de adecuaciones a los requerimientos cognitivos de los alumnos bilingües; ya que naturalmente no se toma en cuenta las diferencias sintácticas y semánticas que se dan entre sus dos lenguas.

Estos niños se enfrentan con la problemática de que su L1 no implica el manejo de una estructura semántica, sintáctica y fonética del lenguaje; mientras que la L2, la cual ya comprenden y utilizan de manera incipiente, implica la utilización y comprensión de sistema de representación que le son inherentes.

Además, es importante indicar que la enseñanza de la lectura básicamente se da en 1° y 2°, a niños cuando están iniciando el desarrollo de los procesos cognitivos requeridos para la lectura, lo cual resulta sumamente complejo ya que son niños que a pesar de ser bilingües, no saben leer en ninguna de las dos lenguas; es decir, no tienen un conocimiento y comprensión de la estructura escrita de la L1 y L2. Al respecto, la profesora de 1° dice: *En un inicio el primer año viene a ser parte de lo que es la enseñanza de la psicomotricidad, porque lamentablemente muchos de los niños, no tienen este tipo de formación, por lo que, se tiene que, iniciar con este tipo de trabajo como: recortando, coloreando dado el escaso proceso de maduración psicomotor.*<sup>141</sup>

Ello implica que el profesorado tiene que hacer adecuaciones a la estructura programática, ya que es necesario un proceso de adaptación a los requerimientos de una población bilingüe en términos de su especificidad. Se trataría, de ir organizando la enseñanza en términos de las dificultades específicas que los alumnos bilingües tienen por su misma condición. En este sentido, la profesora de 1° indica que : *En los primeros meses empiezo reconociendo el nivel de*

---

<sup>141</sup> D1°-E a, pregunta 2, 12/02/05.

*maduración que los niños tienen, para después iniciar con la enseñanza de las vocales (a, e, i, o, u) y posteriormente las consonantes en el siguiente orden: la “m”, “n”, “la”, “c”, la “m”, la “ñ” y la “y”; orden de enseñanza que me ha facilitado lograr el aprendizaje de estas vocales y consonantes. Además, en algunos casos trabajo según su especificidad; con algunos estoy trabajando con ejercicios de maduración, y con otros el aprendizaje directo de las vocales y consonantes. Por esa razón, el trabajo en el salón de clases es individual.<sup>142</sup>*

En este mismo sentido, la profesora de 2º “A” indica que: *...la curricula (sic.) ... de segundo la he tenido que adaptar totalmente o absolutamente con ellos, incluso desde primero. El programa de primero marca un trabajo con niños que tienen antecedentes de maduración indeterminado: como manejar su derecha, su izquierda; de temporalidad de mañana, el hoy y el pasado. Ellos carecen totalmente o absolutamente de esos elementos de maduración..., no se puede partir como está la curricula (sic.) de primero y de segundo, sino de inicio, hay que empezar a trabajar la maduración de situaciones que mas bien corresponden con el preescolar, incluso no manejaban la ubicación espacial (en frente, atrás, derecha, izquierda) y eso lleva tiempo, porque la curricula (sic.) de segundo debí de haber iniciado tuve que esperar también, porque se siguen formando las nociones de primero... en este caso, no entienden la lectura.<sup>143</sup> Dado que los niños carecen de una formación académica en preescolar, el profesorado tendría que rediseñar la estructura sus actividades en clase.*

Finalmente en el caso de la profesora de 2º “B” dice que: *Pues, retomando los objetivos básicos porque ellos no saben leer y escribir la programamos desde inicio que hice mi examen de diagnóstico de grupo estaba muy atorado en español, entonces desde ahí tuve que retomar desde primer año. De hecho le dije a la dirección que tengo un problema en segundo año pero no está bien el grupo primer año en base a suyo hago mi programa mi secuencia en la que retomo porque se ausentan y...tengo que estar consciente con mis dos horas antes del recreo trabajo la lectura, reflexiones programo, tengo más de la mitad que no saben leer mas que uno, porque no era normal que un grupo de segundo año me ha costado mucho trabajo, esfuerzo mas que nada porque son niños.<sup>144</sup>*

---

<sup>142</sup> D “1ª”, c, pregunta 15, 27/03/04, p. 85.

<sup>143</sup> D2ª “A”-Ea, pregunta 11, 06/06/05.

<sup>144</sup> D2ª “B”-Ea, pregunta 15, 06/06/05.

Es evidente, con base en lo antes indicado, que la organización pedagógica que emplean los docentes de 1° y 2°, básicamente está tomada del programa oficial; mientras que las adecuaciones que a éste se hacen para la enseñanza de la lectura, sólo son en términos de la propuesta en él contenida. Sin embargo, el trabajo realizado y las adecuaciones no tienen un fundamento en la problemática del bilingüismo de los niños Hñähñü y mucho menos, de los requerimientos de vinculación que la L1 y la L2 debiera tener.

Asimismo, e implicando a los docentes de 1° y 2°, los de 3°, 4°, 5° y 6°, organizan sus actividades para la enseñanza y utilización de la lectura de acuerdo al nivel de conocimientos que se requiere para el grado en términos de la estructura programática oficial; sin que se tome en cuenta la problemática del bilingüismo que los niños de todos los grados enfrentan. De ahí la profesora de 3° comenta lo siguiente: *En especial este grupo tiene bastante dificultad, para la lecto-escritura creo que no tienen las bases, primero y segundo, entonces en 3° me encuentro con una gran problemática de 29 alumnos que tengo, este 12 no leen absolutamente nada, y tampoco escriben. Además, es muy difícil programar, porque me voy ajustando a las necesidades de mis alumnos... pero siempre estoy trabajando no es un gran vocabulario porque no lo domino no se todavía pero entre todos estamos trabajando sobre eso. Por ejemplo yo el martes después de la clase de Hñähñü inmediatamente, practico con mis alumnos.*<sup>145</sup>

También la profesora de 4° señala que: *para la enseñanza de la lectura con los niños sólo lo hago en español, llevo un seguimiento del libro, ajustándome a las necesidades, dudas de mi grupo para desarrollar y elaborar todas las actividades mediante un método propio.*<sup>146</sup>

Mientras que la profesora de 5° expresa que: *Utilizo los libros, materiales del rincón, sobre todo de interés en la lectura, bueno en sí practicando e integrando palabras nuevas, para poder avanzar en su comprensión de la lectura dado su limitado dominio del español.*<sup>147</sup>

---

<sup>145</sup> D3°-Ea, pregunta 1, 15/06/05.

<sup>146</sup> D4°-Ea, pregunta 4, 12/02/05.

<sup>147</sup> D5°-Ea, pregunta 2, 12/06/05.

Asimismo el profesor de 6° indica que: *...normalmente lo que yo hago aparte de la reflexión, la comprensión del significado de los textos porque eso le ayuda muchísimo a ellos a poder desarrollar el nivel cognitivo. Si nosotros dejamos leer a un niño y ahí sabemos si realmente el niño está aprendiendo a través de indagaciones que se dan con los alumnos nos damos cuenta si realmente la lengua va aprendiendo o no, es por eso que a mi me gusta mucho lo que son las indagaciones, indagar a los niños sacarlos de su duda para que ellos estén tranquilos y yo como profesor si ellos están aprendiendo las preguntas, la reflexión, la crítica, la comprensión para mí son muy buenos elementos para lograr el desarrollo cognitivo del muchacho y de esa manera saber si están entendiendo.*<sup>148</sup>

Las voces de los profesores que hemos observado nos muestran claramente cómo la enseñanza y uso de la lectura en todos los grados, se enfocan a cuestiones únicamente del español y utilizando los libros de texto oficiales. No se incluyen materiales que tengan una estructura programática adecuada al bilingüismo; a pesar de que estos profesores llevaron el curso de Hñahñu que se desarrolló con el proyecto “40-60”, el cual consiste en hacer un manejo del 60% en español y el 40% en Hñahñu durante las sesiones de clases para 1° y posteriormente 2°.<sup>149</sup>

Sin embargo, a pesar del trabajo realizado en el proyecto antes indicado, el profesorado señala que el curso de Hñahñu, el cual buscaba proporcionar las bases para la realización de esta propuesta, ha sido de poca utilidad para su trabajo, debido ha que éste no ha tenido continuidad por diversas razones (suspensiones, falta de asistencia de ellos mismos, dificultades metodológicas en la enseñanza y otras). Por ejemplo, el docente de 6° indica que: *Para comunicarme con los alumnos no me ha ayudado, porque el lenguaje de los alumnos de sexto grado es más elevado, como nosotros no dominamos, yo estoy completamente seguro que dominamos un 2% lo que sería lo que nosotros conocemos Hñahñu entonces ante esto bueno ineficiente la elaboración del idioma Hñahñu entonces muy difícil que nosotros logremos dar una clase especial con ellos ¿no? Va a ser difícil porque bueno,*

---

<sup>148</sup> D6°-Ea, pregunta 5, 15/06/05.

<sup>149</sup> Dicho proyecto se trata de desarrollar la lecto-comprensión de lectura con niños migrantes bilingües Hañhñu.

*no lo sabemos hablar, escribir ni mucho menos entendemos, definitivamente no me ha ayudado mucho, no digamos nulo, no me ha ayudado mucho el idioma Hñäbñü para poder explicar con los niños porque nosotros trabajamos en base (sic) al programa, pero hay que tomar en cuenta que el programa es un programa sensible sino nosotros tenemos que ir adecuando al nivel o al ritmo de aprendizaje de cada uno de los niños, tomar en cuenta esta característica no podemos avanzar más allá al nivel, no he podido comprender algo no. No poder acudir a un andamio que el andamio que todavía no está cimentado.*<sup>150</sup>

Sin embargo la profesora de 4° indica que. *Sí, sí, me ha servido muchísimo el curso de Hñäbñü. Me ha ayudado por ejemplo, escuchando palabras que yo no conocía, tampoco sabía de lo que mis alumnos hablaban y ahorita les puedo contestar no al cien por ciento a lo mejor al cinco por ciento ya me identifiqué con algunas palabras, ¡y éste!, “yo” creo que también ellos me han enseñado a mí algunas palabras y pues algunos niños que han tenido dominio del español.*<sup>151</sup>

Finalmente, también el profesorado indica, que uno de los principales factores que le ha dificultado la enseñanza de los conocimientos de los distintos grados y la lectura (en específico); es la falta de apoyo de los padres de familia y del ausentismo sistemático de los alumnos. Al respecto el docente de 1° dice: *...para atender este tipo de grupo sobre todo en la ciudad la problemática son la generalidad y bueno, hay mucha violencia intrafamiliar, y poco apoyo de los padres de familia hacia la escuela, lo que deriva la interrupción continua de mis actividades académicas.*<sup>152</sup>

### **3.3. Recursos didácticos para la enseñanza de la lectura en la escuela primaria “Alberto Correa”**

En general los recursos didácticos permiten promover y facilitar la adquisición del conocimiento, ya que constituyen los medios organizacionales que se incorporan en el proceso de enseñanza que el profesorado desarrolla con los educandos; motivo por el cual, éstos se constituyen en herramientas de sistematización y organización para la enseñanza de

---

<sup>150</sup> D6°-Ea, pregunta 6, 15/06/05.

<sup>151</sup> D4°-Ea, pregunta 6, 12/02/05.

<sup>152</sup> D1°-Ea, pregunta 1, 12/02/05.

la L2 y la L1. Son las herramientas que sirven de vehículo para facilitar y motivar los aprendizajes de los niños, en términos de permitir explotar sus competencias y atraer la atención para el conocimiento que se quiere enseñar.

En sí, la SEP aporta el programa de enciclopedia sólo a los grados de 5° y 6°, en donde tiene digitalizados los libros de texto gratuito de educación primaria, recursos didácticos imprescindibles, el cual enlaza a la biblioteca del aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos y otros recursos.

Por lo anterior, es importante explicar los recursos didácticos que emplea el profesorado de la escuela primaria con los niños migrantes bilingües Hñähñü para la enseñanza de la lectura. En el caso del docente de 1°, sólo utiliza material gráfico, objetos tangibles, copias, laminas, programas de estudio, libros de texto, ficheros, (televisión, videos). Lo que sólo le aporta elementos para enseñar la lectura en español, pero no le ayuda en la enseñanza del bilingüismo, dado su limitante de dominio de la lengua Hñähñü.

En el caso de la profesora de 2° “A” indica que: *Bueno principalmente los libros oficiales, bueno no es un material didáctico sino es un recurso oficial, un cuento, un dibujo, que ellos traigan y me parece interesante es con lo que trabajo, es decir, que tenga una relación. A veces hago uso de títeres, y lo que les pueda llamar atención, también para iniciar un trabajo de lectura o de redacción...*<sup>153</sup> Material que no le da sustento al recurso del bilingüismo, debido a que sólo constituyen un medio más de los recursos oficiales.

En el caso de la profesora de 2° “B”,<sup>154</sup> dice que: *me aboco más al pizarrón, utilizo las hojas fotostáticas, alfabetos en laminas, silabas mixtas, imágenes por silabas, en manuscritas, en mayúsculas, minúsculas, libros de texto y de ejercicios donde atiende a los niños que tienen un nivel mayor de dominio del*

---

<sup>153</sup> D2° “A”-Ea, pregunta 1, 06/06/05

<sup>154</sup> D2° “B”-Ea, pregunta 2, 05/06/05.



*Hñahñu*. Recursos que, solo son diseñados en español, pero que no resuelven la problemática para el caso del bilingüismo.

En el caso de los docentes de 3° a 6°, ellos reportan que emplean los libros de la SEP, libros de RILEC, <sup>155</sup> libros de lecturas, revistas, periódicos, loterías, historietas, recortes, laminas, dibujos, objetos, tarjetas móvil, rompecabezas, títeres, dominó, tiro al blanco, juegos de serpientes y escaleras. Considerando que lo más importante es el ejercicio para la comprensión de la lectura, dado que sus alumnos ya tienen un dominio de ésta y sólo abordan el dominio del español; sin que se de un trabajo fundamentado y programado en el bilingüismo.

Con respecto a la opinión anterior en cuando al empleo de materiales didácticos del profesorado monolingüe en la enseñanza de lectura a niños bilingües, lo que se usa son los libros de texto y del rincón de lecturas que edita la SEP, y otros materiales comerciales que los propios profesores les piden a sus alumnos, sin que se emplee material específico en correspondencia con la condición bilingüe de los alumnos.

Aunque, en el programa oficial indica que el profesorado debe elaborar materiales didácticos acordes al contexto sociocultural de sus alumnos, lo contrastante en este sentido es que, el profesorado de esta escuela primaria sólo emplean los materiales comerciales y libros de texto gratuitos. Sin que se apoyen en alguno de los libros que hay en Hñahñu, los cuales están guardados en la dirección de la escuela. Motivo por el cual, el fomento a la enseñanza de la lectura de textos en Hñahñu es inexistente, lo único que el profesorado ha hecho, es seguir reproduciendo en forma mecanizada los contenidos de los Planes y Programas de estudio con sus alumnos en los salones de clase y sin emplear ni potenciar el bilingüismo de sus alumnos.

---

<sup>155</sup> Se refiere a los libros de cuentos infantiles, estructurados mediante fichas para los niños de educación primaria.

## CAPÍTULO IV

### LA PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A LOS NIÑOS BILINGÜES DE LA ESCUELA “ALBERTO CORREA”

No basta con que el maestro hable en una lengua indígena si paralelamente no cambia la percepción que tiene de su rol y del aprendizaje, y si no comienza a modificar su comportamiento verbal y no verbal y su desempeño profesional. Sólo en la medida que el maestro bilingüe (y monolingüe) tome consciencia que la relación vertical maestro-alumno debe cambiar y que su papel es sobre todo el de un facilitador del aprendizaje de sus alumnos y alumnas (...) la educación bilingüe podrá elevar su calidad y obtener resultados aún más prometedores.

Luis Enrique López, 1998

Ntuntena'a vesi in teskua'a ka'a i yu'u ñuu un tuntasama nasa jani ini ji ja kutuvaa, ji nu tukejaa ja ntasama nasaka'a ji tiñu sa'a. Ma i teeskua uu yuu (i yuu) ntataviini ji nasaketa'a nteskua'a ji suchi kutuva nteyiga ja ntasama ji tiñusa'ade kuinija koo va'a ja kutuva'a suchicuechi (...) ja skua'a uu yuu ku cua'anu va'a ji ni'i va'a ja kuini.

Trad. Manuel Ortiz, 2006

En este último capítulo de la tesis, se presenta la problemática que los docentes monolingües enfrentan para la enseñanza de la lectura a niños bilingües. Se trata de una población de niños migrantes Hñähñü que son atendidos en el turno vespertino de la escuela primaria “Alberto Correa”.

Para ello, en el capítulo se comienza por ubicar cuál es la problemática de formación que los docentes monolingües tienen para atender la enseñanza de la lectura de los niños bilingües; segundo, se establece cuál es la estructura programática que toman los docentes para organizar su enseñanza, dado que constituye los medios indispensables en el desarrollo de sus clases; tercero, se establece cuáles son las estrategias pedagógicas que emplea ellos para este

fin, dado que es la base principal para sus actividades académicas; cuarto, se ubican los recursos didácticos que emplean los docentes para apoyar su enseñanza, dado que este aspecto forma parte de sus estrategias didácticas básicas para esta especificidad; y finalmente, se establece cómo es la dirección grupal en la enseñanza de los contenidos programáticos, dado que es el mecanismo básico en la conducción de la enseñanza.

#### 4.1. Formación docente para la enseñanza bilingüe

En la enseñanza a niños bilingües uno de los requisitos clave es contar con el conjunto de conocimientos y competencias que ésta implica, dado que son la base en la que ésta se fundamenta. Se trata de la formación que los docentes debieran tener para educar a niños que por su especificidad tienen requerimientos y problemáticas concretas.

En el caso de los docentes del turno vespertino de la escuela “Alberto Correa”, se encontró que ninguno tenía una formación en el ámbito del bilingüismo y, mucho menos, en el manejo de la lengua Hñähñü de los niños. Así, se puede decir que es casi nula la formación de los docentes en el ámbito del bilingüismo y del manejo de la lengua Hñähñü, lo que se traduce en un requerimiento formativo en términos de lo que implica enseñar a sujetos bilingües la lectura de una L2 distinta a la L1.

Dicha formación, se da en el caso de estos profesores, porque durante el proceso de esta investigación ellos tomaron un curso de lengua Hñähñü, que se enfocó a proporcionarles los elementos mínimos de comunicación en esta lengua. Así los docentes indicaron que el curso en términos generales les había servido para conocer algunos aspectos lingüísticos del Hñähñü. Sin embargo, también indicaron que: *Para comunicarme con los alumnos no... Porque nosotros no lo dominamos. Yo estoy completamente seguro que dominamos un 2%, lo que sería ineficiente en la elaboración del idioma Hñähñü en su manejo para la enseñanza a estos niños. Es muy difícil que nosotros logremos dar una clase especial con ellos ¿no? Va a ser difícil, ¡porque bueno!, no lo sabemos hablar, escribir, ni mucho menos entendemos. Definitivamente no me ha ayudado mucho el curso de Hñähñü para poder explicar a los niños, porque nosotros trabajamos en base al (sic.) programa...*<sup>156</sup>

Además, en la observación se detectó que los docentes desarrollaban sus clases únicamente en español, en la L2 de los niños; sin tomar en cuenta el uso de la lengua Hñähñü o L1. Es decir, el proceso de enseñanza quedaba restringido al manejo del Español y a lo programado

---

<sup>156</sup> D6º-Ea, pregunta 6, 15/06/07.

para su enseñanza, esto es consecuencia “natural” del desconocimiento que los profesores tienen del idioma materno de los niños. Claro está, con lo antes indicado, que esto se debe al monolingüismo de los docentes de la escuela primaria “Alberto Correa”, tanto en el manejo del idioma, como en la adecuación de los contenidos programáticos a la especificidad del bilingüismo de estos niños.

Es notorio que para los docentes de esta escuela primaria, lo único que les interesa es que sus alumnos aprendan a leer y escribir sólo en español, dando poco interés a su lengua materna como medio para lograr dicho aprendizaje (seguramente por el desconocimiento que de ella tiene).

Se trata de un problema del currículo nacional, el cual no sólo está dado en el bilingüismo, sino en correspondencia con la carencia de conocimientos y competencias que los profesores tienen para tratar en la diversidad e interculturalidad a una población estudiantil como la que atienden. Problemática, que como indica Rebolledo, no se reduce a tener más apoyos, infraestructura y cobertura, pues se trata de un conflicto cultural y lingüístico generado por la propia escuela en los grupos y comunidades al establecer normas pedagógicas y uso del español como lengua exclusiva en la enseñanza; asimismo, tampoco se resuelve con algunos programas de asistencia y apoyo, ni con la sensibilización de los docentes para tener una buena disposición al trabajo con la diferencia y la interculturalidad como elementos pedagógicos centrales. Lo que se necesita es llevar acabo, de manera gradual y permanente, actividades pluriculturales con el fin de contrarrestar las confrontaciones raciales que se dan tanto en el campo como en la ciudad, de lograr que las autoridades educativas efectivamente reconozcan y atiendan la educación indígena en la ciudad y en la escuela pública en su totalidad, de reformular los sistemas de enseñanza y los enfoques educativos y de promover una formación docente adecuada a enfoques y escuelas interculturales bilingües.<sup>157</sup>

---

<sup>157</sup> Cfr. REBOLLEDO, Nicanor. *Op. Cit.*

## 4.2. Estructura programática

En sí estos docentes, los del turno vespertino de la escuela primaria “Alberto Correa”, organizan los contenidos programáticos para la enseñanza de la lectura en correspondencia con los programas de estudios de educación primaria; con los contenidos y actividades que se indican en éstos. La profesora de 2º “B” indica que: *Pues, retomamos los objetivos básicos del plan y programa de estudios de educación primaria, porque ellos no saben leer y escribir, la programamos desde inicio conforme a los resultados del examen de diagnóstico de grupo, dado que tienen un nivel bajo en español, entonces, tuve que retomar desde primer año. También estructuro mis actividades conforme al tiempo de asistencia ya que faltan continuamente a clases, dos horas antes del recreo repaso la lectura.*<sup>158</sup>

Dicha situación deriva en una gran problemática a la hora que se lleva acabo la enseñanza que realiza el profesorado en el desarrollo de sus clases con los niños bilingües migrantes Hñähñü; ya que, en éstas las adecuaciones curriculares no toman en cuenta la especificidad cognitiva de los niños, su condición intercultural y su bilingüismo. En realidad sólo se ciñen a lo definido en los programas de la SEP. Estos profesores carecen de condiciones (competencias, formación, materiales, programas, etc.) para hacer algo diferente. La profesora de 5º indica: *No hago una programación, sólo me aboco a utilizar libros y materiales del Rincón, también nos interesamos en la lectura, en sí practicarlo e integrar palabras nuevas, para avanzar en su comprensión de la lectura únicamente en español.*

Así, es claro que los docentes monolingües de la escuela primaria “Alberto Correa”, lo único que han hecho es programar todo su trabajo docente para la enseñanza de la lectura (seguramente para todos los contenidos), en función de la especificidad de una educación monolingüe, la cual parte de pensar que los sujetos son homogéneos y que la problemática no va más allá del desarrollo cognitivo que supuestamente deben tener en función de su edad. Los profesores indican: *Prácticamente no tomamos en cuenta en particular el Hñähñü ¿no? Me*

---

<sup>158</sup> D2º “B”-Ea, pregunta 15, 12/06/05.

*aboco al programa oficial, yo trabajo con forme marca el programa con ellos y enseño más el español es un problema con ellos para logran entender...*<sup>159</sup>

Cierto es que dicha problemática no sólo es adjudicable al profesorado, además es necesario reconocer que debido a su formación, capacitación permanente y requerimientos institucionales para su docencia, en poco o nada toman en cuenta la especificidad que una educación bilingüe intercultural debe tener. Asimismo, es necesario reconocer la falta de políticas educativas, como principal causa, para lograr este cambio.

### **4.3. Estrategias pedagógicas**

Hablar de las estrategias pedagógicas es explicar la problemática que los docentes enfrentan, en la enseñanza de la lectura y las acciones que ellos deben realizar con el propósito de facilitar el aprendizaje de los contenidos de los programas de estudio de educación primaria para los niños migrantes bilingües Hñähñü. Se trata, del conjunto de estrategias que diseñan para enseñar a leer a éstos. De aquí se deriva una problemática, ya que este conjunto de estrategias pedagógicas, por lo regular, no se fundamentan en la especificidad del bilingüismo y cultura que caracteriza a estos niños Hñähñü.

En sí, el profesorado indica que sus estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura, básicamente están fundamentadas en la especificidad programática para los niños monolingües; ya que el enfoque cognitivo en ellos contenido y la definición de las estrategias pedagógicas corresponden con la especificidad de niños monolingües. Lo que ellos indican es que: *...la verdad es que el programa no es el apropiado, porque está pensado para los niños de la curricula (sic.) normal, y bueno, estos niños tienen otros intereses, su vida familiar es totalmente diferente, siento que, el*

---

<sup>159</sup> D6º-Ea, pregunta 7, 15/06/05.

*tipo de estrategias didáctica para la enseñanza de la lectura que la Secretaría de Educación Pública propone no son adecuadas, no son de su interés; lamentablemente yo llevo esta propuesta pedagógica de la SEP.<sup>160</sup>*

Lo que ha sido reducido a estrategias metodológicas que deben apoyarse en la formación teórica de los profesores, ya que estos deberían responder al trabajo creativo requerido para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje de los docentes.

En este sentido, el profesorado no posee la formación apropiada que pudiera orientar con eficacia la enseñanza de los educandos, lo cual debería estar mediado por la relación entre el profesor y el alumno, dado que las estrategias pedagógicas constituyen el fundamento organizacional del proceso educativo. Sin embargo, éstas pasan a ser una simple acción instrumental y mecánica en la enseñanza, donde el potencial del educando se excluye para promover aprendizajes fosilizados, ya que se trata de procesos psíquicos que han recorrido un largo estadio de desarrollo histórico y han terminado por mecanizarse, por ser automáticos; “...formas fosilizadas de conducta [que, como dice Vygotski ] se encuentran más fácilmente en los procesos psicológicos llamados automáticos [...], que, a causa de su antiguo origen, se repiten ahora millones de veces, quedando totalmente mecanizados.”<sup>161</sup> En sí, se trata de todo proceso psíquico que la persona es capaz de repetir, de ejecutar pues ya la domina; no así, cuando se trata de procesos cognitivos que potencialmente una persona puede realizar con la ayuda de otra más apta (la Zona de Desarrollo Potencial que Vygotski propone).

En sí, la estrategia pedagógica de la enseñanza debe ser un mecanismo para facilitar y potenciar la formación y la información cultural, para lo cual es necesario que los docentes monolingües consideren las características lingüísticas de los sujetos bilingües tomando en cuenta su contexto cultural y lo que potencialmente pueden hacer y aprender mediante pautas de enseñanza pertinentes. Sin embargo, estos profesores sólo abordan los contenidos

---

<sup>160</sup> D1° -Ea, pregunta 5, 10/06/05.

<sup>161</sup> VYGOTSKI, Lev. *Op. Cit.*, p.103.



oficiales del Plan y Programas de estudios de educación primaria, resultando una formación precaria que no atiende ni recupera el bilingüismo, la diversidad cultural y los procesos cognitivos implícitos.

#### 4.4. Recursos didácticos

Explicar la problemática que los docentes monolingües enfrentan en la definición y elaboración de los recursos didácticos para la enseñanza de la lectura a los niños bilingües migrantes Hñähñü, es iniciar un análisis de los procesos concretos a través de los cuales ellos realizan su práctica. Nos referimos al conjunto de herramientas y materiales que se emplean para realizar la acción concreta de enseñanza de la lectura.

Lo que el profesorado plantea, al respecto, es que los recursos didácticos son la base en la cual apoyan y fortalecen las actividades enfocadas a la transmisión de los conocimientos y habilidades que la lectura requiere. Dice la profesora de 4º: *¡Bueno!, con los libros de español lecturas y de actividades organizamos el trabajo en clase, porque considero que son muy buenos; además éstas echan a volar la imaginación del niño, por eso es que lo estamos llevando a cabo. También utilizamos los libros del “Rile”, dado que este material le gusta a los niños. Este material didáctico tiene la utilidad de que se complementa con hojas donde ellos hacen sus propias redacciones y dibujos traídos por ellos, ¿no? Asimismo les pido que traigan algunos periódicos, revistas, cuentos, historietas o leyendas; sin embargo, estos recursos didácticos son pertinentes para trabajar con los niños del turno matutino que solamente hablan el español.*<sup>162</sup>

Sin embargo, lo que se pudo observar en los salones de clase de los distintos grados de la escuela primaria “Alberto Correa”, es que los profesores básicamente emplean como recursos didácticos los libros de textos gratuitos y las guías didácticas que la SEP les proporciona. Sólo en el caso de los profesores de 1º y 2º utilizaban recursos didácticos elaborados para la enseñanza de la lectura, se trataba de material ...gráfico, objetos tangibles,

---

<sup>162</sup> D4º-Ea, pregunta 2, 08/03/05.

*copias, programas de estudio, libros de texto, ficheros, televisión, videos, cuentos, dibujos, pizarrón, alfabetos, láminas con sílabas mixtas y alfabetos con imágenes por sílabas en manuscrita, en mayúsculas y minúsculas.*<sup>163</sup>

Dichos materiales si bien eran útiles, tienen como problema para la enseñanza a sujetos bilingües, el que sólo atienden a la estructura programática establecida por la SEP, sin tomar en cuenta la especificidad de estos niños (tanto culturales como lingüísticas). En el caso de la profesora de 1° dice: *considero que no es suficiente el material de la SEP para la enseñanza de la lectura a los niños Hñähñü porque no es el apropiado, ya que está pensado, para los niños, que son de curricula (sic) normal, y bueno estos niños tienen otros intereses y su vida familiar es totalmente diferente.*<sup>164</sup>

Además, también se pudo observar que algunos de los profesores utilizaban para la enseñanza de la lectura materiales comerciales elaborados para hablantes monolingües del español, los cuales no estaban adaptados a la especificidad de la lengua materna de los niños Hñähñü del turno vespertino de esta escuela. Al respecto la profesora de 3° dice: *Los materiales didácticos de la SEP son interesantes para cualquier nivel de niños que hablan el español, pero para la educación intercultural no son adecuados, porque a la hora de ponerlos en práctica no funciona con estos niños Hñähñü, dado que no está adaptado para ellos.*<sup>165</sup>

De ahí la gran problemática para enseñar a leer a estos niños, ya que los recursos didácticos empleados por los profesores no se constituyen en un medio adecuado al bilingüismo y a la interculturalidad que los caracteriza. Todos los recursos didácticos que se diseñan, se incorporan a la enseñanza de la lectura pensando en niños monolingües que son formados por profesores monolingües, algo totalmente ajeno al bilingüismo de este grupo Hñähñü.

Para promover y facilitar una enseñanza de la lectura en el bilingüismo, es necesario que estos recursos didácticos se adecuen a esta especificidad y que se aproximen a la dimensión

---

<sup>163</sup> Observación en el salón de clases, de la practica de campo, 10/03/05.

<sup>164</sup> D1° -Ea, pregunta 13, 10/03/05.

<sup>165</sup> D3o-Ea, pregunta 16, 10/03/05.

multicultural que caracteriza a estos niños Hñähñü. Sin embargo el propio Sistema Educativo Nacional, en la actualidad, no se ha enfocado ha atender ni desarrollar programas de capacitación y formación para el profesorado monolingüe español que enfrentan esta problemática real en las instituciones educativas que tanto requiere en nuestro país.

## CONCLUSIONES

En esta tesis se abordó básicamente la problemática para la enseñanza de la lectura a niños bilingües migrantes Hñähñü que cursan su educación en la escuela primaria “Alberto Correa”, y los diversos factores que inciden en la realización de la función docente que el profesorado realizan a la hora de tener que enseñar estas habilidades y conocimientos. Se trata del complejo proceso pedagógico que implica la enseñanza de una L2 a sujetos bilingües que tienen una L1, base de sus mecanismos de comunicación y cognitivos, pero no del manejo de la lectura y la escritura, porque sólo la saben hablar.

En sí, una primera conclusión a la que llego, producto de este trabajo de tesis, es que la teorización que se ha generado sobre el multiculturalismo, el bilingüismo y la enseñanza a sujetos con las anteriores características; básicamente se ha orientado a la discusión en términos de la especificidad de los ámbitos temáticos antes indicados. Sin embargo, poco se ha hecho en el análisis teórico para reflexionar sobre la problemática que profesores monolingües enfrentan en la enseñanza a una población multicultural migrante bilingüe (caso concreto el de los niños Hñähñü de esta escuela primaria) y sobre las implicaciones culturales que se dan en esta relación. Basta, a manera de ejemplo, ver el conjunto de supuestos que se toman como fundamento teórico en esta tesis, donde no se pudo encontrar ningún planteamiento concreto sobre la temática y sólo se localizó una investigación que abordaba la especificidad de dicha problemática.

Por otro lado, el análisis hecho en esta tesis sobre la oferta de capacitación y actualización que se tiene en instituciones como el CONAFE, y el PRONAP, nos muestra que dichas instituciones no se han enfocado a resolver los requerimientos de formación que el profesorado monolingüe tienen para la enseñanza a niños migrantes bilingües. Es decir, se ha dejado de lado la problemática que un profesor monolingüe enfrenta al enseñar (en el caso de esta tesis, la lectura) a niños migrantes bilingües que manejan dos lenguas para lograr su aprendizaje. Sólo en el caso de la UPN se ha venido desarrollando, a través del proyecto de

investigación *Bilingüismo, lecto-comprensión y comunicación intercultural en la escuela primaria “Alberto Correa”*, un conjunto de estrategias enfocadas a atender estos requerimientos de formación que el profesorado monolingüe tiene para sujetos migrantes bilingües.

En la actualidad se sabe que en el caso del Distrito Federal, y seguramente en el caso de otras entidades federativas, hay un gran número de escuelas que tienen una población escolar migrante bilingüe que es atendida por profesores monolingües, quienes no tienen la formación requerida a la especificidad de esta población; sin embargo, la oferta de capacitación y actualización es casi nula e ineficaz dado que sólo se les informa de la problemática, si bien va.

En lo que respecta a las políticas educativas, se revela que la educación intercultural es una necesidad básica para la atención de las necesidades del pluralismo cultural que caracteriza la sociedad mexicana, políticas que básicamente se han centrado en la atención educativa local de grupos étnicos, pero que nada tienen que ver con la atención educativa de niños que emigran a las grandes ciudades donde han de cursar su escuela primaria. Se trata de una problemática no reconocida, la cual no se reduce a la atención de los niños migrantes bilingües, sino que además, implica la falta de formación de los docentes para enseñar a estos educandos.

Así, a pesar del incremento y la gran promoción de políticas educativas para la atención de poblaciones bilingües a nivel nacional, lo cierto es que la atención educativa de esta población cuando migra a las grandes ciudades, es un tema que en estos términos presenta un gran descuido y abandono. No hay políticas educativas precisas que den sustento de manera concreta a los requerimientos de atención, capacitación y actualización docente en correspondencia con los requerimientos de esta población bilingüe migrante. En general, desde la perspectiva oficial, el discurso dominante sobre la educación indígena ha estado anclado a una visión indigenista y compensatoria que sólo trata de atender la problemática en

búsqueda de homogeneizar a la población, lo que sólo conduce a que se reproduzcan las desigualdades que subyacen a esta perspectiva.

En íntima relación con el planteamiento que se hace de las políticas educativas para la interculturalidad, también está la estructura de los planes y programas de estudio que se utilizan para organizar este tipo de educación primaria, los cuales pudieran ser adecuados cuando esta educación se da en las localidades de pertenencia, pero totalmente inadecuados e inaplicables cuando una parte de la población se ubica como migrante en las grandes ciudades. Es más, en realidad ni siquiera se les toma en cuenta dado que los programas de estudio que se aplican son los de la escuela regular, los que se elaboran para sujetos monolingües que tienen una cultura urbana.

Ante esta situación, es fundamental planear, organizar, estructurar y dosificar contenidos curriculares acordes a los requerimientos formativos de los educandos y, en la medida de lo posible, en correspondencia al contexto sociocultural de los sujetos a quienes se enfoca el proyecto de formación. En este sentido, las secuencias pedagógicas que los profesores organicen, se deben construir: matizando y buscando concretar las capacidades establecidas en los objetivos, proponer actividades acordes a éstos, promover el trabajo en equipo como mecanismo para dar continuidad y progresión en los procesos de enseñanza. De esta manera, el profesor debe saber contextualizar su secuencia pedagógica, identificando el esquema que ésta debe tener y los propósitos de su organización.

En sí, la enseñanza de lectura a niños bilingües implica contar con docentes que por lo menos tengan conocimientos básicos de la primera lengua de la población estudiantil a la que atienden, favoreciendo con ello la enseñanza a través de una comunicación que reconozca la problemática del manejo de las dos lenguas: en lo general, para la adquisición de todos los conocimientos; y en lo particular, para la adquisición de la lectura.

Lo que aquí se propone, para fomentar la lectura en el bilingüismo de sujetos bilingües, es que el profesorado monolingüe se capaciten en el conocimiento y reconocimiento del bilingüismo que atienden y que tienen que desarrollar utilizando textos auténticos de la propia cultura y en ambas lenguas del niño, como son: canciones, leyendas, mitos, historias, dichos, proverbios, chistes, poemas, fábulas, anuncios de reuniones, avisos agrícolas, juntas de vecinos y folletines.

Para promover y facilitar una enseñanza de la lectura como ésta, es necesario que estos recursos didácticos se adecuen a esta especificidad y que se aproximen a la dimensión multicultural que caracteriza a estos niños Hñahñu. Asimismo, el profesor debe promover una enseñanza que les de a los niños muchas ocasiones de oír y usar la lengua española en situaciones diversas para que el niños se vaya *familiarizando con la estructura sintáctica de un lenguaje*.

En este mismo sentido, también sería conveniente incorporar en la enseñanza de la población referida en esta tesis, libros de texto en la lengua materna o L1 de los niños que sean adecuados a sus características y cualquier otro material que pudiera facilitar este aprendizaje. Claro está que esto último no significa que se tenga que olvidar la importancia de preservar la identidad cultural y lingüística de los niños indígenas (caso específico los Hñahñu de la escuela primaria Alberto Correa). *Una educación bilingüe no impide un buen desarrollo de la identidad cultural, es más la reafirma y favorece, permite formar una actitud crítica y abierta a la diversidad y la pluralidad cultural.*

## FUENTES DE INFORMACIÓN:

- ÁLVAREZ, Arturo. “*Los procesos cognitivos en el enfoque socio-histórica*”, mecanograma, 2005.
- BAKER, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe*, Madrid: Cátedra; 1997.
- BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Argentina: Aique; 1999.
- BERKO, Jean *et al.* *Psicolingüística*, España: McGraw Hill; 1999.
- BEUCHOT, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica* (Hacia un nuevo modelo de interpretación), México: FFL/UNAM-Itaca; 2000<sup>2ed.</sup>
- BOLAÑO, Sara. *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*, México: Trillas; 1982.
- BRUNER, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza; 1984.
- CABRERA, Flor. *El proceso lector y su evaluación*. España: ALERTES; 1994.
- CARDEN, C. *El discurso en el aula* (El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje), Barcelona. Paidós; 1991.
- CHADWICK, B. *et al.* *Evaluación formativa para el docente*, Barcelona: Paidós; 1997.
- CHING, Doris. *Como aprende a leer el niño bilingüe*, España: Cincel; 1984.
- CHOMSKY, Noam. “Estructuras Sintácticas” en: FERREIRO, Emilia *et al* *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI; 1992.
- CUMMINS, Jim. “Wanted: Atheoretical Framework for relating language proficiency to academia achievement among bilingual students” en: BAKER, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe*, Madrid: Cátedra; 1997.
- CUMMINS, Jim. *La hipótesis de la interdependencia 25 años después*: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe, Universidad de Toronto (OISE), Canadá: Mecanograma; 2005.
- DÍAZ, Ileana “La enseñanza de lectoescritura”, en: <http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf> 01/09/2004.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI; 1998.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI; 1979.
- FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México: FCE; col. Popular, núm. 590, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg, *Arte y verdad de la palabra*, México: Paidós; núm. 127, 1998.
- GEARHEART, Bill. *Incapacidad para el aprendizaje*, México: El Manual Moderno; 1987.
- GÓMEZ de SILVA, Guido. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México: FCE; 2001.
- <http://64.233.179.104/search?q=cache:6OaRxFbBl0J:edumeb.ens.uabc.mx/egresados/Tesis/LAlvarez/CAPITULO%25201/Cap%25EDtulo%2520I.pdf+secuencia+pedagogica&hl=es> 23/04/05.
- <http://imagenes.educ.ar/imagenes/puentesar/cbc/formdocente/13fdoceng.pdf> 10/03/05.
- [http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=2001\\_03/10/2003](http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=2001_03/10/2003).



- <http://members.tripod.com/~dgenamdf/benm/pagina2.html> 8/11/05.
- <http://pdf.rincondelvago.com/perspectiva-sociolingüística.html> 24/11/2004.
- <http://pronap.ilce.edu.mx/> 13/10/05.
- [http://pronap.ilce.edu.mx/cursos/cna/paquetes\\_en\\_linea.htm](http://pronap.ilce.edu.mx/cursos/cna/paquetes_en_linea.htm) 26/10/05.
- <http://sftp.conafe.edu.mx/mportal7/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=597&icveProg=3&config=OC> 12/10/05.
- <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html#anchor116783> 08/06/05.
- [http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id\\_articulo=194](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=194) en: Marta Alicia Ezpeleta. *Lenguaje y Aprendizaje Escolar*. 28/04/05.
- [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/vicente\\_jesus\\_llorent\\_garcia.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/vicente_jesus_llorent_garcia.htm) 25/06/05.
- <http://www.psicopedagogia.com/definicion/didactica>. 15/06/2005.
- [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004003000001&script=sci\\_arttext&tlng=es#bravo](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004003000001&script=sci_arttext&tlng=es#bravo) 15/01/05, en: EHRI, L. *Investigación en el aprendizaje de la lectura y escritura: una perspectiva de historia personal Estudios científicos de lectura 2*, 1998.
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE; 2001.
- LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de marzo de 2003, en: [http://www.eocal.gob.mx/nb2/ELOCAL/ELOC\\_Ley\\_Gral\\_Derechos\\_Linguisticos\\_Pueblos\\_Indige](http://www.eocal.gob.mx/nb2/ELOCAL/ELOC_Ley_Gral_Derechos_Linguisticos_Pueblos_Indige) 26/01/04.
- LLORENT, Vicente. *La educación bilingüe* (Una respuesta a la diversidad sociocultural de México), en: [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/vicente\\_jesus\\_llorent\\_garcia.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/vicente_jesus_llorent_garcia.htm) 05/10/05.
- LÓPEZ, Luis. *Sobre la huellas de la voz* (sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación). Madrid: Morata; 1998.
- MILLA, Francisco. *Actividades creativas para la lecto-escritura*, México: Alfa Omega; 2001.
- MLLÁN, José Antonio, “La lectura y la sociedad del conocimiento”, en: <http://jamillan.com/lecsoco.htm> 06/09/2004.
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*, Madrid: Credos; 1999<sup>2</sup>ed.
- MOLL, Luis (comp.). *Vigotsky y la educación* (Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación), Argentina: Aique; 1993.
- NEMIROVSKY, Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...* (y temas aledaños), México: Paidós; 1999.
- Notimex. “Buscan fortalecer escuela indígena”, en: *Reforma*, Sección A, 9 de noviembre de 2001.
- ONG, Walter. *Oralidad y escritura* (Tecnologías de la palabra), México: FCE; 1996.
- PRATO, Norma. *Abordaje de la lectura y escritura* (desde una perspectiva psicolingüística), Argentina: Novedades Educativas; 1998.
- REBOLLEDO, Nicanor. “Autonomía indígena y educación intercultural”, en: TERESINHA, Guadalupe (coord.). *Anuario educativo* (visión retrospectiva), México: La Jornada/UPN, Tomo I; 2001.

- RICOEUR, Paul. *Teoría de la interpretación* (discurso y excedente de sentido). México: Siglo XXI; 2001.
- SÁNCHEZ, Emilio. *Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid: Santillana; 1999.
- SEP. *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP; 2001.
- SEP. *Plan y programas de estudio 1993* (educación básica primaria), México: SEP; 1994,<sup>1re.</sup>
- SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP; 2001.
- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*, México: Trillas; 1983.
- UPN y DGEE. *Integración Educativa*, Antología Básica y complementaria. Licenciatura en Educación. Plan 1994, México: 1996.
- VALLE, Francisco. *Psicolingüística*, Madrid: Morata; 1992.
- VIGOTSKY, Lev. *Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*, La Habana: Científico- Técnica; 1987.
- VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*, (Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas), México: Quinto Sol; 1996<sup>2ed.1r.</sup>
- VILLALPANDO, José. *Didáctica de la pedagogía*, México: Porrúa; 1990.
- VYGOTSKI, Lev. “El significado histórico de la crisis de la Psicología”, en: VYGOTSKI, Lev. *Obras escogidas*, Madrid: Visor; vol. T II, 1991.
- VYGOTSKI, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica; col. Biblioteca de Bolsillo, núm. 27, 2003<sup>2ed.</sup>
- VYGOTSKI, Lev. *Obras escogidas* (Problemas del desarrollo de la psique), Madrid: Visor; Tomo III, 1995.
- YURÉN, María Teresa. *Formación y puesta a distancia* (su dimensión ética), México: Paidós educador; 2000.

# ANEXOS

# ANEXO 1

## CUESTIONARIOS A DOCENTES DE LA ESCUELA “ALBERTO CORREA”

**El presente cuestionario es confidencial y sólo tiene la función de recabar alguna información sobre su formación académica, agradeceremos pueda dar las respuestas que se le solicitan en éste.**

Nombre del maestro (a):

Años de servicio: Nivel de Estudio:

1. ¿En qué institución realizó sus estudios profesionales?
2. ¿Qué otros estudios ha realizado?
3. ¿Dónde inició sus servicios como docente?
4. ¿Cómo logró su ingreso al servicio?
5. ¿Qué grado atiende? ¿Cuántos años ha atendido este grado?
6. ¿Cuántos alumnos atiende?
7. ¿Por qué razones atiende este grado?
8. ¿Qué método o métodos de lecto-escritura conoce?
9. ¿Cuál es el que utiliza o le parece mejor para enseñar a leer y escribir?
10. ¿Cuál ha sido la experiencia más relevante en su carrera profesional en cuanto a la enseñanza de la lectura?
11. ¿Qué problemas ha enfrentado en la enseñanza de la lectura a los niños bilingües de su grupo?
12. ¿Cómo ha resuelto el problema de bilingüismo en la enseñanza de lectura con los niños?
13. ¿Qué recursos didácticos emplea dentro del salón de clases para enseñar a leer?
14. ¿Qué tipo de dificultades ha encontrado para enseñar a leer?
15. ¿Cómo evalúa a sus alumnos en el manejo de lecturas?
16. ¿Utiliza los libros de texto escritos en Hñãhñü para la enseñanza de la lectura?
17. ¿Le parece suficiente el material contenido el libro de texto oficial?
18. ¿Qué otros materiales didácticos utiliza?
19. ¿Cuál de estos materiales didácticos ha elaborado usted? Las laminas
20. ¿Qué conoce de los que propone la SEP y la DGEI para la enseñanza de la lectura?

## ANEXO 2

### ENTREVISTAS A DOCENTES DE LA ESCUELA “ALBERTO CORREA”

**El presente entrevista es una guía de preguntas para conocer la manera como usted trabaja con los niños Hñähñü del turno vespertino de su escuela. Éste es confidencial y sólo tiene la función de conocer la manera como organiza la enseñanza de la lectura.**

#### **PRIMERA ENTREVISTA:**

1. ¿Qué problemas enfrenta en la enseñanza de la lectura y escritura a los niños Hñähñü?
2. ¿Qué material didáctico emplea para la enseñanza de la lectura y escritura a los niños Hñähñü?, ¿considera pertinente su estructura? y ¿usted cómo lo evalúa?
3. ¿Cómo les explica cuando ellos tienen una duda a la hora que les está enseñando la lectura y escritura?
4. ¿Qué método o métodos emplea para enseñar la lectura y escritura a los niños Hñähñü?
5. ¿Por qué emplea ese método para enseñar la lectura y escritura a los niños Hñähñü?
6. ¿Le han servido las clases de Hñähñü para comunicarse con los alumnos y para enseñarles los contenidos escolares? (sí) (no), ¿en qué le ha ayudado?
7. ¿Cómo ha resuelto el problema del bilingüismo en la enseñanza de la lectura y escritura a los niños Hñähñü?
9. ¿Utiliza los libros de texto escritos en Hñähñü para la enseñanza de la lectura y escritura? (sí) (no), ¿por qué?
10. ¿Considera que es suficiente el material de la SEP para la enseñanza de la lectura a los niños Hñähñü? (sí) (no), ¿por qué?
11. ¿Qué materiales conoce de la DGEI para la enseñanza de la lectura y escritura a niños bilingües? ¿Emplea alguno de éstos? y ¿cómo lo emplea?
12. ¿Qué haría usted para enseñar la lectura y escritura a niños bilingües Hñähñü como los que atiende en esta escuela?
13. ¿Ha tomado algún curso de carrera magisterios o en cualquier otro lugar para la atención de niños bilingües?, ¿en dónde?, ¿cuándo? y ¿Qué revisaron?
14. ¿De qué tanto puede seguir con los niños bilingües Hñähñü lo programado para la enseñanza de la lectura y escritura?
15. ¿Cómo programa usted la enseñanza de la lectura y escritura para sus alumnos Hñähñü?

#### **SEGUNDA ENTREVISTA:**

1. ¿De que Institución Proviene?
2. ¿Qué talleres o curso ha tomado usted en los últimos cuatro años y en donde?
3. ¿Usted llevo el curso de interculturalidad? ¿Qué temas vieron?

4. ¿En el caso del curso Hñähñü que cosas han aprendido y que tanto le ha servido para su trabajo docente con estos niños?
5. ¿Continúa usted con el proceso de formación? ¿Cuál es éste? ¿Qué tipo de estudios son? ¿En que área de formación?
6. ¿En cuando a experiencia profesional cuántos años lleva en educación Primaria?
7. ¿Trabaja en otras primarias? ¿Cuáles? ¿También ahí hay casos de niños bilingües? ¿Sí los hay, cómo los atiende?
8. ¿Qué habilidades cree que son necesarias para atender a niños bilingües y cuáles ha puesto en práctica?  
¿En el caso de esta escuela que problemática ha encontrado? ¿Que ha hecho usted para enseñar la lectura y la escritura a los niños bilingües, que problemática ha enfrentado en la enseñanza de la lectura y la escritura?
9. ¿Habla algún otro idioma? ¿Lo lee, lo entiende, y lo escribe?
9. ¿Qué tanto el manejo de otro idioma le da acceso para atender a niños bilingües?
10. ¿Encuentra una problemática similar enseñar la lectura y escritura?
11. Ha hecho adecuaciones al proceso de enseñanza de acceso al curriculum?
12. ¿Cómo valora su relación con niños bilingües que esta atendiendo, es buena, es mala, le agrada no le agrada?

**ANEXO 3**  
**PLANTA DOCENTE “ALBERTO CORREA”**

| <b>NOMBRE</b>                          | <b>FUNCIÓN</b> | <b>PREPARACIÓN</b> | <b>NIVEL CARRERA<br/>MAGISTERIAL</b> |
|--|----------------|--------------------|--------------------------------------|
| PROFRA. KARLA MABEL MONROY CABALLERO   | 1°. “A”        | LICENCIATURA       |                                      |
| PROFRA. ROSALBA ESQUIVEL FERNÁNDEZ     | 2°. “A”        | LICENCIATURA       | 7B                                   |
| PROFRA. GUADALUPE MORALES GONZÁLEZ     | 2°. “B”        | NORMAL SUPERIOR    | 7C                                   |
| PROFRA. ALMA OLINDA BERNAL LUÉVANO     | 3°. “A”        | NORMAL BÁSICA      | 7B                                   |
| PROFRA. MA. GUADALUPE ORTIZ GÓMEZ      | 4°. “A”        | NORMAL BÁSICA      |                                      |
| PROFRA. CRISTINA ALICIA ARMENTA FRAIRE | 5°. “A”        | LICENCIATURA       | 7C                                   |
| PROFR. ROBERTO CRUZ CABRERA            | 6°. “A”        | LICENCIATURA       |                                      |

FUENTE: Datos proporcionados por el Director del Plantel educativo.