

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

=====

UNIDAD AJUSCO

DIRECCION DE INVESTIGACIÓN

PROCESOS DE COMPRENSIÒN Y PRODUCCIÒN DE TEXTOS
NARRATIVOS EN DOS LENGUAS EN NIÑOS DE QUINTO
GRADO DE UNA ESCUELA PRIMARIA
P'URHEPECHA EN MICHOACÁN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DESARROLLO
EDUCATIVO

LÍNEA: DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

CAMPO EDUCACIÓN INDÍGENA

P R E S E N T A

PABLO BERNABE ALEJO

DIRECTOR

ANTONIO CARRILLO AVELAR

MÉXICO D. F.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

SUSTENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

| | | |
|---------|--|----|
| 1.1 | Generalidades del enfoque comunicativo y la escritura..... | 17 |
| 1.1.1.- | Los textos escritos en la dinamica de su producción..... | 17 |
| 1.1.2 | PerspectivaPsicolinguistica..... | 20 |
| 1.1.3 | Perspectiva de la lingüística textual..... | 22 |
| 1.1.4 | Perspectiva sociolinguistica..... | 28 |
| 1.1.6.- | Evaluación del lenguaje escrito..... | 34 |
| 1.1.7.- | Algunas investigaciones..... | 38 |

LA INVESTIGACIÓN Y SU UNIVERSO

| | | |
|---------|--|----|
| 2.- | Perfil histórico cultural general de los p´urhepechas..... | 51 |
| 2.1.- | La educación hacia los grupos indígenas..... | 53 |
| 2.1.1 | Aspectos etnográficos del escenario de la Investigación..... | 56 |
| a) | Ubicación..... | 56 |
| b) | Antecedentes históricos..... | 56 |
| c) | Actividad económica..... | 58 |
| d) | Servicios educativos..... | 59 |
| 2.1.2.- | San Isidro y El uso funcional del p´urhepecha y el español..... | 59 |
| 2.1.3.- | El funcionamiento de la escuela y el espacio de las lenguas..... | 60 |
| 2.1.4.- | San Isidro y el proyecto para la enseñanza de las lenguas..... | 64 |
| 2.1.5.- | La propuesta de alfabetizacion inicial para la lecto escritura..... | 69 |
| 2.1.6.- | El alfabeto p´urhepecha..... | 71 |
| 2.1.7.- | El aula indígena, el uso y funcion de la lengua p´urhepecha y el español | 73 |
| 2.1.8 | -Análisis del currículo de San Isidro..... | 80 |

PROCESOS DISCURSIVOS DE LOS NIÑOS BILINGÜES.

| | | |
|---------|---|-----|
| 3.- | Generalidades y estructura de la investigación..... | 83 |
| 3.1.- | Criterios de selección del grupo muestra..... | 84 |
| 3.1.1.- | Diseño y aplicación de los instrumentos de diagnóstico sobre expresión escrita. (EE)..... | 85 |
| 3.1.2.- | Proceso de aplicación de las pruebas..... | 90 |
| 3.1.3.- | Análisis de las competencias discursivas de los niños bilingües..... | 91 |
| 3.1.4.- | Gráficas de porcentaje sobre el recuento de enunciados L1 y L2 | 112 |
| 3.1.5.- | interpretación y análisis de resultados..... | 114 |
| | a) Producción y comprensión escrita en p'urhepecha..... | 119 |
| | CONCLUSIONES..... | 135 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS..... | 140 |
| | ANEXOS..... | 146 |
| a) | Rasgos descriptivos de los alumnos muestra | |
| b) | Ubicación geográfica de la zona de estudio. | |
| c) | Sustrato del habla oral en español en alumnos p'urhepechas de San Isidro | |
| d) | Transcripción sobre la entrevista respecto a la caracterización del proyecto Educativo y la experimentación pedagógica desarrollados en la escuela Primaria Bilingüe de San Isidro. | |
| e) | Estructura de una clase de ciencias Sociales en los alumnos muestra. | |
| f) | Transcripción de entrevista sobre la posición en cuanto al uso del español y el p'urhepecha en el ámbito social y escolar. | |
| g) | Transcripción de la entrevista acerca de los resultados obtenidos en la Evaluación de habilidades lingüísticas. | |

PRESENTACIÓN

Durante mi estancia como colaborador del proyecto colectivo comunidad indígena y educación intercultural bilingüe (CI EIB)¹ coordinado por el Dr. Rainer Enrique Hamel, desde 1999, tuve la oportunidad de establecer contacto con la escuela primaria bilingüe Miguel Hidalgo, y su proyecto de alfabetización a partir de la lengua materna de los alumnos, de igual forma participé en las diferentes actividades de campo entre ellas la elaboración y diseño de pruebas sobre dominio lingüístico y contenido escolar en sus dos versiones; español y púrhepecha, que se aplicaron durante un intenso trabajo de piloteo y de manera definitiva a los sujetos experimentales o de la muestra .

La investigación forma parte de un proyecto colectivo de estudio amplio que se denomina CI EIB (Comunidad Indígena Educación Intercultural Bilingüe) que se desarrolla en dos regiones en los estados de Hidalgo y Michoacán respectivamente, el estudio se concentra en tres temas principalmente, organización etno social y sociolingüística de las comunidades, el funcionamiento de la educación indígena y la socialización familiar, el proyecto fue financiado por CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y coordinado por el Dr. Rainer Enrique Hamel. Contó además con el apoyo de la Dirección de Educación Indígena en el estado de Michoacán. El estudio abarca una situación de gran vitalidad etnolingüística con una mayoría de alumnos monolingües en L1 al ingresar a la escuela en la region púrhepecha, y un desplazamiento lingüístico avanzado en la region nhänhu donde la mayoría de los alumnos son monolingües en español, Desde 1999, he participado en el proyecto de Michoacán de donde se deriva el estudio particular.

¹ El proyecto CI-EIB “Comunidad Indígena Educación Intercultural Bilingüe” se desarrolla en dos regiones pertenecientes al estado de Hidalgo y Michoacán por la UAM Universidad Autónoma de Iztapalapa coordinado por el DR. Rainer Enrique Hamel y financiado por CONACYT, desde 1999, he participado en San Isidro Mpio. De Los reyes Michoacán de donde surge la presente investigación.

En el proceso de aplicación, me llamó la atención indagar acerca de los procesos de construcción de la escritura en ambas lenguas, sobre todo en un contexto de asimetría lingüística donde la L1 mantiene una gran vitalidad y prestigio en la comunidad en cuanto a su uso y funcionalidad, en el caso del español, aunque no es desconocido por algunos miembros de la comunidad, ocupa un porcentaje mínimo. Por su parte la escuela al asumir el compromiso alfabetizador en la lengua que conocen los niños establece una ruptura con la rutina tradicional de castellanización, lo que implica en el terreno de la práctica evidenciar la validez de las afirmaciones teóricas sobre la pertinencia de una alfabetización basada en la lengua materna y las ventajas que ésta ofrece.

A partir de lo anterior, si los contenidos eran enseñados en L1 y el español se incorporaba como segunda lengua, en un contexto lingüístico diferenciado entre las dos lenguas, me pareció fundamental entender los logros alcanzados en el desarrollo de las competencias discursivas en ambas lenguas sobre todo en aquellos alumnos iniciadores del proyecto y que hasta el periodo 1999- 2000 cursaban el quinto grado, entre otras cosas habría que explicar también como incidían tanto las prácticas del maestro en el uso de la lengua hacia el aprovechamiento de los niños así como los factores contextuales sociolingüísticos culturales y económicos presentes. De esta manera el objeto central del estudio en el presente trabajo, consistía en analizar y descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social y así revelar las estructuras de inteligibilidad que explica porque tiene sentido cualesquiera acciones que observemos (Carr Wilfred y Stephen Kemmis; 98:155) de manera objetiva, en este caso se trata de interpretar los procesos discursivos y de comprensión que los niños emplean en la reconstrucción de textos narrativos en las dos lenguas p'urhepecha y español, que nos permita por un lado valorar los logros alcanzados por el proyecto de la escuela primaria indígena de San Isidro y por el otro, las capacidades que promueven con la idea de poder apoyar prácticas que fortalezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas comunicativas en los alumnos desde la perspectiva de un bilingüismo coordinado y la revitalización de las lenguas y culturas indias.

El trabajo colectivo de investigación inició desde el primer trimestre de 1999, mi incorporación al trabajo de campo fue en el mes de octubre de ese mismo año, a

Invitación expresa por el coordinador Dr. Rainer Enrique Hamel por lo que mi participación prácticamente fue de diez meses de octubre a Julio ,es decir de todo el ciclo escolar, durante este periodo participé en el diseño, elaboración y aplicación de las pruebas no solo de expresión escrita sino también de las demás habilidades lingüísticas y de contenidos escolares además de observación y registro de clases, entrevistas etc.

El proyecto colectivo entre otras posibilidades escogió Michoacán porque en una de las comunidades (San Isidro) existía un proyecto escolar propio impulsado a partir de la lengua y parcialmente la cultura púrhepecha, este curriculum constituye un caso muy excepcional y original en el sistema de educación indígena, la alfabetización se desarrolla íntegramente en esa lengua sobre la base de un alfabeto pedagógico y se enseñan los contenidos de los programas y planes nacionales en L1 en tercer año se introduce el español.

En un primer periodo, además de los temas que se venían desarrollando desde enero de 1999 sobre etnografía de la comunicación, etnografía de la comunidad y el estudio de la escuela indígena y otros rubros, se aplicaron pruebas sobre las cuatro habilidades básicas C A Comprensión auditiva C E Comprensión escrita EE expresión escrita y EO Expresión oral en las dos lenguas, que fueron piloteadas y corregidas durante los meses de Octubre hasta Marzo del siguiente año, finalmente se logró perfeccionar la batería de pruebas aplicadas y encontrar modalidades de aplicación más favorables para obtener resultados fehacientes.

Los registros de clase, entrevistas etc. Se grabaron en audio y vídeo un numero de unidades de clase y se llevo un registro especifico de cada unidad, se realizaron 29 videograbaciones de clase y 19 en audio en los distintos ciclos escolares además se selecciono una muestra de diez alumnos en los grupos de observación 2° a 5° grados con los cuales se aplicaron las pruebas definitivas, después de la fase de piloteo,

El grupo de quinto grado constituye el espacio donde se desarrolló la investigación del objeto de estudio presente, dado que es el grupo donde permanecí y dí mayor seguimiento en las fases descritas, además este grupo es de los iniciadores del proyecto de alfabetización que se desarrolla en la escuela de San Isidro, el profesor responsable del grupo, ha permanecido con ellos durante los últimos cinco años desde 1995.

Durante nuestra investigación, el proyecto colectivo desarrolló las observaciones y registros básicamente con los grupos mencionados de segundo a quinto grados por su injerencia en el proyecto de alfabetización, el grupo de interés para el presente trabajo fue uno de quinto grado, de donde se sacó una muestra de diez alumnos al igual que en los demás grupos esta muestra fue heterogénea en cuanto al nivel de aprovechamiento y status socioeconómico y se buscó que fuera representativa en cuanto a género, que permitiera para la investigación en cuanto a comprensión y producción de textos narrativos identificar ciertos perfiles o tendencias.

Con el análisis de los factores mencionados se plantea la realización de una interpretación más aproximada acerca del proceso de alfabetización bilingüe en términos de las capacidades lingüísticas alcanzadas por los alumnos de San Isidro, si tenemos por un lado los resultados de las pruebas sobre expresión escrita aplicadas así como los referentes contextuales se puede hacer una valoración del proyecto global que fortalezca lo hasta ahora logrado en este campo.

Esencialmente nuestro estudio se enfocará a revisar la competencia discursiva comunicativa a partir de pruebas de expresión escrita en alumnos del quinto grado, donde podamos ver no solo aspectos estructurales de las lenguas, sino el uso que los niños hacen de ambas lenguas, por lo que el trabajo se enmarca dentro del enfoque psicolingüístico además del sociolingüístico. "Partiendo de una conciencia más clara que considera las pruebas como parte integral de un conjunto de elementos evaluativos (Hamel; 1994:11)

A partir de los elementos anteriores se aborda el estudio y análisis sobre la comprensión y producción de textos narrativos en dos lenguas (p`urhepecha y español) desde la perspectiva del enfoque comunicativo en la expresión escrita, como resultado de una investigación realizada en la escuela primaria indígena bilingüe de San Isidro ubicada en la sierra p`urhepecha de Michoacán, donde los profesores desde 1995, han venido impulsando una alfabetización basada en la enseñanza de contenidos y habilidades cognitivas lingüísticas en la lengua propia de los niños y donde el español se incorpora como segunda lengua.

El tema de investigación surge a partir de las observaciones en las actividades de campo realizadas, tales como; registro de observación de clases, entrevistas, aplicación de pruebas sobre habilidades lingüísticas comunicativas en audio y video, formatos de registro etc. Específicamente en uno de los grupos de quinto grado del tercer ciclo, este grupo junto con otros dos también de quinto grado, iniciaron el proyecto desde 1995 y los profesores han permanecido con los alumnos desde esa fecha, lo que motivò el presente estudio.

Las observaciones en las actividades discursivas desarrolladas por profesores y alumnos evidenciaron ciertas prácticas poco funcionales para la comprensión y producción textual además de las otras habilidades al realizar ejercicios tales como el copiado de textos en los libros o en el pizarron, respuestas a preguntas dictadas o del libro de texto y un trabajo mas de carácter grupal que por equipos o individualizada que permitiera la posibilidad de potenciar y evaluar los conocimientos sobre las capacidades de uso de las lenguas en los diversos géneros narrativo, expositivo, argumentativo descriptivo etc.

La evaluación parece estar centrada de manera estrictamente académica en la composición gramatical , así observamos un mayor énfasis en las partes oracionales traducidos al p`urhepecha para una mayor comprensión y significancia lo que hasta cierto punto puede ser favorable, pero no así en la

composición libre textual que permita identificar e interpretar los procesos discursivos evolutivos y las habilidades individuales en la composición de textos narrativos objeto de nuestro estudio en este caso.

La traducción de términos derivados de los contenidos escolares y la incorporación de contenidos del medio social cultural al p'urhepecha parecen representar en la práctica la misma situación que con el español, es decir, los usos discursivos solo tienen lugar en el conocimiento de la estructura formal pero no enfatizada en las competencias lingüísticas comunicativas.

En cuanto al español hemos observado una enseñanza no sistemática en situaciones comunicativas concretas, por lo que sólo es considerada específicamente mediante los contenidos escolares donde se le da una alta prioridad a la lengua materna lo cual de inicio es un acierto, más no así para las metas educativas de lograr un bilingüismo coordinado en los alumnos al término del ciclo de educación primaria.

Las prácticas anteriores parecen contravenir los planteamientos del enfoque comunicativo derivadas de estudios de corte psicolingüístico, sociolingüístico, pragmático, antropológico y psicocognitivo entre otras, que señalan la importancia del dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de toda interacción social (Lomas:1998; 18-19) donde la base de la competencia significa la comprensión y producción de textos y demás mensajes orales y no orales.

Sin embargo también hemos observado un gran dinamismo y participación a través de la interacción verbal en las clases y la libertad y confianza por parte de los niños ante la posibilidad de preguntar confrontar y exponer sus ideas en su propia lengua lo que posiblemente ha contribuido en la comprensión y fortalecimiento de las habilidades lingüísticas comunicativas, además de las

determinantes sociolingüísticas presentes. Por otro lado la permanente contextualización de los contenidos programáticos y su vinculación con los saberes étnicos mediante ejemplos concretos sobre experiencias personales o conocimientos del mundo físico social parecen activar favorablemente el desarrollo comprensivo y la adquisición de habilidades lingüísticas.

Lo hasta aquí dicho, ofrece para nuestra investigación la oportunidad de dilucidar entre otras cosas los efectos que una educación bilingüe tiene en el desarrollo de las habilidades lingüísticas comunicativas tanto en español como en p'urhepecha en sus procesos de comprensión y producción de mensajes escritos considerando que a la luz de los debates de la educación bilingüe existen dos claras tendencias **opuestas**: la que busca la unidad en la política educativa nacional y centra su interés en el establecimiento del español como lengua oficial aunque desde 1992 el **artículo** cuarto reconoce que México es un país plurilingüe y la que por el contrario ha buscado un cambio orientado al fortalecimiento de la identidad étnica de los grupos indígenas a través de la conservación de las lenguas nativas y el aprendizaje del español como segunda lengua, esta es la lucha que desde las aulas han emprendido los profesores de San Isidro.

El trabajo que hemos realizado, parte de la valoración de los procesos de comprensión y producción escrita en ambas lenguas L1 y L2 mediante la aplicación de pruebas (narrativas tradicionales) en expresión escrita, al considerar que las narrativas constituyen la posibilidad de la construcción lógica, coherente de una narración, permite una conciencia y dominio de tiempos verbales, orden cronológico, reconocimiento de la estructura, construye la memoria individual y social es la organización discursiva de la historia implica referir acciones humanas dotadas de intencionalidad y organizar los hechos temporal y causalmente la narración esta presente en el mito, el cuento, la fabula, la novela la historia, esta presente en todos los tiempos y en todos los lugares (Kaufman: 2001:24-46) y se encuentra implicado en diferentes áreas curriculares tanto en la lectura la oralidad y la producción escrita, en otras palabras intervienen aspectos del conocimiento

de carácter cognitivo psicolinguístico y de la sociolingüística de las que pretende dar cuenta la presente investigación, el trabajo ha retomado los aportes teóricos anteriores dado que el estudio se inserta desde la perspectiva del enfoque comunicativo y se desarrolla en el marco de la teoría interpretativa al analizar las acciones del sujeto que no del objeto (análisis medular del positivismo). La intencionalidad es analizar las acciones que incorporan las interpretaciones del actor y por ese motivo solo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor le asigna, buscamos ejemplificar con las producciones y el nivel de comprensión de los niños la evidencia de dichas representaciones.

El presente estudio pretende contribuir a partir del análisis de los procesos discursivos y de comprensión que los niños emplean en la construcción de textos narrativos en las dos lenguas, con información que prácticamente no se ha dicho o existe en la investigación en el País, porque efectivamente se han realizado estudios en contextos en donde la lengua de prestigio y de uso mayoritario en el salón de clases es el español mientras que la lengua indígena generalmente aparece como subordinada a la dominante pero no aparecen estudios en donde los procesos ocurran exactamente a la inversa como en este caso.

Por otro lado la investigación abre la posibilidad de conocer y considerar la pertinencia de la educación bilingüe en contextos de asimetría cultural y lingüística lo que representa una enseñanza y un reto para los demás profesores indígenas frente a la posibilidad real de una educación bilingüe acorde a las necesidades contextuales y los nuevos planteamientos sobre el carácter social comunicativo de la lengua o lenguas.

En el caso concreto de las prácticas desarrolladas en la escuela de San Isidro, se pretende valorar los logros alcanzados narrativos en dos lenguas que nos permita

identificar las capacidades que promueven en la escritura con la idea de apoyar prácticas que fortalezcan el desarrollo de las competencias comunicativas lingüísticas desde el enfoque comunicativo y la revitalización de las lenguas y culturas indias su persistencia y pertinencia.

El trabajo se inserta en disciplinas de las ciencias sociales la corriente interpretativa y la sociolingüística como punto de partida para el acercamiento analítico de los resultados de las pruebas, los sujetos involucrados y el escenario contextual.

El enfoque interpretativo busca en todo momento interpretar el trabajo de los sujetos en este caso de alumnos con las perspectivas de los docentes, las múltiples causalidad de los acontecimientos concebido el aula como un sistema complejo en el que operan influencias tanto directas como indirectas consideramos en nuestra investigación que las tareas discursivas que realizan maestros y alumnos se desarrolla inmerso a situaciones del entorno social inmediato y no de forma aislada, lo que ha dimensionado el trabajo de investigación.

Si tomamos en cuenta que una de las tareas de la investigación interpretativa es descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntos una acción social, (Frederick Erikson; 19: 221) a diferencia del positivismo el enfoque interpretativo estudia al Sujeto y no al objeto, la teoría interpretativa, es un elemento básico para entender como construyen sus realidades las personas a través de las prácticas de interacción los sujetos y como son objetivadas como realidades, esta perspectiva sugirió la vía para encontrar explicaciones posibles sobre el objeto de estudio.

En el terreno educativo, desde las teorías interpretativas no basta con tratar de observar lo que los actores alumnos maestros realizan y tratar de explicarlo en

función de los instrumentos establecidos sino interpretar las causas y las formas en que ellos mismos interpretan y participan en ellas.

Hemos encuadrado nuestra investigación desde el enfoque interpretativo dado que retoma la importancia de reconocer las acciones sociales que el sujeto realiza y los significados atribuidos a estas acciones, el planteamiento interpretativo se deriva de la fenomenología social en oposición al positivismo, que señala el orden social como un rasgo determinado de la sociedad sin poder explicar su establecimiento en cambio la corriente interpretativa afirma que gracias a que los actores sociales en el proceso de interpretación de su mundo social la exteriorizan y objetivan, la sociedad solo es real y objetiva en la medida en que se orienten ellos mismos hacia la realidad así definida. (Carr Wilfred y Stephen Kemmis 1998:115)

Trasladando al plano de la investigación las afirmaciones anteriores en la presente investigación nos permiten interpretar la realidad social objetivada por los sujetos involucrados, los materiales utilizados las acciones en las aulas y sus propias experiencias. Como vía posible para encontrar la explicación del modelo pedagógico impulsado por los maestros de San Isidro.

Hasta aquí, nuestras Interrogantes giran alrededor del dominio lingüístico alcanzado por los alumnos en las dos lenguas es decir ¿Qué competencias lingüísticas comunicativas se observan mediante las pruebas aplicadas están desarrollando los alumnos? ¿Podemos hablar de transferencias de habilidades de la L1 (púrhepecha) hacia una segunda lengua que es el español? Al referirnos a la lengua propia de los niños como punto de partida en la alfabetización bilingüe, nos interesa saber que sucede en la estructuración discursiva, si se adecua al discurso narrativo o en su caso ¿qué tipo de discurso realizan? Por otro lado conviene también preguntarnos ¿Cómo intervienen los factores sociolingüísticos comunitarios y del aula en el desarrollo y la comprensión discursivas en los alumnos? ¿Cuáles son las habilidades lingüísticas que la escuela privilegia como contenido de enseñanza?

Si el currículo de la escuela de San San Isidro cumple con las propuestas teóricas metodológicas de una educación bilingüe de preservación la enseñanza de habilidades cognitivamente exigentes entre ellos la escritura, arrojará mayores resultados que la tradicional castellanización aludida por los profesores, sin embargo este proceso se encuentra entramado por las propias prácticas discursivas de los profesores y las determinantes sociolingüísticas presentes en el contexto lo cual no nos permite quedarnos con la explicación única en el funcionamiento del currículo.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas cognitivas en los alumnos a partir de la lengua propia, permite la transferencia de esas habilidades hacia una segunda

lengua, sin embargo consideramos que en este proceso intervienen factores de carácter sociolingüístico extra escolares que determinan de una u otra manera las posibilidades de dicha

Transferencia en tanto que la escuela probablemente no ha diseñado una enseñanza sistemática del español en situaciones comunicativas que permitan una mejor interpretación y producción de textos narrativos.

En la expresión escrita tanto en p'urhepecha como en español solo aproximándonos a los usos auténticos del lenguaje con textos íntegros en una situación donde el alumno interactúa con el aplicador a través de mensajes con contenido y significado podríamos estudiar la interacción entre las dos lenguas.

El trabajo de investigación lo hemos desglosado en los siguientes apartados;

En un primer momento iniciamos con algunos planteamientos teóricos metodológicos del estudio y sobre la enseñanza discursiva en lo escolar, nos enfocamos a dar cuenta sobre los aportes teóricos que sobre el campo

prevalecen entre los que hemos contemplado las diversas perspectivas del enfoque comunicativo, como la psicolingüística Ducrot y Todorov (1978), (Noam Chomsky (1995), Lomas Ossoro (1983 sobre el uso de la lengua, así como los aportes de la lingüística textual Podestá (2004) Van Dijk (1983) y la sociolingüística Garrate (1996) Haugen E. (1933) Michel Stubbs (1985) desde sus determinantes en la enseñanza de las lenguas en contextos bilingües, abordamos las formas evaluativas que clarificaron para nuestro estudio; el qué evaluar de las composiciones textuales en los niños, posteriormente mencionamos algunas investigaciones realizadas relacionadas a la temática como parte fundamental sobre el estado del conocimiento.

En el siguiente apartado abordamos el escenario de la investigación, en donde se describe de manera amplia el proyecto de alfabetización descrito y la situación sociolingüística tanto en el ámbito escolar como el contextual con la idea de ubicar al lector sobre las condiciones en que se desarrolla la investigación y el conocimiento de las determinantes sociolingüísticas. La funcionalidad lingüística mediante la observación de clase permitió evidenciar el uso de la interacción verbal en el salón de clases entre profesores y alumnos desde el nuevo proyecto, como determinante sociolingüístico en el desarrollo y comprensión de habilidades lingüísticas en ambas lenguas.

posteriormente hacemos referencia a la instrumentación y aplicación de las pruebas sobre expresión escrita, así como de los participantes, en este primer acercamiento realizamos una primera interpretación cuantitativa de los resultados obtenidos en las pruebas, posteriormente en un análisis más cualitativo sometemos los resultados a una evaluación más exhaustiva en relación a los procesos de comprensión y producción centrada en lo que las mismas escrituras reflejan desde el ámbito de la gramática y estructuración del discurso narrativo, como unidades textuales, dado que la aplicación de las reglas gramaticales no son sólo elementos estructurales textuales sino que forman parte del conocimiento esquemático que los humanos tienen de los principales constituyentes de una narración este conocimiento posibilita tanto que se comprenda como que se produzca una narración acorde a estas categorías fundamentales, además en la

investigación interesa aproximarnos a los conocimientos gramaticales que los niños poseen y como son incorporados dichos conocimientos en la composición de textos junto con las estrategias discursivas cognitivas, consideramos que solo de esa manera podríamos establecer ciertas diferenciaciones de las competencias desarrolladas.

En este mismo apartado, establecemos una correlación a partir de los resultados obtenidos en las pruebas y los comportamientos lingüísticos observados con la descripción del perfil lingüístico, socioeconómico y de comportamiento de los alumnos en donde hemos considerado los escenarios macro (nivel comunidad familiar) y micro (escolar)

Finalmente abrimos un espacio de análisis de los resultados e interpretaciones encontradas con relación a la pertinencia de la educación bilingüe intercultural y los factores socioculturales y sociolingüísticos implicados en los contextos indígenas, así como la diferenciación de las prácticas discursivas observadas en relación a las perspectivas del enfoque comunicativo a manera de conclusión.

Esperamos que la presente investigación toque la reflexión y la decisión de todos los que trabajamos en la función social de educar hacia el cambio por una educación intercultural bilingüe al poner en el centro la especificidad cultural.

SUSTENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

1.1 Generalidades del enfoque comunicativo y la escritura

El enfoque comunicativo se conforma de un marco metodológico disciplinario por la aportación de varias ciencias del lenguaje como la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación, la semiótica textual, hasta la sociolingüística, los enfoques sociocognitivos de la psicolingüística y el análisis del discurso.

Para nuestro trabajo se presentan en primer término algunos comentarios sobre la enseñanza escolar de la escritura, posteriormente citamos las perspectivas teóricas de la psicolingüística, la lingüística textual y la sociolingüística, con la idea de explicar su trascendencia en la comprensión y producción de textos en los niños, así como las formas de evaluación tanto del aprendizaje en general como de la lengua escrita que derivaron en las formas evaluativas de la expresión escrita para nuestra investigación, en este mismo apartado se hace referencia a las investigaciones que sobre el desarrollo de las capacidades narrativas y uso de la lengua, se han realizado en la última década anterior lo que nos permitió establecer el tipo de análisis a desarrollar, así como los instrumentos y el procedimiento de aplicación en nuestra investigación.

1.1.1 - Los textos escritos en la dinámica de su producción

La comprensión y producción de textos narrativos es una de las formas en cuanto al uso de la lengua dentro de las prácticas educativas, que permite al usuario de esta, establecer la comunicación en todos los contextos situacionales, junto con las habilidades de hablar escuchar y leer, la lengua es el eje fundamental que entreteje la construcción de significados mediante la interacción social, cotidianamente se establecen en todos los ámbitos escolares, los usos verbales que permiten explicitar y comprender los significados atribuidos por los sujetos, sin embargo la comprensión, producción y uso de la palabra se encuentra implicado en distintos factores de carácter psicológico cognitivo y contextuales o

de carácter socioculturales, que aún no han sido evaluados en su dimensión al interior de las aulas.

Estudios relacionados a las prácticas discursivas en el salón de clases, consideran que, para que el alumno pueda encontrarle sentido, debe desarrollar una serie de variados y complejos procesos intelectuales así como consolidar y aplicar correctamente sus conocimientos acerca de la lengua (Martínez; 1997: 12-14). Para otros la función de las lenguas al interior de las aulas, es despojada de su función social cuando se le propone al niño copiar del pizarrón oraciones vacías de significado, (De Pizzani et Al 1997:20-22). La disciplina escolar es entendida básicamente como silencio como ausencia de palabra, la palabra es monopolio del profesor se niega la palabra propia del alumno dejando la expresión oral como reducto marginal, la obsesión escolar por el habla, la ortografía y la caligrafía correcta, obstruyen la posibilidad de una expresión oral y escrita espontáneas (Torres 1998:60-68) “restituir a la escritura su carácter de objeto social es una tarea enorme que de por si crea ruptura con las prácticas tradicionales y con las disputas didácticas tradicionales”. (Ferreiro: 1987).

Los mismos profesores no están muy inmersos en prácticas de escritura. En la enseñanza se escribe sobre todo frente al grupo, en el pizarrón y ocasionalmente se elaboran exámenes o ejercicios por escrito. Una parte de lo que se escribe se copia de libros aunque generalmente el texto es adaptado para los fines inmediatos de la docencia; pocas veces se requiere del maestro una redacción libre como la que se espera de los alumnos. La excepción tal vez se da durante la preparación de las ceremonias cívicas para los cuales los maestros escriben discursos, guiones o versos. (Ezpeleta 1992:49).

Los procesos mencionados nos hablan de los usos recurrentes que cotidianamente encontramos en las prácticas escolares, tal parece que la atención estuviera centrada en lograr en los alumnos las normas de codificación únicamente de la lengua dejando de lado su uso social, cuando escribir es mucho más que cometer errores ortográficos (Jáuregui 1998:80-81) un escritor competente deberá tener en cuenta en primer lugar, las unidades básicas de la

escritura, progresión temática, coherencia, cohesión. Sintaxis, léxico y seguir ciertas estrategias de escritura que le permitan producir un texto aceptable, es decir que le permita comunicarse con los demás y le encuentre un significado.

En los últimos tiempos las ciencias del lenguaje se enfocan más a las formas discursivas considerando las condiciones culturales cognitivas sociales como por ejemplo la psicolingüística, la sociolingüística o el análisis del discurso, sin embargo, no se ha hecho una revisión exhaustiva sobre los usos lingüísticos en los procesos de comprensión y producción de textos así como de las demás habilidades lingüísticas. Si de lo que se trata es de trabajar en el aula para la mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices por la adquisición de las normas destrezas y estrategias asociadas a la producción y recepción de textos por la apropiación de mecanismos de competencia de los usuarios de los sistemas de signos (alumnos y Alumnas) y si año tras año constatamos el fracaso reiterado en el logro de estas intenciones entonces habrá que interrogarse en torno a los cambios que habrá que introducir en la enseñanza, que hagan más adecuado las acciones verbales que en el uso deben producir y entender. (Lomas, Osoro; 1998: 78).

Durante muchos años el uso de la lengua centró sus estudios en que saber lengua quería decir; *Tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados las conjugaciones verbales etc.* (Gonzalez Y Marengo: 1999; 202). Nuevos estudios aportaron que el uso y la comunicación de la lengua, es un proceso que proporciona sentido y objetivo real de aprendizaje. Señalan que enseñar el lenguaje, es enseñar el uso personal y social, la manipulación, creación y recreación lingüística por parte de los usuarios y usuarias de un sistema cuyos fundamentos y principios estos necesitan conocer solidamente. En este sentido se podría hablar de una educación lingüística en un sentido amplio en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, la cual a su vez incluye la enseñanza de la lengua. (Walter 1997:14).

1.1.2- Perspectiva psicolingüística

Las investigaciones sobre la psicología del lenguaje aparecen en el momento en que ciertos tipos de aprendizaje no se pueden explicar en lo que se denomina esquemas de condicionamiento, dado que existían procesos que no eran observables ni descriptibles desde el estímulo respuesta, lo que permitió el surgimiento de la teoría conocida como mediación cuya explicación se basa en considerar que una palabra se aprende por asociación con el objeto, se comprueba una reacción global ante el objeto lo que dará como consecuencia que la parte no observable se transfiera a la palabra, (Ducrot y Todorov 1978). De esta manera se quería explicar la mediación de la palabra.

Jean Piaget señalaba que el desarrollo lingüístico era el resultado de la acumulación de hábitos que aumentan con la edad y contradecía que la actividad organizadora fuera innata, demostraba la independencia del desenvolvimiento intelectual del niño en sus comienzos en el desarrollo del lenguaje.

Nuevos debates en torno a las habilidades lingüísticas que los niños construyen giran en torno diversos enfoques sobre las competencias y habilidades lingüísticas, en un principio se puso en boga la competencia lingüística chomskiana en los sesentas, quien rompió los límites de las asociaciones estímulo respuesta del conductismo, nuevos conceptos aparecieron entonces, como la competencia lingüística cuya intención era la búsqueda de una teoría formal del lenguaje, en su teoría innatista, la competencia lingüística era así definida como la capacidad innata de engendramiento infinito de discursos gramaticalmente formados. Es el sistema de las lingüísticas interiorizadas por los hablantes, que conforma sus conocimientos verbales, entender o producir un número infinito de enunciados lingüísticos, “componente innato de la mente que permite acceder a una lengua particular, que convierte a la experiencia en un sistema de conocimiento realizado” (Chomsky:1985;16) Sin embargo se evidenció que, analizar oraciones, estudiar las conjugaciones verbales o realizar ejercicios de concordancia entre distintas clases de palabras no daban como resultado usuarios más eficaces de la lengua. (Walter 1997:13)

En los últimos años la psicolingüística evolutiva cuyo objeto es estudiar el proceso de aparición y desarrollo del lenguaje es decir; qué aparece y qué se desarrolla (Lomas Osoro 1998:32) implicaba hablar no sólo de las reglas lingüísticas sino también de las reglas sociales al considerar que, para poder usar el lenguaje con propiedad se requiere de otros conocimientos además de los lingüísticos; Qué hay que decir, con qué lengua en qué momento, de qué manera, según los propósitos el contexto y el interlocutor de que se trate. De Hymes, citado por (Podestá 2000:41). En estos aportes se evidencia la función comunicativa y las perspectivas de una competencia comunicativa.

Desde la perspectiva anterior, se le atribuye mayor importancia al contexto situacional del habla y las funciones del lenguaje, el cambio teórico fundamental se refiere al rompimiento de las barreras entre la estructura del lenguaje (su forma) y su uso y la distinción que anteriormente se establecía entre ambos aspectos, la lingüística actual anula y no concibe una separación real entre el conocimiento y las formas de los usos. (Podestá 2000:41). Para otros el concepto de competencia comunicativa introducido por De Hymes acerca de la distinción chomskiana entre competencia y actuación, era válida no solo para la gramática sino también para las reglas de uso lingüístico. Hasta el momento, no hay acuerdo acerca de que constituye la competencia más allá del nivel gramatical, si se considera el salto entre el conocimiento de la estructura de la oración aislada y el conocimiento de lo que comporta la emisión de esa oración, en una situación y contextos determinados (Schachter et al 1990:40)

La disciplina que atiende las condiciones de adecuación de las oraciones es la pragmática, definida como el trazado de límites entre conocimiento semántico y conocimiento sociolingüístico, que se ocuparía del significado más allá de la semántica de condiciones de verdad, si la competencia discursiva es concebida como el conocimiento de la estructura del texto sería apropiado considerarla como parte de la competencia sociolingüística (Ibidem 1990:40). Schachter propone que la competencia lingüística sea concebida como incluyendo dos clases de

competencia la gramatical y la pragmática y el fenómeno sociológico interactuando entre estas dos, por último termina diciendo que el trabajo de análisis no debería concentrarse en el éxito o fracaso de los sujetos en el desempeño de las tareas gramaticales sino en las formas lingüísticas alcanzadas que incorporan en sus gramáticas.

Aportaciones derivadas desde la psico-sociolingüística, señalan que aunque la reformulación hecha por Hymes ha sido retomada y considerada como el objetivo terminal de la enseñanza aprendizaje de una lengua, existe diversidad de opiniones en cuanto que si la noción de competencia comunicativa incluye la competencia gramatical como uno de sus componentes y si se debe o no distinguir la competencia comunicativa de la ejecución (comunicativa) (Gutiérrez 1990:38-39).

La competencia comunicativa en algunos casos ha sido entendida como las reglas de uso del lenguaje y la competencia gramatical (ó lingüística) a las reglas de la gramática, Canale y Swain, citado por (Gutiérrez 1990:39). La competencia comunicativa se refiere a la relación interacción entre la competencia gramatical o conocimiento de las reglas gramaticales y la competencia sociolingüística o conocimiento de las reglas de uso de la lengua la ejecución comunicativa es la realización de estos dos, ante esto, queda la interrogante acerca del tipo de evaluación a realizar, ¿la competencia comunicativa o la ejecución comunicativa? Si lo que se quiere es saber que puede hacer un sujeto, esto implica necesariamente una prueba o (actividad) basada en la ejecución. (Ibidem 1990:39)

1.1.3- Perspectiva de la lingüística textual

La perspectiva de la lingüística textual tomó su origen a partir de que estudiosos de la lengua señalaron la presencia de numerosos hechos verbales que no eran explicados fácilmente cuando el análisis se da al interior de la frase, en relación a la comprensión y producción de textos narrativos objeto de nuestra investigación la psicología en el terreno de la lingüística textual se ha centrado en los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión en las diferentes estrategias que

utilizan los sujetos, en los significados y en los distintos niveles de representación mental del significado del discurso proposicional y situacional (Just Carpenter 1987, Perrig y Kintisch 1985 Van Dijk Y Kintisch 1983).

A pesar de que se reconoce lo esencial en los procesos de comprensión como algo común en todos los textos, existen particularidades propias de textos específicos, (Brewer 1980) hace una clasificación de estos textos:

Textos descriptivos

Se refiere a situaciones estáticas en términos de sus características físicas perceptibles, la percepción es más visual aunque es posible una combinación de descripciones.

Textos narrativos

Este tipo de texto es el que se ha aplicado en la presente investigación y se refiere a textos cuya característica es la presencia de unos personajes que llevan a cabo unas acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados causalmente, el texto puede describir los sucesos en el orden en que ocurren o en otro tipo de orden, generalmente los sujetos recuerdan mejor un texto narrativo que se adecúa al orden típico de ocurrencia que cuando éste es trastocado (Thorndike 1977, Stein y Noswork 1978).

Textos expositivos

Describe sucesos relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir, no hay indicadores espacio - temporales ni descripciones de acciones humanas típicas, los procesos psicológicos extraen las relaciones lógicas entre los elementos de un texto y las utilizan para construir una representación de la estructura lógica.

En los años setenta se desarrolla dentro de la psicología evolutiva estudios sobre los procesos psicocognitivos en la construcción y comprensión de cuentos, en

psicología cognitiva surgieron las gramáticas de cuentos como instrumentos de análisis de los cuentos ,cuyos principales antecedentes son los trabajos de Prop (1928) (Barthes 1966;Greimas 1966 y Todorov 1969) la gramática de los textos de Van Dijk (1972) Rumelhart (1975-1977); Thorndyke (1977) Mandler y Jonson (1977) y Stein y Glein (1979). Gracias a los estudios realizados se afirma que la comprensión de textos ya sea expositivos o leyendas de cuentos, es un proceso cognitivo complejo enmarcado en el contexto sociocultural de donde proceden los materiales textuales, contexto donde se dota de significado al discurso y donde se producen las demanda y los intercambios de comunicación. (Garate: 1996; 95). Podemos considerar aquí, que los procesos de comprensión determinan de alguna manera las habilidades lingüísticas.

Las estrategias para la comprensión del discurso señalan que “La comprensión del lenguaje es la construcción de una representación mental en la memoria. Esta representación no es de los datos verbales tal y como figuran en el texto sino que es una interpretación, el significado se construye, esta construcción del significado se produce al mismo tiempo que el procesamiento de los datos aun siendo estos incompletos, Van Dijk citado por (Garate: 1996:27). La comprensión se produce por la interacción e integración de diversos procesos cognitivos entre los que destacan como fundamentales, el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico” el análisis sintáctico como el medio por el que se detectan las relaciones gramaticales de la palabra dentro de una oración y la semántica que establece las relaciones de significado de la oración. (Garrate 1994: 4).

Cuando el sujeto escucha o lee un cuento realiza una representación del significado del mismo mediante la construcción de una microestructura o texto base, lista de propocisiones formados por un predicado y uno o más argumentos a partir de la microestructura el sujeto construye la macroestructura o representación semántica del significado global del texto que expresa el tema o idea mas general del texto mientras que determinadas partes del texto pueden tener diversos macroestructuras estos se obtienen mediante la aplicación de macroreglas supresión generalización y construcción. Hemos retomado para nuestro estudio la

capacidad del alumno para la estructuración del texto global y la aplicación de las macroreglas en los textos que componen.

Se ha planteado teóricamente que la investigación sobre comprensión de textos, el conocimiento que los sujetos tienen de la estructura de los mismos es una de las fuentes que contribuyen a su comprensión. Cassany Daniel (1989) señala que los estudiosos de la perspectiva textual, plantean que en el momento en que se escribe o se habla, cuando se escucha o lee, se construyen textos y para esto deben dominarse varias habilidades como: Identificar la información relevante de la irrelevante, estructurar la información en orden cronológico, elegir los términos adecuados, conectar las frases entre sí, construir párrafos, etc. Señala que al empleo y conocimiento de las reglas fonéticas ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten construir oraciones correctas se tienen que agregar las reglas de adecuación, coherencia y cohesión, estas reglas consisten en:

Adecuación

Propiedad del texto que determina la variedad dialectal o estándar y el registro general específico, oral escrito formal informal, que deben utilizarse según el contexto en el que se da el intercambio comunicativo.

Coherencia

Característica del texto que selecciona información y organiza la estructura comunicativa de una manera específica, introducción desarrollo conclusiones, en otras palabras la coherencia es la capacidad para escoger la información relevante y saber organizar la estructura comunicativa de manera determinada, es decir acorde al orden que se requiera utilizar.

Cohesión

Propiedad del texto que vincula las diferentes frases entre sí mediante formas de cohesión como las repeticiones o anáforas aparición recurrente de un mismo término mediante el uso de sinónimos pronombres elipsis, relaciones semánticas entre palabras uso de antónimos, homónimos, homófonos etc. Enlaces o

conectores entonación puntuación conjunciones, es decir la capacidad de relacionar por medio de conectivos, pronominalizaciones, puntuación o pausas, las diferentes frases que conforman un texto ya sea escrito u oral.

Los planteamientos anteriores dejan asentado nuevas reorientaciones acerca del carácter comunicativo de la lengua en los contextos situacionales de habla.

Podemos darnos cuenta que, en los últimos años las posiciones sobre el estudio del lenguaje han tenido modificaciones sustanciales desde la gramática generativa estructural de Chomsky y la competencia comunicativa, en este último se hace énfasis sobre el uso funcional y social de la lengua, es decir desde un enfoque comunicativo nos encontramos pues ante un nuevo paradigma por sus implicaciones en la transformación del proceso educativo y la determinancia de factores sociales y culturales, ante esto surge como condicionante una nueva cultura académica del papel que habrá que desempeñar la práctica escolar y el abandono de las viejas prácticas tradicionales sin embargo ¿existen las condiciones para ello? ¿Existe plena conciencia sobre lo que se juega frente a las transformaciones y demandas actuales? Este es uno de los factores que se dejan entrever en la presente investigación, dado que permite entender en que sentido las prácticas educativas corresponden a las nuevas necesidades en cuanto a la enseñanza de las lenguas.

Tanto la psicolinguística y la sociolinguística sustituyeron la primacía de los aspectos estructurales por los aspectos funcionales, es decir antes que invocar un conocimiento estructural del lenguaje de tipo biológico se conjetura sobre los mecanismos sociales interactivos que permitieran al niño negociar un conjunto de significados arbitrarios en relación con una serie de procedimientos, de esta forma el lenguaje surgiría tras ser reconocido por parte del niño como el instrumento más eficaz y económico para cumplir sus intenciones comunicativa; (Lomas Osoro 1998 44). A partir de los aportes teóricos de un campo disciplinar amplio se ha reconocido las limitantes en la enseñanza de la lengua y su posterior fracaso así como la complejidad en su evaluación, los pronunciamientos en cuanto a qué leer entender y escribir son acciones lingüísticas cognitivas y socioculturales cuya

utilidad trasciende el ámbito de lo escolar y de lo académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social. Enseñar a escribir exige enseñar a componer textos no solo correctos sino también coherentes en su disposición formal y semántica adecuado a las intenciones del autor a las características del destinatario y a la situación comunicativa.

Por otro lado, las reformas educativas a partir de la llamada modernización educativa han planteado modificaciones en lo programático, la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo y funcional al plantear el mejoramiento de la capacidad de comprensión y expresión de los diferentes aspectos del lenguaje oral y escrito, este nuevo enfoque está claramente definido en sus propósitos y objetivos.

La competencia comunicativa como enfoque representa el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso y en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos de tal manera que las tareas de aprendizaje atiendan al fomento de las capacidades de expresión y comprensión), por consiguiente los alumnos serán usuarios de la lengua entendidas estas como miembros de una comunidad sociocultural concreta en el seno de la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados (Lomas Osoro 1998 37).

El nuevo enfoque adoptado por los planes y programas en educación básica desde 1993, plantea que; “El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural, en los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita por lo que dentro de sus propósitos se encuentra que el alumno conozca las reglas y normas de uso de la lengua y la aplique como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación”

En otro apartado señala que, “Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una

competencia y reflexión sobre ella, en el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a las prácticas de la lectura y la escritura no solo como convenciones del lenguaje correcto sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz” (SEP 1993, plan y programas de estudios educación primaria básica pp. 14-21)

El aula como espacio de interacción social desarrollará las capacidades lingüísticas de los alumnos pero dentro de un contexto de uso de la lengua. En nuestro estudio consideramos que prevalecen dos fases de interpretación del mensaje y la subsiguiente composición textual, es decir, si el alumno comprende lo que escucha, capta el contenido podrá escribir el texto y por lo tanto pondrá en marcha su competencia comunicativa este proceso no esta desprovisto de las condiciones sociolingüísticas y culturales en donde se crea y recrean los saberes y se adquieren las experiencias lingüísticas.

1.1.4.- Perspectiva sociolingüística.

La sociolingüística empieza a desarrollarse a partir de los trabajos de Weinreich V. (1933) en dirección a las consecuencias del contacto de lenguas, otros estudios como los de Haugen E. (1933) sobre el comportamiento de los inmigrantes bilingües en EEUU, los primeros análisis de Gumpertz acerca de la situación lingüística en las indias y Ferguson (1959) sobre la distribución social de las variedades lingüísticas (Lomas Osoro y T. 1993:36). Los autores señalan que la sociolingüística considera a los hablantes como miembros de comunidades de habla implicados en la diversidad cultural lingüística, es decir, que cada miembro de la comunidad puede hablar más de una variedad dialectal de la misma lengua o más de una lengua.

La sociolingüística centra su atención en los diversos usos de la lengua y en los factores socioculturales que condicionan el acceso a las reglas de uso lingüístico desde los setentas, estudios sociolingüísticos como los de Basil Bernstein y William Labov han contribuido hacia esta disciplina (Stubbs M. 1985:42).

Basil Bernstein es reconocido por el código restringido y elaborado de la lengua, esta última al que según Bernstein no tenían acceso algunos niños de la clase trabajadora, al señalar que el código restringido está condicionado al contexto donde su significado es implícito y particular, en cambio en el código elaborado el significado es explícito universal y entendido por todos.

Michel Stubbs (1985) señala que uno de los planteamientos teóricos de Bernstein que ha causado confusión es la concepción que hace sobre los códigos como principios abstractos y subyacentes que regulan la comunicación y generan el habla, pues la gente no habla códigos ni gramática lo que utiliza son variantes lingüísticas (Stubbs, 1985: 54). Actualmente las teorías del lenguaje han aportado estudios importantes (Tuson Amparo 1993) señala que la sociolingüística concibe la sociedad como un todo compuesto por grupos diferentes que mantienen entre sí relaciones de poder, solidaridad y dominación por lo que el uso lingüístico es diverso, existen los considerados legítimos e ilegítimos (Lomas O. 1993:57). En la sociolingüística, el alumno es concebido como un usuario concreto de la lengua perteneciente a determinada clase social principalmente poseedor de un repertorio verbal que emplea en su vida cotidiana.

En contextos bilingües, a la par que se han venido perfilando nuevos enfoques en cuanto a la enseñanza de la lengua, el debate en torno a la educación bilingüe se ha centrado en dos dimensiones centrales, la que se refiere a la construcción de una nación multilingüe y multicultural, sin embargo la posibilidad de la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüística es todavía un punto en discusión, la segunda tiene que ver con las modalidades de adquisición de una segunda lengua y el uso coordinado o conflictivo de dos idiomas, ¿qué consecuencias tiene el aprendizaje de una segunda lengua para el desarrollo de la lengua materna? La trayectoria histórica de la educación bilingüe se ha perfilado sobre todo en los dos polos anteriores, esta discusión ha favorecido en los espacios escolares y la investigación en la discusión sobre políticas lingüísticas y educativas como en la investigación de diversas disciplinas relacionadas con el lenguaje, la lingüística aplicada, la socio y psicolingüística, el

análisis del discurso (Hamel 1988:1) lo anterior implica reconocer las determinantes y las condiciones sociolingüísticas en el ejercicio de las prácticas discursivas escolares campo que se considera en nuestra investigación, Tenemos que conocer los factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos y el mismo proceso de enseñanza aprendizaje (Lomas,Osoro: 1998;57)

Los aportes de la sociolingüística han tenido una importancia crucial en nuestra estudio, dado que esta disciplina de las ciencias sociales permite tener una particular mirada , por una parte, una vision de la sociedad y de la escuela como institucion y como ámbito social, por otra parte, una visión del individuo y por lo tanto del aprendizaje y del profesor, por último ofrece una visión de la interacción comunicativa que nos presenta el aula como escenario comunicativo. (Ibidem: 1998; 57). Estas son las determinantes sociolingüísticas que creemos tienen presencia en el desarrollo de las lenguas en nuestro contexto de investigación.

Como se ha venido insistiendo las diferentes expresiones escritas de los niños en las dos lenguas se encuentran influidas por condicionantes sociolingüísticas, por ejemplo, en el uso lingüístico, porque este uso es variado incluso en las sociedades llamadas monolingües existen diferentes variedades dialectales de registro o de estilo en las comunidades en las que se habla más de una lengua, la diversidad es quizá más evidente lo que otorga unas posibilidades de uso diferente (Lomas,Osoro: 1998; 58) y por lo tanto determinantes en la adquisición de las destrezas lingüísticas entre ellas o alguna de ellas, cada centro escolar se halla inmerso en un entorno determinado con unas características sociolingüísticas concretas que es necesario conocer (ibidem 1998;59) , desde la sociolingüística el individuo se nos presenta no como un hablante ideal, sino como el usuario concreto de una lengua o unas lenguas, miembro de un grupo o subgrupo social y cultural determinado que pertenece a una clase social, tiene un status determinado , tiene un bagaje de conocimientos concreto y de forma muy especial posee un repertorio verbal determinado compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana, por lo que hemos de pensar en los aprendices y el profesor como personas con unas características

socioculturales y sociolingüísticas determinadas (ibidem 1998;60) cada centro escolar constituye espacios o escenarios comunicativos porque el proceso de enseñanza aprendizaje se produce a través de continuas interacciones comunicativas, es en estas interacciones donde se ponen a prueba las competencias comunicativas, ese conjunto de saberes necesarios para actuar comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones esos saberes son verbales y no verbales cognitivos y socioculturales (Lomas,Osoro: 1998).

En nuestro estudio hemos contemplado que los comportamientos lingüísticos mostrados por los alumnos en las pruebas de expresión escrita obedecen a los factores sociolingüísticos señalados, por lo que se ha documentado el uso funcional de las lenguas en el contexto de estudio, así como del aula además las observaciones de clase que nos permita explicar la interacción verbal que se desarrolla, por otro lado nos pareció interesante analizar los comportamientos y rasgos característicos de los alumnos que participaron en la aplicación de las pruebas, de tal manera que esto nos permitiera vincular los resultados obtenidos con las situaciones cognitivas y socioculturales. El estudio pretende explicar; de que manera estos factores inciden en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños básicamente en la expresión escrita de textos narrativos y las competencias en el bilingüismo.

El fenómeno del bilingüismo representa otra de las determinantes en estudios sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas en dos lenguas por lo tanto y considerando que nuestro estudio es con niños púrrhechas y la evaluación se aplicó en las dos modalidades lengua materna y castellana, es importante considerar; ¿qué papel juegan las competencias lingüísticas comunicativas en este proceso? Para iniciar es conveniente precisar a que nos referimos cuando hablamos de bilingüe o individuo bilingüe, el término se refiere a la persona que además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia (Siguan, 1986:17). Se puede decir entonces, que el bilingüe perfecto sería el que

mantiene un equilibrio eficaz, este representaría la referencia para los distintos tipos de bilingüismo.

Acerca de los tipos de bilingüismo, desde los inicios se han considerado dos tipos; el bilingüismo compuesto y el bilingüismo coordinado (Osgord 1954, en Wenreich 1963) cita de (Siguan, 1986:24). El bilingüismo coordinado es cuando un individuo dispone de dos sistemas verbales independientes, es decir, contesta en la lengua que escucha, en cambio el bilingüismo compuesto tiene un sistema donde existe mayor dominio una sobre otra. Sin embargo nuevos estudios habrían de demostrar desde la psicolingüística que los bilingües coordinados poseen un doble sistema que tiende a identificarse con el bilingüismo equilibrado que posee un sistema significativo común al que se puede acceder desde dos lenguas (Ibidem, 1986:25). es preciso examinar los procedimientos utilizables para evaluar las competencias y los usos lingüísticos, en la evaluación de competencias del bilingüe, al tratarse de dos lenguas no solo se evalúan las competencias sino que también se evalúan la comparación de las competencias en las dos lenguas, esto requiere pruebas de competencia lingüística con el mismo nivel de dificultad para que los resultados puedan ser comparables (Siguan; 1986:229) Siguan considera que es posible aunque difícil que encontremos bilingües con competencias equilibradas, pero es más fácil encontrar bilingües con predominancia clara en una de las dos lenguas, o que en unos aspectos sea más alto en una lengua que en otra o más competentes sobre ciertas habilidades en una lengua y en otra no.

Una de las vías para encontrar dicha explicación es la aplicación de cierto tipo de evaluación lingüística en contextos de bilingüismo asimétrico, como el nuestro, en donde hemos desarrollado la aplicación de pruebas sobre habilidades lingüísticas en ambas lenguas en una de las habilidades que es la expresión escrita y donde encontramos precisamente procesos diferenciados como plantea el autor, no solo de los distintos procesos sino también de las transferencias e interferencias de las habilidades entre dos lenguas en contacto de uso asimétrico social. Para explicar el tipo de evaluación realizada por nuestra investigación, tuvimos que hacer un breve recorrido sobre las prácticas evaluadoras del aprendizaje y lenguaje escrito.

Para nuestra investigación hemos considerado la evaluación mediante baterías de pruebas en la expresión escrita a partir de un enfoque integrativo, sabemos que las pruebas que tratan de evaluar un rendimiento específico han sido cuestionadas tanto en las escuelas como en las investigaciones científicas desarrolladas como asevera CF SPOLSKY (1989) citado por HAMEL se ha cuestionado la confiabilidad y validez de las pruebas que normalmente se encuentran en abierta oposición con los estilos culturales de evaluación a las minorías subordinadas” por el tipo de pruebas aplicadas, en el presente trabajo se buscó que los instrumentos comunicaran algo, tendientes más a los procesos que a los productos, por otro lado estuvieron representadas las lenguas que tenían que ser evaluadas apropiadas a los contextos reales de los alumnos que estuvieran enfocadas a situaciones vivenciales dada que su importancia esta sujeto a lo que es capaz de hacer en las dos lenguas en el proceso de alfabetización descrito.

La mayoría de los instrumentos de evaluación o pruebas de medición tradicional utilizadas para evaluar el lenguaje escrito, obtienen sus puntuaciones de una serie de pruebas en los que se recogen los aspectos sobre la lateralidad, organización espacial etc. Para el aprendizaje de la lectoescritura o las respuestas a una serie de preguntas sobre un texto previamente estudiado para la comprensión cuando estos deben estar orientados a la intervención, el que hacer con el individuo. Orrantia y Sánchez citado por (Ibidem: 1996; 233)

La evaluación como señala Orrantia, se tiene que considerar desde un sentido más amplio, si estipulamos la enseñanza y el aprendizaje como un proceso interactivo entre el profesor y los alumnos tendremos que tener en cuenta aspectos que evalúen de forma relacionada las dificultades del alumno al aprender y la actuación del profesor al enseñar, aunque en este caso no estamos intentando hablar de una evaluación desde la interacción entre maestro y alumno al menos no directamente por las características de la investigación, si es importante considerar lo que dice el autor acerca de este tipo de evaluación. Dos niveles o aspectos con relación a la evaluación escrita se plantean la evaluación del contexto y la evaluación del alumno el primero tiene que ver no en su

contexto más amplio si no referido a la toma de decisiones curriculares, que, cuando y como enseñar a evaluar, en lo que respecta a la evaluación del alumno, se habla de su nivel de competencia curricular es decir lo que es capaz de hacer el alumno y de que manera responde el currículo a esas exigencias.

1.1.6.- Evaluación del lenguaje escrito

desde la psicolingüística y en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje la escritura no es un don natural, es un saber que puede ser aprendido y consiguientemente enunciado, esto significa que en la escuela la escritura debe ser concebido y utilizada de la misma forma que en la vida social debe tener una intención comunicativa, se tiene que comprender durante las experiencias de escritura de qué manera los alumnos estructuran el texto, si mantienen la continuidad del tema a lo largo de las secuencias de enunciados, progresión temática, si respetan las estructuras de los textos que intentan producir si se evidencia el formato, características de cada género informativo ,narrativo ,poético, científico y si no lo hace que tipo de texto producen, que incluyen, que omiten ,si mantienen la cohesión mediante los recursos gramaticales, estos elementos están presentes dependiendo de las experiencias del estudiante como escritor, vivencias, formación previa producto de su medio natural cultural social y su capacidad cognoscitiva conocimiento del tema y su compromiso para hacerlo (Serrano et. al, 1996: 13-14).

En definitiva para algunos si el aprendizaje de una lengua tiene siempre un propósito comunicativo por lo tanto lo que se debe evaluar es la habilidad comunicativa del hablante y no su conocimiento formal del lenguaje esto en alusión a las pruebas psicométricas, para la presente investigación se intenta por las características sociolingüísticas y el desarrollo de habilidades en dos lenguas el estudio tanto de las competencias lingüísticas como comunicativas con el objeto de evidenciar el plano de desarrollo lingüístico alcanzado por los niños en la alfabetización bilingüe y con la clara posibilidad de entender a través de los resultados las prácticas discursivas, que los niños logran construir, esto implicó

para nuestro estudio la revisión de los elementos estructurales y la competencia comunicativa del hablante en la composición textual, la aplicación de las reglas de la gramática no son solo elementos estructurales textuales sino que forman parte del conocimiento esquemático que los humanos tienen de los principales constituyentes de una narración, este conocimiento posibilita tanto que se produzca y se comprenda una narración acorde a estas categorías (Garate:1996;43) lo anterior se convirtió en una condicionante para nuestro estudio, dado que lo que intentamos interpretar y ejemplificar como usan la lengua escrita los niños, lo que involucra sus conocimientos tanto de la competencia lingüística como de la competencia comunicativa que permitiera clarificar y responder nuestras hipótesis.

Para otros, la evaluación del proceso de composición del alumno consiste en valorar el método de redacción del alumno: las estrategias que utiliza, los procesos cognitivos, las técnicas etcétera. En definitiva se evalúan los procedimientos de la habilidad de la expresión escrita” se trata según el autor; descubrir tendencias estilos de trabajo y progresos en el proceso de composición de cada individuo. (Cassany 1997:151-152).

Evaluación psicosociolingüística

Una nueva perspectiva en torno a la evaluación dentro del campo de la psicología educativa se observa en los procesos sociolingüísticos que presume puede ser una alternativa a las técnicas de evaluación existentes, toma como punto de partida una concepción de la naturaleza del proceso enseñanza aprendizaje diferente a la de los enfoques anteriores al considerarla como un proceso y no como un producto descriptible y cuantificable toma su nombre de la psicología ya que investiga la relación entre la competencia y la ejecución y los procesos implicados en el aprendizaje, por otro lado también toma en cuenta la sociolingüística para su estudio sobre la complejidad del lenguaje y su uso, (Gutiérrez 1990:32) las diferencias que establece entre el enfoque psicométrico se transcribe en el siguiente esquema:

Esquema número 1 sobre los enfoques psicométrico y psicosociolingüístico

Enfoque psicométrico

Enfoque psico sociolingüístico

(Las pruebas son)

| | |
|---|----------------------------|
| 1.- Analíticas | Integrativas |
| 2.- por puntos específicos (Discrete points) | globales |
| 3.- objetivas | subjetivas |
| 4.- Confiables | Validas |
| 5.- Con referencia a la norma | Con referencia al criterio |
| 6.- De recepción | De producción |
| 7.- Enfocadas en la forma | Enfocadas en el uso |
| 8.- De competencia lingüística comunicativa | De competencia |
| 9.- Sumativas | Formativas |
| 10.- Con información "idealizada" | con información |
| 11.- De cantidad | De calidad |

(Tomado de Gutierrez 1990; 32)

En el esquema anterior, se aprecia que en las pruebas analíticas, el conocimiento de los elementos de una lengua es equivalente a los elementos de lenguaje ,en las pruebas integrativas el lenguaje forma un todo que permite además mostrar la habilidad comunicativa.

Las pruebas psicométricas son objetivas solo en procedimiento y en términos de la evaluación a la nota que asignan existen elementos subjetivos, en términos de validez y confiabilidad el examinador se interroga ¿si esta evaluando lo que se piensa que se está evaluando? o ¿lo que se esta evaluando es lo que debería estarse evaluando? (Gutierrez 1990:34)

En cuanto a los exámenes con referencia al criterio, se considera que evalúan el desempeño individual en relación a criterios absolutos que indica lo que individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación al desempeño de otros individuos, (Ibidem 1990:34) aunque el aprendizaje es concebido finalmente

como producto, la acreditación evaluación psicolingüística se basa en criterios comunicativos y no de norma y dominio las pruebas psicométricas evalúan la forma pero no el uso Marrow (1982:16-17) citado por Gutiérrez (1990:37).

La evaluación utilizada en el proyecto de investigación en la valoración de los procesos de comprensión concuerda con el enfoque psicosociolingüístico propuesto por Gutierrez, ya que consideramos a las pruebas como parte integral no sustituto del conjunto de elementos evaluativos ,se puso énfasis por las características sociolingüísticas en la validez, es decir la autenticidad del lenguaje que se evalúa, por esta razón, se cuidó que las pruebas representaran en lo posible situaciones de la vida real de los alumnos, que estuvieran enfocados más hacia los procesos que hacia los productos , en nuestro análisis adoptamos las dos vertientes planteadas en la ejecución comunicativa, es decir, la capacidad de realización del alumno con el uso de la lengua (en este caso de la expresión escrita).

La necesidad de crear las mejores condiciones sobre la aplicación y el diseño de las pruebas narrativa tradicional en cuanto a esquemas culturalmente apropiados de contenido y estructura discursiva buscaron evitar una situación donde la falta de familiaridad con el tema y la incertidumbre de parte del escritor respecto a los requerimientos de las tareas afectaran negativamente su capacidad de expresión escrita (Hamel: 1992; 23).

Reconocemos por otro lado que la aplicación de este tipo de pruebas pueda dar cuenta de manera fiel de la competencia comunicativa a partir de un test es una falacia, partimos de la base de que estos solo son indicadores y en algunos casos ni siquiera llegan a perfilarlos (podesta:2000; 89) por lo que hemos correlacionado el universo de nuestro estudio con determinantes sociolingüísticos como el conocimiento de la funcionalidad lingüística, como variables en este documento lo que nos interesa por el momento es analizar desde la perspectiva de las competencias comunicativas lingüísticas, la escritura de los alumnos en una y otra lengua.

1.1.7.- Algunas investigaciones

La comprensión y producción de textos las encontramos en estudios realizados en contextos de asimetría cultural y lingüística como el de la presente investigación o en zonas rurales de monolingüismo absoluto en castellano, en este espacio explicaremos brevemente los estudios realizados por diversos investigadores en el campo de las evaluaciones lingüísticas. Dichos estudios provienen básicamente de investigaciones realizadas en contextos de bilingüismo asimétrico, lo que nos ha permitido confrontar las diversas hipótesis, y procesos instrumentales con nuestro propio proyecto, a continuación presentamos algunos de los estudios mencionados.

Una de las investigaciones realizadas fue en escuelas Quechuas del departamento del Puno en Perú, se refiere al estudio evaluativo sobre el funcionamiento de la educación bilingüe el trabajo se tituló *“Aprendiendo a mirar, una investigación de lingüística aplicada y educación,”* trabajo realizado por profesores y estudiantes del curso de postgrado en lingüística andina y educación de la Universidad del altiplano. Los objetivos de esta investigación entre otras cosas buscaron estudiar el grado y la forma de utilización de las lenguas Quechua Aymara y castellano, en el proceso enseñanza aprendizaje en los grupos de tercero y cuarto grado de educación primaria. Los objetivos centrales se plantearon entre otros, Identificar la metodología de enseñanza de la lengua materna castellano como segunda lengua, matemáticas ciencias sociales y ciencias naturales. Determinar la repercusión de la educación bilingüe en alumnos de tercero y cuarto grados en relación a participación en clases manejo lingüístico y aptitud y razonamiento matemático en comparación con la escuela tradicional, (Galdos, et. Al. 1989:28)

Los test utilizados incluyeron; Habilidades de expresión oral temas de su realidad y experiencia, un tema predeterminado, expresión escrita a través de una motivación no verbal, comprensión auditiva, comprensión de lectura, dominio de algunos temas gramaticales, léxico y caligrafía, estos aspectos se evaluaron tanto de forma cuantitativa como cualitativa.(Ibidem 1989:84)

La muestra se obtuvo de los centros educativos Quechua y Aymara en ambas la lengua dominante es la vernácula y el castellano se aprende a través de la migración o con agentes del mundo urbano castellano hablante.

En las pruebas sobre redacción que es de nuestro interés, hemos sustraído los elementos evaluados que fueron Ortografía, Gramática, vocabulario y contenido, en lengua materna en escuelas bilingües Quechuas los resultados encontrados muestran una serie de interferencias fonológicas, aunque el rendimiento global para la ortografía en ambas escuelas está por encima de lo regular, sin embargo las interferencias fonológicas de acuerdo a esta investigación afectan la lecto escritura en lengua materna, por ejemplo en la ortografía de prestamos suceden dos situaciones, los fonemáticos o sea transferencias de sistemas fonológicos y ortográficos convencionales desconocimiento de sistema ortográfico adoptado por el quechua, transferencia de confusiones (b/ q) s y c y transferencia de letras c en lugar de k, (Ibidem, et, al 1989:63). Las observaciones señalan que en la mayor complejidad en las estructuras gramaticales utilizados por los alumnos de una comunidad a diferencia de la otra, se observa una conciencia lingüística más desarrollada, en cuanto a contenido se observa ausencia de conectores y tal parece que no han alcanzado todavía el nivel de desarrollo lingüístico conceptual, esta situación según la investigación puede deberse a las condiciones específicas de cada escuela y maestro o extraescolares condiciones socioeconómicas y prácticas culturales de la población.

En cuanto a la redacción en castellano, se evaluó vocabulario gramática, ortografía y legibilidad, en vocabulario las estructuras sintácticas son simples y pobres vocabulario mínimo en gramática se repite la estructura gramatical unos pocos lo hicieron en presente simple indicativo, en cuanto a ortografía se observa una superioridad en escuelas bilingües, las equivocaciones ortográficas frecuentes se dan en confusiones sobre todo por diferencia en el sistema fonológico. se observó que en la escritura, el manejo léxico todavía reducida y de pocas estructuras gramaticales limita la expresión en castellano, la escritura evidenciada en párrafos no llenados palabras y oraciones ilegibles amontonamiento de palabras y letras sin sentido indican que no saben escribir,

uno de los hallazgos señala que el que no supo escribir en L1 tampoco lo pudo hacer en L2, en cambio los que captaron tratan de escribir ayudándose con su L1 en cuanto a caligrafía se encontró dificultades en la proporción de letras, letra no ligada uso de mayúsculas y minúsculas es decir se concluye que hay más enseñanza en forma y no en contenido.

Algunas conclusiones que se desprenden de la investigación descrita es que se requiere la introducción de la escritura en castellano después, o simultáneamente a la L1 y la oralidad castellano para los conocimientos gramaticales lexicales entre otros en la escritura, los alumnos manejan estructuras mas complejas en castellano que en la oralidad señalan por ultimo que este tipo de investigaciones requieren de mayor profundidad para dirigir la transferencia de la L1 a la L2 que permita la difusión de las lenguas vernáculas en lo urbano y viceversa. (ibidem et al 1989:93)

Leonora Arias Patricia en 1988, realizó su investigación sobre las habilidades psicolingüísticas en niños hispanohablantes mestizos y zapotecos a partir de perspectivas teóricas acerca del uso del lenguaje, se considera por un lado el conductismo que señala este uso como resultado de una imitación compleja del lenguaje utilizado por el, otro que se convierte en signos y de una serie de reforzamientos ambientales realizados por el niño (Brinkart 1980) citado por (Arias1999:7). La investigación retoma también la epistemología psicogenética de Piaget , con relación a que el lenguaje es la manifestación de las estructuras subyacentes del pensamiento a partir de la función simbólica y semiótica, la teoría mediacional de Vigotsky y el paradigma generativo transformacional de Chomsky así como la gramática de textos de Van Dijk y sistematiza su estudio como se transcribe:

Tipo de coherencia

Realización de interferencias

Obtención de conjeturas

Uso de tipos oracionales

Riqueza léxica

La intencionalidad del estudio consistía en obtener un perfil psicolingüístico de las destrezas de los niños.

La instrumentación del trabajo de investigación recuperó los siguientes aspectos, producción de relatos orales, Narración de un cuento, descripción de experiencias anteriores de actividades cotidianas y realización de un informe (Arias 1999:9). Este proceso se efectuó con 29 alumnos en dos grupos el primer grupo se conformó de quince niños monolingües en español de la ciudad de México ocho hombres y siete mujeres de diez y trece años, el segundo grupo fue de catorce niños bilingües español zapoteco del valle de Oaxaca; siete hombres y siete mujeres,

Algunos resultados mostraron que los niños zapotecos y mestizos hacen el encadenamiento y nivel del lenguaje, porque presentaron una macro estructura narrativa semejante y no hubo variación en el manejo de relaciones semánticas pero el número de momentos para organizar ideas fue mayor en el zapoteco.

Otro de los hallazgos es que cuando los niños intentan recuperar información académica de sus textos recurren a procesos de memorización (Arias 1999:121).

Algunas conclusiones que plantea Arias, es que en un cuento los niños extraen y comprenden el aprendizaje porque son formas discursivas mas allegadas a su contexto cultural , pero en el caso del informe se pueden presentar a nivel recordatorio sin organización lógica de implicación, considera que en educación bilingüe es necesario la forma discursiva académica utilizar su lenguaje para decir y construir textos académicos ubicar la cultura oral y escrita y cultivarlo en su lengua y en español (Arias 1999:127).

Medina Carballo en 1994, centró su investigación en la reproducción de textos narrativos en niños de educación primaria de segundo a sexto grados, cuya intención era reconocer en los textos escritos la capacidad de recuerdo y los patrones evolutivos que siguen los niños en la reproducción de textos narrativos desde la gramática que propone Van Dijk (Medina1996:10). La gramática de Van

Dijk señala que todo texto tiene dos estructuras, la estructura semántica global y la estructura esquemática global, la primera contiene las proposiciones, macro proposiciones y tema, la segunda contempla, la historia, el argumento episodios actuantes, escenario problemas lugar tiempo y resolución que son cuya relación se da a través de las macro reglas de supresión generalización y construcción, una de las finalidades de Medina, era observar las estructuras de los procesos que siguen los niños en la reproducción de textos a partir de la gramática citada, el estudio se realizó en cinco grupos de segundo a sexto grados uno de cada grado en cada grupo se eligió tomando en cuenta la variable de aprovechamiento dos hombres y dos mujeres de mayor y menor aprovechamiento respectivamente en una escuela primaria ubicada en el centro de la ciudad de Morelia Michoacán, la modalidad de cuento utilizada en esta estudio contempló 21 proposiciones y 22 macro proposiciones, el cuento se denominó “ el cazador de venados y consistió en que los alumnos tenían que leer el texto, posteriormente tratar de reproducirlo de manera escrita. Los resultados de esta investigación revelaron que en los grados inferiores tercero y cuarto recuerdan con menor numero de episodios los momentos de la introducción, complicación y resolución, en cambio los grados superiores de acuerdo a esta investigación quinto y sexto, lo hacen con una mayor cantidad de episodios en los tres momentos de la estructura narrativa (Medina, 1996:95), Carballo, en una de sus conclusiones plantea que los lectores menos capaces, recuerdan con mas probabilidad la información de la primera parte y la final, mientras mientras que las de construcción se presentan en mayor cantidad en los grados superiores.

Rossana Podestá Siri, en su investigación “*Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca,*” retoma como tema central la evaluación lingüística en escuelas nahuas del estado de puebla en términos de proficiencia para revisar el nivel de aprovechamiento escolar y su relacion con aspectos macro y microsociales (Podestá, 2000:53). La funcionalidad lingüística en el contexto escolar determina la existencia de monolingües náhuatl y bilingües náhuatl español señala Podestá. La investigación esta referida a la aplicación de una bateria de pruebas o

instrumentos tendientes a analizar dicha problemática, aunque la autora reconoce que a través de estos instrumentos es difícil que se pueda dar cuenta de las competencias comunicativas ya que estos son solo indicadores de niveles que en algunos casos ni siquiera llegan a perfilarlos.

Se contemplan tres tipos de proficiencia para su análisis, la proficiencia directa, la proficiencia natural y la proficiencia reportada, la primera contempla el dominio lingüístico de los niños muestreados en el primer grado en cuatro habilidades, escribir leer hablar y traducir y la elaboración de 14 instrumentos distintos tanto en L1 como en L2.

La proficiencia natural comprende el conjunto de prácticas comunicativas orales individuales y colectivas, tomados de la interacción cotidiana en diversos espacios del contexto.

La proficiencia reportada se refiere a preguntas a padres de familia y maestros sobre los niveles de avance percibidas en los pequeños las pruebas que se aplicaron fueron por fases; pretest y postest al inicio y al final del ciclo escolar.

La muestra fue de 13 niños por escuela una en la primaria xicotencatl perteneciente al sistema de educación bilingüe y otra en San Miguel Eloxochitlan todos tienen como lengua materna el náhuatl sólo tres de ellos medio hablan el español (Podestá 2000), La otra escuela del estudio se encuentra en Santa María Magdalena, yancuitlápan, los niños seleccionados son de primero "A" .

Las pruebas que se aplicaron, sobre escritura consistieron en el dictado en español, una vez concluido este ejercicio, los niños realizan la lectura en forma individual sin producciones.

Los alumnos de la escuela federal lograron escribir alfabéticamente al término del curso en las dos lenguas, en la escuela bilingüe mas de la mitad o sea de 10, 6 continúan en el nivel presilábico, todos los niños bilingües incipientes hán logrado un nivel de escritura alfabético, en la comunidad bilingüe 11 casos de 12 y en la comunidad monolingüe 2 de 10 (Podestá 2000). En los bilingües incipientes pasivos las diferencias se incrementan los alumnos de L1 en español no ven interferidos su comunicación, en monolingües, estos logran producir escrituras que corresponden a niveles silábicos en tercer grado, no comprenden las ordenes o

las instrucciones del maestro. De lo anterior, la investigación señala que los alumnos de esta escuela deben familiarizarse con el español. En la escuela federal 2 niños de 12 fueron catalogados como bilingües avanzados, mientras que los alumnos que lograron escribir en las dos lenguas lo hicieron por transferencias de estrategias (Cummins 1979-1985) cita de (Podesta,2000; 144) algunas conclusiones de la investigación plantean que los niños indígenas requieren en primer lugar comunicarse oralmente en español.

Norbert Francis, investigador estadounidense, en 1992 há centrado sus estudios en el valle del mezquital, cuya atención se enfoca en la investigación lingüística particularmente sobre análisis del discurso y comprensión de textos que ha decir de Norbert ha tenido un gran impacto sobre las concepciones de la lecto escritura Su idea es entender cuales son las diferencias en el proceso de lectura y comprensión en L1 y L2 y los problemas particulares que enfrenta el alumno al experimentar en una lengua que aun no domina.

(Francis, 1992:31). En relación al habla, escritura y construcción de significado que inevitablemente sin poder aprovechar la redundancia natural del lenguaje (que si puede hablar el nativo). El procesamiento de un texto en L2 por parte de un neolector se orientará hacia fragmentos del discurso, la consecuencia es el sobre cargo de la capacidad limitada en la memoria a corto plazo y la incomprensión del discurso viene siendo el resultado. (Francis, 1992:35).

Las observaciones realizadas sobre actividades de lectoescritura en alumnos bilingües en métodos de evaluación de tipo interactivo y cualitativo a los alumnos de 4° y 6° manifestaron ciertas competencias discursivas en su redacción en español en español y se evidenciaron las transferencias de estrategias de lecto escritura entre la L1 y la L2 (Hamel 1992, Francis,1992).

En la expresión escrita independientemente del control alcanzado sobre las reglas de ortografía y puntuación la gran mayoría de los 41 participantes, pudo reconstruir una estructura narrativa a partir de la lectura de un cuento infantil de la tradición oral nhänhu seguida de actividades de renarración, pero que además permitio a un lector independiente reconocer su reconstrucción como una unidad

narrativa, sus conclusiones son, que las estrategias de comprensión y competencia discursiva pueden ser transferidos con gran facilidad para el desarrollo de proficiencias académicas, independientemente de su grado de bilingüismo son capaces de adquirir estrategias de comprensión en ambas lenguas ya que no excluye las experiencias e interacción con la escritura el acceso a un esquema formal en redacción logró el desempeño linguistico observado (Ibidem,1992:389).

Otro de los trabajos de investigación encontrados se desarrolló en una escuela primaria en el Cardonal valle del mezquital en el estado de Hidalgo y consiste en el uso y distribución funcional de las lenguas para el aprendizaje de la lectoescritura en el salón de clases, realizada por Berta Mónica Gonzalez Enriquez, en este estudio se contempló la aplicación de tests en (CEI) y de (EE2) es decir de comprensión escrita y expresión escrita, el objetivo de la investigación, buscó obtener una evaluación de los objetivos lingüísticos globales, así como del material metodológico didáctico que se observa en la práctica de la educación indígena bilingüe.

El procedimiento utilizado en la aplicación de pruebas sobre expresión escrita consistió en mostrar a los niños un test dividido en una serie de categorías gramaticales para un mejor entendimiento de lectura y la escritura (González 1993:92). Se consideró detectar aquellos errores gramaticales que consisten en la sustitución, omisión o introducción de una unidad significativa que involucra elementos que corresponderían generalmente a la unidad de la palabra y aquellos errores no gramaticales que consisten en la oralización o escritura de unidades no significativas (incomprensibles) en una adaptación que se propone medir tanto el conocimiento de una palabra o enunciados y la capacidad de escribirla el test se evaluó para identificar el manejo del castellano en una escala de diez puntos cinco puntos de semántica cuatro de morfosintaxis y un punto de ortografía en el test se deja un espacio en blanco donde el niño completara la oración, por ejemplo “Rosa esta _____la ropa” en una muestra de diez alumnos fueron seleccionados dos cuyos niveles de aprovechamiento escolar se clasificaron en alto y bajo

respectivamente, los resultados mostraron que Isidora obtuvo resultados más ventajosos que los de su compañero Facundo quien no observa una comprensión de segundas lenguas de acuerdo a las conclusiones de la investigación quizá esto se deba al uso y dominio del español ya que en el caso de Isidora en su familia todos hablan en las dos lenguas a ella siempre desde chiquita le han hablado en español, por otro lado observaciones en el salón de clases evidenciaron que Isidora es más participativa dado que la maestra siempre le pregunta en español sin necesidad de traducirle como a Facundo (Gonzales,1993:95).

La tesis presentada por Ángeles y Ruiz acerca del desarrollo de los procesos de adquisición de la lecto escritura en niños de segundo y tercer grado en una escuela nhänhu de Sta Teresa Daboxtha en el valle del mezquital Hidalgo, intentó analizar el desarrollo de los procesos de adquisición de la lecto escritura en una muestra de alumnos, para este estudio se tomaron en cuenta a diez alumnos de segundo, tercero, cuarto y sexto grados de los cuales se sacó una muestra representativa de 12 alumnos seis de segundo y seis de tercero dos altos dos medios y dos bajos, los test se aplicaron en una fase pre y en otra fase post, los aspectos evaluados fueron la comprensión de lectura, ortografía semántica y morfosintaxis para medir la capacidad en el manejo del castellano se tomaron test escritos y orales (EE2) Y (CE1). El test consto de 26 enunciados para evaluar la destreza de identificar palabras en un contexto reducido, se buscaron reactivos tipo close con un espacio en blanco como en la anterior investigación (de González). Ejemplo “el pajarito vuela con una bolita en el _____” la escala de calificaciones es de 0 a diez puntos un punto para la ortografía cuatro para la morfosintaxis y cinco para la semántica, por ejemplo (Siempre que lalo se baña le gusta meterse en su tina) el alumno obtuvo diez porque la palabra escrita está en el tiempo verbal correspondiente no está fuera del contexto y utiliza la letra correcta “b”

Las observaciones que se desprenden de ésta investigación señalan que

En las dos fases pre y post los niños siempre están por arriba de lo que es la lectura de un texto, se le atribuye a factores de disposición psicológica en cuanto a la lengua oral aunque en el escrito si lograron realizar lo que se les dificultó en la oralidad, los resultados señalan que no tienen un manejo fluido de la comprensión lectora y se observa que tienen más cuidado de leer bien que en comprenderlo.

La tendencia de los niños aventajados desde el primer periodo lo, siguen estando en relación con sus compañeros (Angeles y Ruiz 1994:109). Esta investigación no habla sobre el aspecto sociolingüístico de los niños de manera específica sin embargo plantea interesantes aportaciones en relación a los comportamientos lingüísticos de los niños en la oralidad y la escritura.

Lopez M. Isabel (1998). Realizó sus estudios sobre comprensión y producción de textos en el segundo ciclo de la EGB cuya hipótesis plantea que la comprensión y producción tiene sentido solo si se reconoce como proceso que permite la comunicación, considera que la formación docente orientada por procesos de investigación constituye una vía que posibilita profundizar en el análisis y explicación de problemas relacionados con la didáctica de la lengua y proponer alternativas de solución, un programa que pretenda avanzar en los niveles de comprensión y producción infantiles debe considerar la interacción que existe entre estos procesos y la inherente reflexión sobre el sistema lingüístico.

Dentro de sus objetivos se buscó diseñar y validar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua en la EGB sustentada en un marco epistemológico interdisciplinario que reconociera la comprensión y producción como procesos de intercomunicación humana, el estudio al asumir que comprender y producir mensajes solo cobra sentido en el marco de los procesos de intercomunicación humana el hilo conductor de la investigación, fue la competencia comunicativa y con un marco teórico desde la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística.

La tarea consistió en la elaboración de un libro para un concurso en torno a un fin acordado entre profesora y alumnos que emerge las inquietudes y desafíos de modo sistémico y funcional, en este proyecto se validaron los niveles textual oracional y de microestructuras, el procedimiento efectuado consistió en la lectura

de una carta de requisitos para el concurso y la realización de entrevistas acerca del tipo de cuento de preferencia.

Se analizó un corpus de 30 alumnos de cuarto grado de escuelas urbano marginales 15 del grupo experimental y 15 testigos.

En una de las primeras escrituras se evidenció lo siguiente:

Nivel fónico grafico

Falta de diagramación espacial, párrafos y sangrías

Cambio de sonido **(t) por (q)** y **(g) por (j)**.

Ausencia de mayúsculas

Segmentación indebida de palabras, ausencia de guiones en los diálogos

Léxico semántico

Pocos adjetivos

Reiteración de un mismo sustantivo

Escaso vocabulario de sustitución sinonimico y de campo semantico

Morfosintáxis

Repetición de un mismo conector de audición y desconocimiento discursivo “y”

Desconocimiento de proformas “El rey quiso que sea amigo del rey”.

En el contenido no hay atractivo para el lector.

El trabajo se confrontó con el grupo y se desarrolló nuevamente la tarea con las correcciones y comentarios señalados, los resultados fueron más favorables de un 30 por ciento hasta un setenta por ciento lo que comprobó según la autora que los procesos de investigación participativa constituyen una vía para avanzar en la comprensión y producción de textos.

Las investigaciones anteriores, como he señalado al principio, fueron importantes para mi objeto de estudio en términos de esclarecer el tipo de análisis a desarrollar así como la selección de los instrumentos a utilizar, por otro lado apoyaron en el diseño, aplicación y procedimiento, lo que permitió su interpretación, esto dio pauta también al diseño metodológico como se explica más adelante.

A manera de concluir el capítulo, nuestro estudio se enfoca al análisis de los procesos de comprensión y producción textual narrativo en dos lenguas p'urhepecha y español, en alumnos del quinto grado de educación primaria bilingüe, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, al considerar que comprender y producir mensajes solo cobra sentido en el marco de los procesos de intercomunicación humana, concebimos el desarrollo de la competencia comunicativa como la capacidad de comprender y producir textos no solo lingüísticamente cohesionados sino también adecuados al tema, la intencionalidad y la relación existente entre hablantes en un contexto determinado.

El marco teórico de nuestro estudio se inserta en el campo de la psicosociolingüística, de la lingüística aplicada y la sociolingüística, que plantea la ejecución comunicativa como la realización tanto de las competencias lingüísticas como de las competencias comunicativas ya que lo que pretendemos es interpretar las capacidades de uso lingüístico que los niños se encuentran desarrollando a partir de la alfabetización inicial en su lengua p'urhepecha, el otro marco disciplinario que es la sociolingüística lo hemos retomado, puesto que nos permite entender la aproximación que cada niño hace de la lengua materna y de la segunda lengua de acuerdo al contexto sociolingüístico cultural de su pertenencia, así como de las interacciones verbales en que participa tanto en el aula, como en los contextos macro.

El campo del conocimiento nos ha permitido evidenciar, la necesidad del replanteamiento de las prácticas discursivas y de evaluación que prevalecen por nuevas formas de uso de la lengua en situaciones comunicativas orales y escritas de ahí que nuestra intención sea revisar y explicar los procesos discursivos empleados en el contexto de estudio desde la perspectiva enunciada.

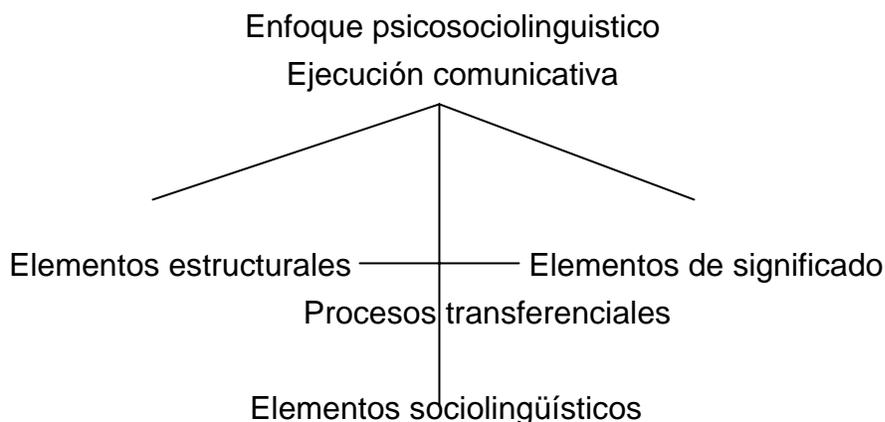
En el marco del proyecto de alfabetización bilingüe queremos reconocer los logros alcanzados en el desarrollo de al menos una de las habilidades lingüísticas que es la expresión escrita mediante la aplicación de pruebas escritas en los niños, con la intención de apoyar en el fortalecimiento del proyecto, por ello, hemos diseñado instrumentos cuya validez se enfoca a la evaluación objetiva de las lenguas en funciones comunicativas, las investigaciones realizadas sobre el campo se insertan en prácticas de alfabetización en donde la lengua de enseñanza es el español en contextos donde la lengua materna mantiene la dominancia, en

nuestra investigación el fenómeno ocurre a la inversa, lo que representa mayor interés, hacía la formalización de un nuevo currículo intercultural y la revitalización de las lenguas y culturas encauzadas al fortalecimiento de las identidades culturales y el desarrollo de las habilidades de mayor comprensión y aprovechamiento de las habilidades cognitivas exigentes, es decir el desarrollo de aptitudes habilidades y destrezas lingüísticas intelectuales que les permitan

interactuar en una sociedad multicultural como el nuestro. Nuestro esquema de trabajo se resume de la siguiente forma:

Esquema número. Dos

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS



Estos aportes fueron indispensables para interpretar los procesos desarrollados por los niños y los rasgos particulares de la interacción lingüística de ambas lenguas en la composición textual, no solo a través de los resultados obtenidos en las pruebas de expresión escrita, sino en relación a los elementos sociolingüísticos contextuales.

LA INVESTIGACIÓN Y SU UNIVERSO

En este apartado hablaremos sobre el contexto o escenario de la investigación, tomamos como punto de partida, el perfil histórico cultural de los p'urhepechas algunos aspectos etnográficos del estado y algunas consideraciones sobre la

situación educativa bilingüe en contextos indígenas, más adelante describimos las características sociolingüísticas culturales de la comunidad, también en este apartado, se desarrolla la explicación sobre el proyecto de alfabetización generado por los profesores y centramos la atención en la propuesta metodológica didáctica. De igual manera se hace un recorrido acerca de los patrones de interacción en el aula desde el ámbito sociolingüístico, cultural y pedagógico, al final nos remitimos a señalar las implicaciones y ventajas sobre el proceso desarrollado, con miras a vincular esta interpretación con los comportamientos lingüísticos observados en la aplicación de las pruebas.

2.- Perfil histórico cultural general de los púrhepechas.

El estado de Michoacán se ubica en el Centro Este de la república Mexicana, con las siguientes colindancias; al Norte con Jalisco, Queretaro, Guanajuato, al Este con Queretaro de Arteaga, México, y Guerrero, al Sur con Guerrero y el océano pacífico, al Oeste con el océano pacífico, Colima y Jalisco⁴ (ver mapas anexo 1) y es en este estado donde se concentra en la actualidad el amplio territorio púrhepecha o tarascos.

La meseta Púrhepecha es una sierra volcánica en la que se registran alturas de 2350 a más de 4000 metros sobre el nivel del mar, así como regiones montañosas y acantilados en la región de Uruapan.

La denominación de “Tarascos”, data desde la época de la conquista, ya que según algunas versiones los españoles cuando tomaban por esposa a las mujeres púrhepechas los nativos los llamaban Tarascue “cuñados”. La palabra Michoacán procede de la voz náhuatl “*michihuacan*” que quiere decir lugar de pescadores, otros autores, hacen derivar que *michmacuán*, significa, lugar junto al agua, posiblemente porque las primeras poblaciones prehispánicas se construyeron en torno de los lagos de Pátzcuaro, Zacapu Cuitzeo y Zirahuén.

Por los vestigios arqueológicos que se han encontrado, se sabe que el territorio estuvo habitado desde épocas remotas, pues se han encontrado, zonas que datan del periodo formativo o preclásico (1500 a. c. A 200 a. c.) del clásico

(200 a. c. A 800 d. C.) y postclasico (800 a 1100 d. C.). Entre los lugares que destacan se encuentran El Opeño, el Curutarán, la villita, tepalcatepec, Apatzingan, Zinapécuaro, Coalcoman, San Felipe de los Alzati etc. El territorio Michoacano estuvo habitado por Náhuas, Otomíes, Matlazincas, o pirindas, y Tecos, en la región se hablaba además de la lengua purhépecha, las lenguas coacomeca, Xilotlazinca, Colimote, Pirindas Mazahua, Sayulteco, Mexicana y Tecos. En la actualidad solo encontramos, Nahuas en la costa de Lazaro Cardenas, Mazahuas en la región de Zitacuaro y Otomíes en una proporción mínima. La monarquía Purhépecha se encuentra en las tribus encabezadas por Ire ticateme que llegó a la región proveniente de Aztlán, durante siglos tuvieron su señorío sin rumbo fijo antes de establecerla en Patzcuaro, el más famoso y primer rey de los purhépechas, fue Tariácuri., quien inició las guerras de conquista y expansión de su territorio, a su muerte el imperio fue dividido en tres señoríos, Pátzcuaro Tzintzúntzan e Ihuatzio que fueron gobernados por Iquingare, Tangaxoan e Hiripan, El señorío de Pátzcuaro fue el primero en extinguirse a mediados del siglo xv (1450) mientras que el señorío de Ihuatzio fue absorbido por el de Tzintzuntzan cuyo reino estaba en manos de Tzitzipandacuare quien se convirtió en el jefe único o cazonci, El reino purhépecha nunca fue conquistado

por los aztecas o Mexicas. Fue hasta 1522 cuando Cristobal de Olid conquistó Michoacan y seguido por Nuño de Guzmán en 1524, Tzintzuntzan fue la primera capital de la provincia hasta el año 1536 en que se erigió el obispado de Michoacán del que fue su primer Obispo Vasco de Quiroga la cual se rivalizó el título de capital de Michoacán primero con Tzintzuntzan y después con Valladolid, fundada por el Virrey Juan Antonio de Mendoza lugar donde finalmente se estableció en 1776, la economía estuvo concentrada en manos de los españoles

quienes acapararon grandes extensiones de tierra dando origen a innumerables haciendas así como a la explotación de los minerales en importantes poblaciones como Tlalpujahua, a través de diversos mecanismos legales tales

⁴ INEGI En: Marco geoestadístico 2000 superficie de la República Mexicana por estado 1999 México

como las encomiendas forzaron la explotación de la fuerza de trabajo de los indígenas.*

El estado de Michoacán en la actualidad, sigue siendo una entidad reconocida por su diversidad cultural debido a la importancia presencia de grupos indígenas, al interior del estado, la zona más representativa es la llamada meseta púrhepecha en donde se concentra un gran numero de hablantes púrhepechas, En siete de los 113 municipios de la entidad , los indígenas representan mas del 25 por ciento de los residentes y en dos, su proporcion es mayor al cincuenta por ciento, estos últimos son Charapan con 52.5% y Chilchota con 52.3% de población indígena.*

La presencia púrhepecha se encuentra entre los municipios de Coeneo, Charapan, Cheran Chilchota, Erongaricuaru Nahuatzen, Paracho, Patzcuaro, Quiroga Los Reyes Tangamandapio Tangancicuaru, Tzintsuntzan y Zacapu.*

2.1 La educación hacía los grupos Indígenas

La educación hacia los grupos indígenas, durante los periodos de conquista y dominación, esta se encontraba restringida fundamentalmente para los españoles, y sus descendientes directos y eran manejados por el clero el cual se constituyo en una clase social poderosa, en Michoacán, destacaron los colegios, entre ellos la de de San Nicolás de Hidalgo fundado en el siglo xv los cuales contribuyeron al desarrollo cultural en donde se prepararon los insurgentes que iniciaron la independencia. La educación indígena ha estado inmersa desde la privación educativa hasta en las políticas de integración e incorporación en el mejor de los casos donde la presencia de la lengua nativa ha sido negada o en su

* Colección Enciclopedias de los municipios de México, 1988, en. Los municipios de Michoacán, Secretaría de Gobernación y Gobierno de Michoacán México D. F. 7-8. * INEGI Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informatica, en: Hablantes de lengua Indígena perfil

* INEGI Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informatica, en: Hablantes de lengua Indígena perfil sociodemográfico Ags, Ags, México.

caso considerada como obstáculo para el desarrollo de las facultades cognitivas sociales de los grupos indígenas.

Aún en el siglo pasado en los años veinte se instituyó la concepción de la integración nacionalista que impulsa la incorporación de los indios y los mestiindios en la sociedad nacional ,a través de la escuela rural concebida explícitamente como como una institución de cambio social de castellanización, sin embargo en los años posteriores empezaron a proclamarse nuevas políticas lingüísticas, en Mayo de 1939, la primera reunión de filólogos y lingüistas y poco después en Abril de 1940, el primer congreso indigenista interamericano, corrigen la imposición del castellano como lengua general y se reformula la política integrativa proclamando el respeto a la dignidad y a la cultura del indio (Muñoz,2001:17), En 1964 se promueve un indigenismo de participación que sigue las concepciones de dependencia y marginalidad desde la perspectiva de la CEPAL Se crea el sistema nacional de promotores bilingües , en 1968 se desarrolla la corriente etnicista entre otras que postula el controvertido principio de que las culturas indígenas poseen opciones fuera del sistema capitalista, ya que no basarían su legitimidad en términos de la cultura nacional sino en un pasado propio y distinto (Bonfil 1989) citado por (Muñoz 2001.17), Esta concepción se intento introducir y aplicar en el llamado modelo de educación biilingüe y bicultural, la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) fundada en 1978, elaboró un nuevo programa de educación bilingüe bicultural en donde se plantea que la educación de los niños indígenas monolingües debe empezar con la alfabetización de su lengua vernácula, y la incorporación gradual del español en los grados subsiguientes,. El nuevo modelo puede clasificarse en principio como un programa de mantenimiento que apunta a un bilingüismo aditivo y al desarrollo equitativo de ambas lenguas, pero hasta la fecha, el nuevo plan global solo se ha puesto en práctica en un reducido grupo de escuelas piloto, por lo general continua vigente una gran variedad de prácticas pedagógicas que incluyen la castellanización directa, lo hasta aquí dicho nos permite entender la situación sociolingüístico político pedagógico y cultural en que se ha venido desarrollando la atención educativa de los grupos indígenas. Por lo que podemos darnos cuenta

que la educación dirigida a los grupos indígenas se concentra sobre todo en dos enfoques, la castellanización directa (Programa de sumersión) y la asimilación indirecta a través de diversos métodos bilingües de tipo transicional (Francis, Hamel 1992;12). En los últimos diez años las políticas indigenistas se han perfilado en lo programático, en la redefinición de los programas de educación básica hacia las regiones indígenas, aunque continúan las prácticas castellanizadoras basadas en la gran mayoría de los casos, en los libros de texto oficiales para niños que apenas son aptos para una enseñanza del español como segunda lengua (ibidem 1992:12). Las aportaciones y debates se han diversificado en los últimos tiempos, y nuevamente la DGEI en el 2000 emitió el documento denominado “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas” sin embargo no prevé una planificación para su implementación en consecuencia existe la posibilidad de que su realización tenga el mismo destino que los programas anteriores.

Para algunos autores no existe un método bilingüe y mucho menos cultural de enseñanza, la gran mayoría de los materiales oficiales editados en lengua indígena, no abordan los etno contenidos a partir de estudios serios de investigación. Por otra parte los maestros no saben como manejar estos escasos materiales en lengua indígena y muchas veces los hacen a un lado y se restringen a la enseñanza del español. La otra cara del problema se refiere al tipo de alumnos cuyos perfiles lingüísticos no corresponden a los diseñados para niños monolingües en español e impuestos en este tipo de comunidades”. (Podestá 2000:36

Sin embargo En los últimos años especialmente desde el movimiento zapatista en Enero de 1994, el movimiento indígena ha ganado fuerza en la reivindicación de sus derechos y espacios y como parte de este proceso se observan diversos intentos locales y regionales que apuntan a una educación diferente de apoyo a la identidad y las lenguas indígenas (Hamel :1999;1)

El destino de la nueva política de educación bilingüe se puede decidir en los próximos cinco años y sin lugar a dudas resultará decisiva la participación de los grupos étnicos en las nuevas experiencias de la educación bilingüe, habrá que vencer una serie de obstáculos que van desde la resistencia sociolingüística y cultural de algunas comunidades a la alfabetización en lengua indígena hasta

problemas de orden técnico administrativo y político (Norbert, Hamel; 1992: 13) Lo mencionado hasta aquí, hace que el proyecto de San Isidro cobre relevancia, lo que implica también la revisión minuciosa de la dinámica escolar en cuanto al efecto sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y las formas de interacción, así como el reconocimiento de los factores sociolingüísticos culturales del grupo en donde se inserta nuestra investigación.

2.1.1 Aspectos etnográficos del escenario de la investigación (San Isidro)

a) Ubicación

San Isidro, es una comunidad indígena ubicada en la región sierra⁵ del estado de Michoacán fundada en 1957 y seleccionada entre varias comunidades para el desarrollo del trabajo de investigación, por representar uno de los procesos de alfabetización diferente a la de las demás instituciones escolares, al menos en el subsistema de educación indígena en el estado, que, de acuerdo a las descripciones que de manera introductoria se ha explicado la escuela primaria bilingüe Miguel Hidalgo de San Isidro ha venido impulsando desde 1995 un proyecto de alfabetización basado en la enseñanza sistemática a partir de la lengua p'urhepecha y La incorporación gradual del español como segunda lengua. La comunidad forma parte del municipio de Los reyes Michoacán, ubicada en lo que se conoce como la meseta o sierra p'urhepecha¹ cuenta con unos 1400 habitantes tiene sus colindancias por el norte con la comunidad de Patamban al sur con San Antonio y Charapan, al oriente con Santa Rosa y al poniente con Jesús Díaz, se encuentra en los 2700 mts. sobre el nivel del mar con una superficie de 350,000 Mts. Cuadrados.

b) Antecedentes históricos

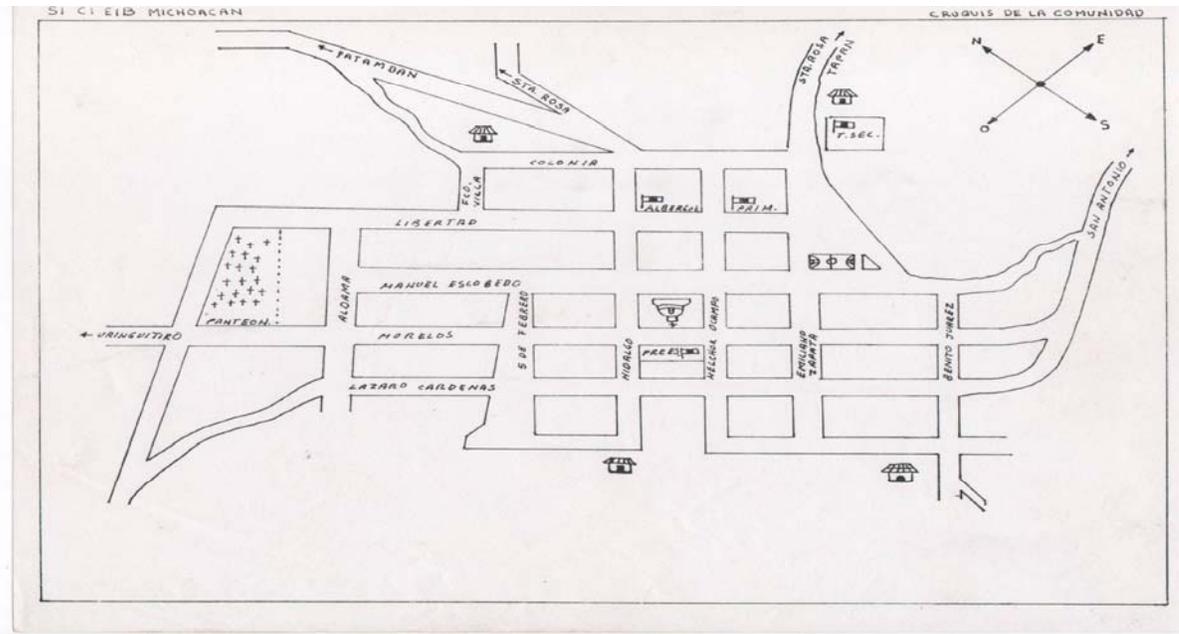
De acuerdo a la información proporcionada por los habitantes de la comunidad, los miembros comunitarios tienen sus raíces culturales de otra comunidad

⁵ Esta connotación obedece a que el grupo indígena p'urhepecha, se encuentra distribuido en cuatro subregiones a saber; La región del lago de Pátzcuaro, La cañada de los once pueblos, La cienega de Chapala, y La región Sierra donde se ubica el presente estudio.

denominada Pamatácuaro que en su definición significa; “lugar donde se elaboran cucharas”, respecto a su nueva ubicación, existen versiones en el sentido de que los miembros de esta localidad salieron de su comunidad de origen para instalarse en los límites territoriales de Patamban ya que estos se dice, de forma gradual invadían sus tierras. El nombre que adoptaron para su comunidad fue el de **Uringuitiro** cuya significado varía de acuerdo a la versión de los entrevistados, algunos señalan que el nombre original era “Jurhimitkua irhanani” (Vista directa de una joya)⁶, otros señalan que sería “jurhimitkua tironhini” (Travesía directa a la joya) o “Jurhimitkuarhu” (lítero territorial). De alguna forma estas versiones coinciden con la ubicación. Se recuerda que los primeros fundadores fueron los señores, Hilario Cruz, Antonio Alonso, Toribio Diego, Tárhepu Ascencio Julio Ruiz, Antonio Tello, Miguel Ruiz, Guillermo Lorenzo, Juan Cortes, Gerardo Alonso entre otros.

En 1957, la comunidad se divide y de esta división originada para algunos por diferencias internas para otros por el agua que se extraía de pozos profundos y que se encontraba a más de un kilómetro, aunado a problemas de comunicación, en ese mismo año, varias familias encabezadas por uno de los líderes decidieron emigrar a los llanos donde se encontraban las norias conocido como Tupakua o llano. Sus promotores entre ellos Tata Gerardo Alonso,(abuelo del director de la escuela) Baldemar Martínez Zenón Méndez y muchos otros. Finalmente el pueblo fue bautizado con el nombre de San Isidro motivado por las actividades de la siembra de maíz y la explotación del bosque, de acuerdo a la información verbal de sus habitantes de mayor antigüedad, el 4 de Agosto de 1978 recibió el grado de tenencia cuya jurisdicción comprendía a otros poblados cercanos como San Antonio, Santa Rosa, y nuevo Uringuitiro desde esa fecha dejaba de pertenecer a la jurisdicción de Pamatácuaro.

Esquema tres; Croquis de la comunidad de San Isidro.



c) Actividad económica

Como se dijo anteriormente la actividad central de esta comunidad se encuentra en la explotación de sus tierras y la del bosque de ella se deriva la existencia y funcionamiento de una veintena de aserraderos que son trabajados por miembros de las familias o en su defecto por empleados propios de la comunidad una parte de la población se dedica también al pastoreo de animales como los borregos y chivos en esta actividad también participan los niños en sus horas libres, el principal cultivo es el maíz y el frijol, los terrenos de siembra se encuentran alrededor de la comunidad, la mayor parte de los productos que se producen son para su autoconsumo, en estos pueblos es muy característico la abundancia de pequeñas tiendas que igual sirven como apoyo para la manutención familiar, existen también un número considerable de altavoces conocidos como "altavoces" que anuncian todo el día los productos comerciales, otra actividad que se realiza es la cria de animales como las gallinas y el puerco. Los miembros de esta comunidad generalmente salen los fines de semana al comercio a Tangancicuaro que se encuentra aproximadamente a una hora de la comunidad en transportes

públicos que circulan solo dos veces a las 8.00 de la mañana y a las 3:00 de la tarde, que es cuando regresan de Tangancícuaro o Zamora lugares donde los habitantes de San Isidro generalmente salen al comercio.

d) Servicios educativos

La comunidad cuenta con los siguientes servicios educativos; Una escuela telesecundaria que es atendido por maestros que llegan de fuera. La escuela primaria bilingüe de la cual hemos hecho referencia anteriormente, Un centro preescolar y un albergue que atiende a cerca de 45 alumnos todos ellos alumnos de la Escuela primaria, el albergue pertenece al programa de albergues del instituto nacional indigenista, otro instituto de servicio es una pequeña casa donde se provee de desayunos escolares a los niños de escasos recursos económicos esta instancia es coordinada por el DIF (programa gubernamental;Desarrollo Integral de la Familia) del municipio.

2.1.2.- La comunidad de San Isidro y el uso funcional del p'urhepecha y el español.

La lengua p'urhepecha predomina en todos los contextos de la comunidad en la casa, en la calle , en las reuniones familiares, en las actividades productivas o reuniones sociales como fiestas, actividades colectivas, a pesar de que en esta localidad el vestuario tradicional se ha perdido no ha sucedido lo mismo con la lengua que aún conserva su alto uso y funcionalidad, esta característica es muy peculiar si tomamos en cuenta que otras comunidades que aun conservan (sobre todo las mujeres) sus atuendos tradicionales pase exactamente a la inversa en cuanto al uso de la lengua , en San Isidro las que conservan de manera mas predominante la lengua nativa son las mujeres esto debido posiblemente a que son también las que pocas veces salen de la comunidad , el contacto con el español por parte de los hombres, se debe en gran medida a la necesidad que se les presenta a través del comercio, el estudio, o por diversas razones de trabajo sin olvidar los medios de información y de entretenimiento como la televisión o la radio. Por otro lado las comunidades circunvecinas que colindan con San Isidro tambien mantienen ampliamente el uso de su lengua materna (ver croquis 1), lo que confirma la persistencia y arraigo lingüístico.

Algunas familias se han conformado entre parejas jóvenes originarias de San Isidro y comunidades aledañas donde a pesar de ser considerados indígenas han perdido su lengua, lo que trae como consecuencia que los niños adquieran un bilingüismo simultáneo otras veces es originada por la conducta de los padres de familia, quienes asumen preferentemente el español en lugar de la propia.

En algunos casos encontramos también que los propios maestros privilegian en el seno familiar el español, una situación muy típica entre profesores indígenas.

Otros ámbitos de contacto con el idioma español se dan en la iglesia del lugar ya que los sermones y el catecismo que se les enseña a los niños son en español, esta situación lingüística sin embargo, no impide que los niños al llegar a la escuela, lo hagan hablando en p'úrhepecha, el sistema de altavoces

(Tocadiscos) es otra forma de contacto con el español porque los usos de la lengua mediante este recurso en ocasiones son en p'úrhepecha y otras veces en español, en fin a pesar de la presencia de una segunda lengua en los espacios mencionados es de una influencia a niveles muy mínimos.

2.1.3.- El funcionamiento de la escuela y el espacio de las lenguas

La escuela se ubica en la parte Este de la comunidad (ver croquis 2) y en la parte mas baja, por lo que en temporadas de lluvia, generalmente sufre inundaciones, alcanzando una altura hasta por mas de un metro, dificultando el acceso de los niños y en el deterioro de las condiciones materiales, los niños estan acostumbrados a esta situación la cual forma parte de su experiencia cotidiana, al igual que la falta de agua en tiempos de sequía, ya que la localidad se alimenta del vital liquido a través de pozos profundos, que se agotan en periodos de calor,

El plantel educativo está compuesto por una planta de 16 profesores provenientes de lugares aledaños y algunos de la misma comunidad (iniciadores del proyecto) todos son hablantes de la lengua nativa aunque cabe aclarar que todavía hasta hoy, no todos están convencidos del proyecto y por lo tanto no participan en él, esta actitud del profesor frente a la pertinencia de la lengua materna como lengua de instrucción, se debe según (Hamel 1994) “La principal resistencia a una educación indígena propia que contribuya al fortalecimiento de la identidad étnica y la preservación de las lenguas reside principalmente en el profesorado indígena cuyo capital simbólico y orientación ideológica están ligados al estado, a la educación nacional y al español como lengua de prestigio” sin embargo, de los que se encuentran directamente comprometidos son un total de seis profesores Tres de quinto, uno de segundo, otro de tercer grado y el grupo de cuarto grado respectivamente.

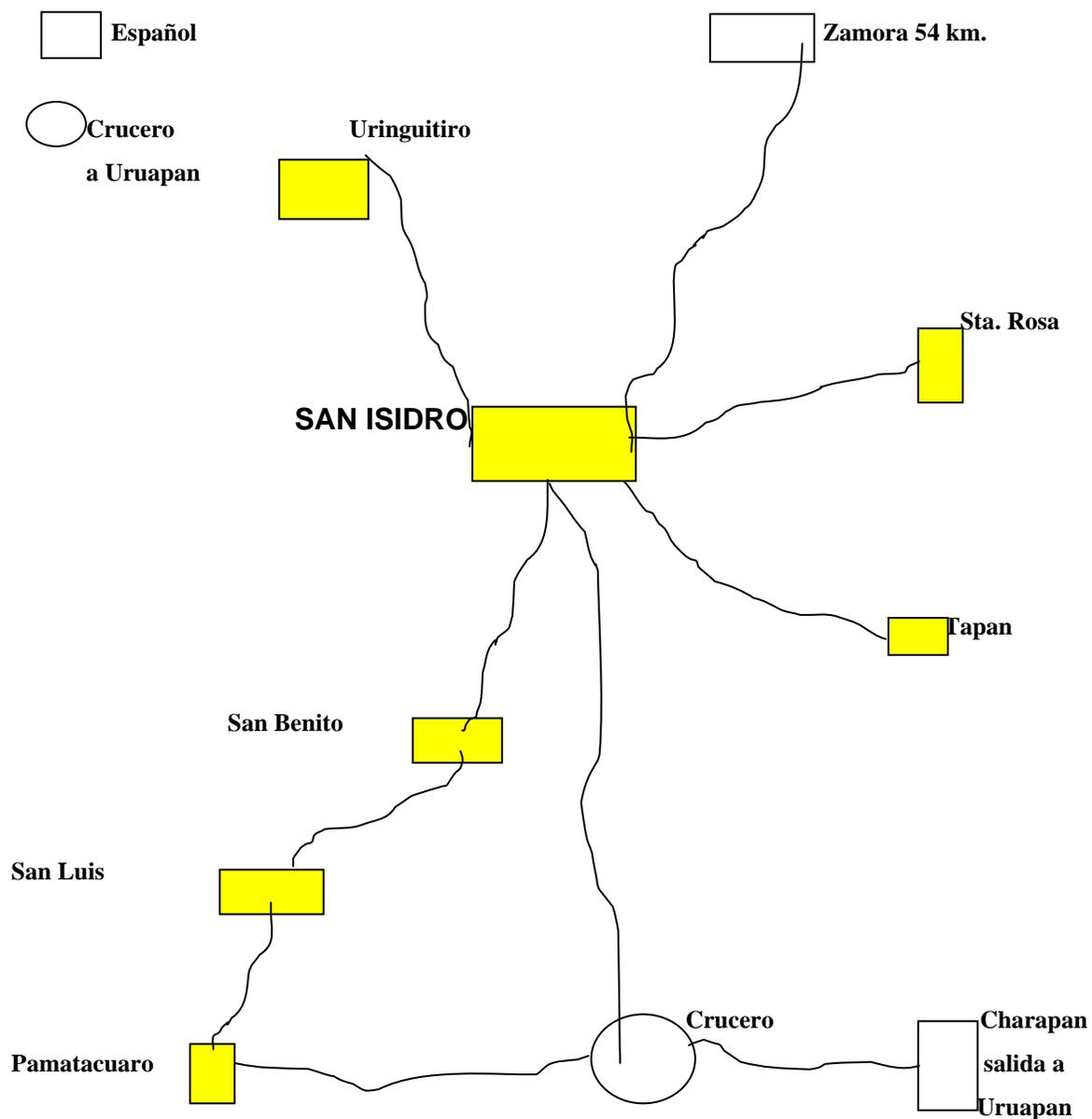
Cada maestro atiende una comisión específica misma que concluye al final del periodo escolar posteriormente cuando inicia un nuevo ciclo escolar se le asignará una nueva comisión en la reunión del consejo técnico escolar.

Los niños son formados todas las mañanas en el patio escolar por el maestro encargado en turno, estos cargos “encargado de guardia” como se les llama concluyen con el acto cívico correspondiente del lunes próximo y es entregado al maestro responsable del grupo en turno, Los maestros de guardia deberán llegar mas temprano que el resto de sus compañeros para iniciar con el llamado por el altavoz a todos los niños y la invitación a los papás para que manden a sus hijos. Aunque la escuela cuenta con el programa Edusat (Educación satelital) este recurso generalmente no es empleado con fines didácticos, la escuela de San Isidro al igual que muchas otras se encuentre en situaciones de infraestructura irregulares pero hasta ahora funcionales.

Esquema cuatro; Afluencia lingüística de San Isidro, se conserva el dominio lingüístico del p'urhepecha, lo que explica el arraigo de la lengua materna en la comunida de San Isidro.

SIMBOLOGIA

 p'urhepecha



El espacio que ocupan las lenguas Español y p`urhepecha se pueden considerar en los siguientes términos; A nivel de actividades oficiales como son los actos cívicos internos o de fechas conmemorativas se usa el español, en las reuniones entre maestros también se emplea este idioma, en el aula el maestro emplea la lengua p`urhepecha para establecer la comunicación y socialización de los contenidos escolares, los alumnos se dirigen al maestro en p`urhepecha en todo momento, las ocasiones en que aparece el empleo del español es cuando se

necesita trabajar con términos que vienen en los libros de texto mismos que son traducidos al p`urhepecha para su comprensión, en muchos casos, estos contenidos son recreados de manera contextual aduciendo a los conocimientos que se encuentran en el entorno del niño o a sus conocimientos previos, el salón de clases se convierte así, en un espacio donde la lengua p`urhepecha predomina amplia y constantemente sin ningún tipo de restricción. Durante el recreo los niños siguen utilizando el p`urhepecha en sus juegos, diálogos etc. Los maestros por su parte, (algunos) se reúnen en el patio y platican en español, esporádicamente utilizan la lengua nativa, por ejemplo cuando se trata de contar chistes o anécdotas, es en ese momento en que incluyen algunas frases en su lengua.

Las visitas que realizan los padres o madres de familia a la escuela para saber sobre la situación escolar de sus hijos o para preguntar por los programas compensatorios como “El progresa” (programa compensatorio para la atención de la educación y la salud) el maestro los atiende utilizando su lengua materna.

Por lo hasta aquí dicho, tal parece que mientras que el empleo de la lengua se practica de manera importante en el proceso de alfabetización y socialización con los niños y con los padres de familia, entre maestros la situación cambia, quizá esta parte no interesa tanto como el proyecto mismo dado que el logro más importante consiste en el arraigo del p`urhepecha como la lengua legítima de la escuela usada por todos y en todos los ámbitos ya que en el salón de clases abundan infinidad de materiales en lengua p`urhepecha elaborados tanto por los maestros como por los niños, situación contrastante con otras escuelas indígenas donde la lengua legítima sigue siendo el español. Algunos padres de familia ven con buenos ojos el empleo de la lengua materna en la enseñanza de sus hijos y los mismos resultados observados por ellos los ha ido convenciendo:

“Me he convencido, he llegado a la conclusión que el p`urhepecha todavía, valemos porque necesitamos valorar nuestra palabra p`urhepecha que no se mueran nuestras lenguas que siga viviendo, que nuestros antepasados nos han dado y que en p`urhepecha pero también con una condición que lo sepamos escribir, porque he llegado a la conclusión que; ya hay maestros que nos están apoyando maestros bilingües en nuestra lengua que nos están impulsando.” (Padre de familia entrevistado)

2.1.5.- La escuela de San Isidro y su proyecto para la enseñanza de las lenguas.

La escuela pertenece al subsistema de educación indígena en Michoacán y se localiza en una comunidad indígena que se llama San Isidro se caracteriza por ser un pueblo de unos 1400 habitantes San Isidro dispone de un centro de educación preescolar, una escuela primaria, , una telesecundaria, así como de un albergue para 50 niños que depende del INI (Instituto Nacional Indigenista) La mayoría de los niños que comienza con su vida escolar llega a la escuela hablando solo el p'urhepecha , de todos modos dado que en el pueblo es común escuchar el español este no le resulta una lengua extraña.

La escuela se fundó junto con la comunidad en 1954 ya que los habitantes de San Isidro se habían asentado inicialmente en la comunidad de Uringuitiro a un kilometro aproximadamente de distancia posteriormente por divisiones internas entre sus miembros, deciden cambiarse a donde actualmente viven la otra fracción se quedo en Urunguitiro, en un principio los niños tomaban clases en trojes (casas) de madera y no había primaria completa, actualmente los 16 grupos cuentan con salones propios de concreto, baños y un gran espacio que sirve para practicar el fútbol, no cuentan con cancha de basquetbol por lo que practican este deporte al interior del albergue que se encuentra enfrente de la escuela primaria y donde algunos alumnos se quedan aun siendo de la propia comunidad.

El mobiliario es de madera y en ellos generalmente se sientan de dos en dos del mismo género, de los 16 grupos 3 son de primero, tres de segundo tres de tercero dos de cuarto tres de quinto y dos de sexto de aproximadamente 24 alumnos en promedio por grupo. El director además de cumplir con la función administrativa tiene a su cargo un grupo de quinto grado y es también uno de los principales iniciadores del proyecto de alfabetización en lengua indígena, La escuela no cuenta con personal de intendencia o conserjería por lo que son los mismos profesores quienes a través de comisiones específicas que se organizan desde el

inicio del ciclo escolar los que se encargan de mantener en buen estado la escuela, generalmente cuando existe la necesidad de actividades o trabajos de mejoramiento, son los padres de familia quienes junto con los maestros realizan las faenas en estas actividades también participan las madres de familia.

La gran mayoría de los alumnos se adecuan al grado que cursan en cuanto a edad, en el grupo de quinto grado algunos niños han cumplido los doce pero la mayoría apenas cumplirá los once años.

La planta docente está constituida por 16 profesores entre los cuales cuatro son mujeres, la mayoría ha estudiado la licenciatura en educación para el medio indígena en la Universidad Pedagógica Nacional regional, solo un maestro tiene estudios de psicología y los mas jóvenes también se encuentran cursando la licenciatura, los que ya han terminado su licenciatura como el caso de maestro Joel, cursan la normal superior en los llamados cursos de verano.

Durante nuestra estancia en la escuela se han contactado en mayor grado con seis grupos uno de segundo otro de tercero, el grupo de cuarto y los tres de quinto, esto porque los profesores responsables de quinto que también son originarios de, la comunidad referida fueron los iniciadores y se encuentran realmente comprometidos, los grupos de segundo, tercero y cuarto, se han incorporado activamente al proyecto mientras que, el resto de los grupos no termina de convencerse de la nueva modalidad de enseñanza, los grados son asignados desde primero y los profesores responsables tienen la obligación de permanecer con ellos durante los seis años de instrucción primaria “ Así no podrán justificarse acusando al responsable del grupo anterior sobre los problemas de aprendizaje” (El director)

En las evaluaciones bimestrales los grados similares diseñan sus pruebas por lo que se aplica una sola prueba a los tres primeros por ejemplo, esto les permite apreciar y evaluar sus propias dificultades o los logros no alcanzados.

La mayoría de los profesores con excepción de los que pertenecen a la localidad vienen de poblaciones aledañas que se localizan a cerca de 15 kilómetros y cuentan con medio de transporte particular, solo dos profesores vienen de regiones más alejadas por lo que se quedan en la comunidad donde pagan su hospedaje y comida.

El proyecto de la escuela de San Isidro cobra importancia porque representa la ruptura de las prácticas tradicionales de castellanización directa (sumersión) y el fracaso del modelo pedagógico anterior con el uso del español por los resultados desalentadores según la versión de los propios profesores, lo que implico el cambio en la modalidad de enseñanza.

La escuela emerge como una posibilidad real frente a las prácticas tradicionales de castellanización del subsistema de educación indígena, no solo por la decisión crucial que los involucrados en el proyecto de alfabetización han tomado, sino porque es la unica escuela que en el subsistema de educación indígena en Michoacán, asume el reto educativo con todas sus implicaciones constructivas didácticas pedagógicas y lingüísticas, desde los materiales didácticos en lengua p'urhepecha ya que los libros aunque fueron editados en ese mismo año (1995)² llegaron con muchos meses de retraso en la zona escolar y de ahí a las escuelas. Quizás una de las transiciones en las que el proyecto ha dado un primer paso es en el abandono y apropiación de una nueva cultura académica, es decir una nueva cultura escolar instituyente a través de una educación intercultural bilingüe, lo cual es trascendente no solo por los términos normativos favorables para atender la diversidad cultural y lingüística sino también por las posibilidades reales para emprender practicas educativas acordes a las necesidades de la población indígena (Carrillo 1999.22) y un abandono de la cultura “del deber” o “del cumplir” donde prevalece una amplia permanencia de profesores indígenas.

² Dato extraído del documento “Estadística básica de educación indígena, publicado por la DGEI dirección General De Educación Indígena, inicio de ciclo escolar 1999-2000 (Subdirección de planeación y sistemas de información) México D. F.

El nuevo proyecto generado por los maestros pertenecientes a esta comunidad, implicaba la utilización del p`urhepecha para la enseñanza de los contenidos escolares y las principales habilidades lingüísticas comunicativas, escuchar, hablar, leer y escribir y la incorporación del español como segunda lengua de manera gradual, hasta lograr un bilingüismo equilibrado sobre la base de la comprensión y construcción de conocimientos y la transferencia de estas habilidades hacia una segunda lengua, nuestro interés mostrado por este proyecto tan relevante nos llevo Hacia diferentes inquietudes acerca de los procesos y competencias comunicativas que los alumnos se encuentran desarrollando en medio de factores sociolingüísticos determinantes hacia los niveles de dominio alcanzado por los niños, así como los efectos y los cambios generados desde la perspectiva de la alfabetización bilingüe a partir de la lengua propia de los niños en la escuela primaria bilingüe Miguel Hidalgo de San Isidro Michoacán.

La escuela se deriva de muchos años de experiencia castellanizadora con resultados desalentadores, el bajo rendimiento escolar generado por “Las contradicciones entre los programas oficiales de primaria bilingüe y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación” (Hamel;1988:322) mantenían una escuela desatendida pedagógica y culturalmente en el total descuido, en ese contexto profesores originarios de la comunidad que se encontraban trabajando en otras localidades deciden regresar en 1989 y revertir la situación escolar de la escuela primaria;

PL “Si mira, yo al llegar en el 89 y viendo la deficiencia, se podría decir en en mi mismo como ex alumno de la, de la primaria, en el cual pues era muy poco el rose social que teniamos con, con algunas gentes ¿no? hablantes en español, entonces esto al llegar yo empece a (no se entiende) afortunada o desgraciadamente, me t oco con un grupo de sexto y por ahí puedo

mencionar el nombre de Eraclio y de Pascual,(Profesores bilingües en la actualidad) que fueron mis alumnos de sexto, pero nada más trabaje dos o tres meses con ellos y entonces ve, veia yo e... pues que había muchas deficiencias deficiencia que posiblemente, yo siempre pensé de que esto podía cambiar al tener ya, ¿como se llama? un plan y programa específicamente para el medio indígena. Porque incluso con el, en aquel entonces mi director, yo la platique ¿sabe que maestro? Porque no hacemos lo que podemos hacer? Y el me decía bueno pos, en la la cosa pos, ponte a trabajar, el me daba.. como se llama el abecedario de... incluso de todas las que existen sabe que aplica cualquiera de ellos te funciona es funcional y yo

le decía bueno pero ¿como empezamos a trabajar? O sea no es no es nomás venirme enseñarle a escribir y leer en su propia lengua, debe de haber alguna otra o sea como vamos aterrizar y siempre ya la inquietud”
(Profesor entrevistado)

La iniciativa de promover como medio de aprendizaje y de revitalización a la lengua nativa, no inició inmediatamente por lo que los índices de aprovechamiento aun permanecía por niveles aún bajos, sin embargo gracias a que los profesores habían culminado su actualización y formación en la Universidad pedagógica regional y socializado nuevas orientaciones teóricas;

PL “Si, pues o sea para mi bueno, influye porque pues prácticamente bueno a mi ya me dio mas este mas gusto al al estar ahí y estar viendo la diferencia por ejemplo a mi lo que mas me... mas asi, mas impacto me causó fue la lectura de no me acuerdo de Rockwell o algo así, que habla de una maestra rural o una maestra no me acuerdo llega a a una sociedad con asi y es diferente no? La forma de hablar en el cual ella les decía no pos que elefante y ellos les decian alefante., bueno algunos aspectos que bueno a mi me pusieron a reflexionar y para mi influye bastante. Lo mismo lo de los aymaras no se del del Peru, no se donde habla y también eso influye bastante que cuando ahí habla ya de algunos resultados entonces aquí bueno ya eso tuvimos que agarrarnos de esas algunas lecturas de ese tipo y eso sirvió bastante para mi. Digo bueno entonces esto aquí nos estan dando alas de que bueno ora si no debe de haber mucha diferenciación verdad?”
(profesor entrevistado)

determinan impulsar un proyecto de alfabetización distinto a la desarrollada hasta entonces, el apoyo de uno de los etnolingüistas mas destacados en la fase experimental y organización inicial fue determinante para los primeros pasos de un nuevo currículo basado en la enseñanza en lengua púrhepecha de todos los contenidos, esto implicó la realización de reuniones con los padres de familia para consensar y convencerlos acerca de la conveniencia de este nuevo modelo.

“Nuestra escuela por el año de 1980 la clasificaban como de poca importancia traduciéndose en ausentismo por ambas partes, la reprobación era bastante alta y bajo el aprovechamiento escolar.”

Prof. (5° Grado)

Como se ha dicho el currículo anterior estaba representado por el programa nacional y por unidades inflexibles que no propiciaban la comprensión por la asimetría cultural y lingüística, a decir por los maestros de San Isidro.

“Hemos descubierto con los alumnos el Aprendizaje de la lectura y la escritura significativa, reflexiva y comprensiva. Un destino educativo más propio, más sólido para el aprendizaje de una segunda lengua” prof. (5° Grado)

En el ciclo 95-96, la propuesta se hace del conocimiento a los padres de familia que aprueban su aplicación considerándose a la lengua p'urhepecha como punto de partida para el aprendizaje de la lectura y la escritura, **“ pues es con la que el niño se comunica y desenvuelve” profesor (5° Grado)**

Lo que sigue es un fragmento de la propuesta pedagógica con la que el ahora grupo de quinto grado inició el nuevo proyecto y que se ha recuperado como antecedente en la construcción del nuevo modelo con todo y sus limitaciones, nuestro objetivo es mostrar el procedimiento inicial de la tarea escolar con el uso de la lengua p'urhepecha lo que se ejemplifica es el procedimiento metodológico sobre lecto escritura dirigido a los alumnos del primer grado:

3.1.6.- La propuesta de alfabetización inicial para la lectoescritura:

- ✓ se inicia con la motivación a través un cuento
- ✓ se platica grupalmente de los personajes que intervienen
- ✓ en el cuento identificándolos por sus acciones y físicamente.

- ✓ Se presenta una lamina con los personajes principales del cuento
- ✓ Con la participación de los niños se va analizando la lamina se pide un copiado de dibujo
- ✓ El dibujo y el cuento son del contexto
- ✓ Se escribe el nombre del personaje apoyado por el grupo en este ejemplo se trata de
AUANI (conejo)

- ✓ Se realiza la lectura de los nombres escritos de forma grupal e individual

- ✓ La palabra o nombre se separan en sílabas acompañada de su lectura pausada

A U A N I

- ✓ Separación de la sílaba y las vocales
- ✓ Se anulan las consonantes y vocales que no representan la grafía en estudio, dejando únicamente la letra a estudiar de ejemplo ponemos la A para anular las otras se puede apoyar con palmadas quedando solo la grafía mayúscula y minúscula

A a

- ✓ Se ejercitan las letras en el pizarrón con movimientos en el aire en el suelo en los cuadernos se usan diversos materiales como piedras semillas para representar las grafías o con lo que se le ocurra al niño

Evaluación del aprendizaje

- ✓ Se identifica la grafía (A, a) en el libro y en otro tipo de textos así como su escritura.

Este fue uno de los procedimientos iniciales hacia la construcción metodológica y de contenido con el que empezó a funcionar el proyecto y en medio de muchas carencias sobre todo de material didáctico elaborado por la propia SEP o la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) por lo que fue necesario elaborar una gran cantidad de material didáctico y traducir en lo posible los libros oficiales de la SEP y recrearlos con los contenidos étnicos del contexto situacional.

“En cuanto a lo material porque tuvimos que elaborar no hay no había material elaborado, los libros nacieron dos años después después de que nosotros ya íbamos en caso tercero año fue cuando salió el de primero entonces no, no contábamos con material entonces, teníamos esa necesidad de , de cómo

reproducirlo ahora se, nosotros decíamos, si hacemos digo bueno escribimos cuentos todo, pero como los vamos a reproducir no hay pues este, no hay, no hay algún fondo económico donde pudiera decir la secretaria de educación en el en el estado saben que yo los apoyo con tanto ustedes empiecen armar les mando una fotocopia para que no gasten `pero no hay pues nada nada de ese tipo de apoyo

entonces lo que hacíamos era reproducir hacer uno haber niños pues vamos hacer de esos en sus cuadernos pero si fue asi bueno por ese lado sufrimos”

(Profesor entrevistado)

2.1.7.- El alfabeto p'urhepecha

En el estado de Michoacán se discuten cinco tipos de alfabeto propuestos entre otros por la dirección de educación indígena estatal y estudiosos de la lengua indígena es decir los etnolingüistas, por ejemplo proponen un alfabeto que consta de 22 fonemas por considerar que ciertos alofonos como la d, b y g no son necesarias o son sustituidas por los fonemas p, t k es decir en la pronunciación, por ejemplo la palabra **Enan d i** (Guayaba) no pierde su significado si se escribe **Enan t i** Los profesores de San Isidro por su parte contemplaron un alfabeto construido mediante la frecuencia de uso, es decir de cien palabras pronunciadas por los niños se identificaron aquellos fonemas de mayor uso, por ejemplo frecuencia con que aparecían las vocales de esa manera se introdujo también su enseñanza con la propuesta inicial descrita anteriormente, este alfabeto se contrastó con el alfabeto español, en lo posterior para enseñar aquellas que no aparecían en lengua p'urhepecha.

uno de los errores que yo cometí, posiblemente en la alfabetización es de que yo le estaba dando seguimiento al,...programas nacionales o sea como viene con la la M la P ya fue cuando hicimos por ahí ya ya un ejercicio de cien palabras en el cual empezamos a clasificar la frecuencia y no pos ya nos empezó a gustar más porque si era cierto, le hicimos el de español el de español pues en eran las letras según la frecuencia de aparición o sea así esta estructurado, fue cuando empezamos a estructurar nosotros y el nos facilitó más el trabajo ya el atorón fue cuando pues al, al término del ciclo escolar, los niños ya sabían leer escribir en

p'urhepecha pero no había material de, de lectura entonces los niños ya al momento de aprenderse una parte tratan de buscar en los libros entonces ahí tuvimos ee..inventarnos cuentos pero así en el pizarron profesor entrevistado (transcripción)

Las ventajas que ofrecía el nuevo currículo de San Isidro se fueron evidenciando poco a poco, según los profesores, de igual forma paulatinamente se fueron incorporando otros maestros del mismo plantel al proyecto quienes en un inicio no parecían muy convencidos, la enseñanza se desarrolla en los dos primeros grados en P'úrhepecha y gradualmente se incorpora la segunda lengua. A partir de la lengua indígena se desarrollan los principales contenidos como son la lectura y la escritura entre estas habilidades algunas reglas convencionales y la composición de pequeñas frases así como algunas operaciones sencillas básicas. En la asignatura de Matemáticas, la dinámica de clases refleja una mayor participación de los alumnos así como un creciente interés por el conocimiento.

Las dificultades en el desarrollo de este proceso que ha exigido cada vez mayores esfuerzos en cuanto a los contenidos y el manejo de estos en las diferentes asignaturas ha implicado la búsqueda de neologismos o adecuaciones para adaptarlos a los contenidos y de esa manera poder significar el aprendizaje sobre la base de la comprensión, por ejemplo la terminología empleada en español "oración" "sujeto", "predicado" dentro de la enseñanza de la estructura organizacional de las oraciones se les ha buscado en la lengua p'úrhepecha aquellos conceptos que representen el significado de las terminologías en español.

Por ejemplo en quinto grado se ha buscado la representación significativa en términos p'úrhepechas como:

Lengua escrita

Conocimientos habilidades y actitudes

Sesi arhintani= Dicción, fluidez, volumen y entonación

Na enka jarhaka mamaru jarhati karakatcha= Estructura de diversos tipos de texto.

Tsitikucha = literarios

Arhitsperakuecha = Instructivos

Aiamperaterakuecha= informativos

Ukurhiteri aiamperata= periodísticos.

Por citar algunos ejemplos, esta búsqueda constante al principio buscaba lograr una mayor comprensión en los alumnos a la vez que permitía la sistematización de la experiencia pedagógica de la escuela.

Hemos observado que el currículo de San Isidro evidencia la factibilidad de su proyecto, los maestros consideran que se aprecian los avances en el terreno del aprovechamiento escolar y la comprensión, sobre todo en el desarrollo de las lenguas, en su preservación y revitalización lo que sin duda repercute en el fortalecimiento de la identidad y los valores socioculturales.

2.1.8.- El aula indígena, el uso y función de la lengua p'urhepecha y el español.

el proyecto ha generado en las aulas cambios respecto a las interacciones verbales y las dinámicas de socialización del conocimiento, hemos sustraído un segmento de una de las transcripciones sobre la que comentaremos posteriormente, la temática de la transcripción trata de una clase de ciencias sociales, en donde el profesor intenta explicar y hacer comprender a los niños algunos conceptos sobre las actividades de los nómadas (**cazadores**) procurando vincularlos con los conocimientos previos de los niños, como parte del proyecto de San Isidro se muestra esta interacción y el uso funcional lingüístico en el aula, el reflejo del tratamiento lingüístico de ambas lenguas español y p'urhepecha, así como el modelo pedagógico utilizado por los maestros en esta caso escogimos a propósito al grupo de quinto grado ,por ser el grado donde se enfoca el estudio ya que nos permite dar cuenta de los espacios asignados de cada una de las lenguas en las actividades escolares;

Fragmento de la transcripción en observación de clase “Nómadas” (Quinto grado).

- 32 Pr Jaani jaaniksi indé ¿ambe ka ambe xespi'? isi eski, eska ma niani ni ka ni niani
- Tr **¿Entonces este que y que vieron cuando andaban de allá para acá? (Se refiere a los nómadas)**
- 33 Pr Ambe ka ambe xespi ia iasitsini eiankuati ini karakata
- Tr **¿Qué y qué vio? la palabra nos va a explicar**

- 34 PR Peru kuirataxati materu karakata siempre ¿ambe arhikinisini indé?
Tr **Pero falta otra palabra ¿que quiere decir eso?**
- 35 Pr Ambe arhikinisini ari? (Escribe cazadores)
Tr **¿Que quiere decir esto?**
- 36 Als Axunichani ambe atajka
Tr **Que mata venados**
- 37 Pr ¿Ka materu ia? ¿Puro enka axunichani atajka?
Tr **y que mas? Solamente mata venados?**
- 38 Als numpe, numpe iamu ambe animarhichani eska: axunicha, auanicha
Tr **no, no mata todo tipo de animales como venados conejos**
- 39 Als Ka iamu ambe animarhichani
Tr **y todos los animales**
- 40 Pr ma ma ambe animarhichani atajka
Tr **Que mata todo tipo de animales**
- 41 Als Jou
Tr **si.**
- 42 Pr Janiksi na arhinasini p´urhe jimbo iteski imani?
Tr **y como se le conoce en p´urhepecha?**
- 43 Pr P´urhe jimbo nombriku jukasti imjá jakankurhesinikichi ¿naksi arhesini imani?
Tr **tiene su nombre en p´urhepecha asi se le conoce como les dicen?**
- 44 Pr Aver betu t´urhi kurhamariekiri cheeti papani a ver xeeke jinisi
Tr **a ver Beto le preguntas a tu papá a ver si los ha visto por allá**
- 45 Pr Naksi arhesini ixuo?, imá uandantati jasisi mari kuiripuchu mari jarhasta
Tr **como les dicen el te va a decir porque hay algunas personas**
- 46 Pr Notsi mitiski nenatsi arhesina? A ver Santiago ¿nori mitiski tú?
Tr **No saben como les dicen? A ver santiago, ¿noisabes tu?**
- 47 Pr Noksi imani arhiojki k´uanirichani ¿jo' ¿numpe? Imaksi arinti k´uaniricha
Tr No les diran tiradores ¿sí? ¿no? Les han de decir tiradores (escribe tiradores)
- 48 Aa Indé karania'
Tr **Escribimos eso?**
- 49 Pr Jaani inde k´uaniricha ambó arhikini arhisini?
Tr **Entonces tiradores ¿qué quiere decir?**
- 50 Aa lamu ambe animarhichani atajka
Tr **Que mata a todos los animales**
- 51 Pr Peru neeski imá (escribe k´uiri) (perso)
- 52 Aa K´uiripu
Tr **persona**
- 53 Pr K´uiripu ¿a no?
Tr **persona ¿verdad?**
- 54 Ao K´uiripu
Tr **persona**
- 55 Pr Jaanichu na arhea ia?
Tr **Entonces cómo le vamos a decir?**
- 56 Ao K´uiripu chango
Tr **Persona chango!**
- 57 Ao k´uiripu chango (rie)
TR **Persona Chango**

| | | |
|------------|-------|------------------------------|
| 58 | Ao | neeski i? |
| | TR | Quien es él? |
| 59 | Ao | Celsu |
| 60 | Celsu | K'uiripu chankuicha |
| | TR | Personas changos. |
| Pr | = | Profesor |
| Tr | = | Traducción al español |
| Ao | = | Alumno |
| Aos | = | Alumnos |
| Aa | = | Alumna |

De la transcripción de clase anterior sobre Nómadas, he recuperado un fragmento de este diálogo que establece el maestro con los alumnos el fragmento es traducido al español:

(Traducido al español)

Profesor: *¿Entonces este... tiradores que significa?*

Alumna: *Que mata a todos los animales*

Profesor: *¿Pero quien es el? (Escribe perso...)*

Alumna: *Persona*

Profesor: *Persona ¿verdad?*

Alumno: *Persona*

Profesor: *Entonces ¿cómo le denominaremos?*

Alumno *Persona chango*

Podemos dar cuenta en principio, que la terminología empleada de ninguna manera pretende ser una terminología especializada, al contrario ubica los conceptos al entorno lingüístico del niño dado que algunos profesores utilizan un lenguaje de instrucción propio de especialistas “Tal lenguaje plantea a los alumnos unas exigencias lingüísticas que son totalmente extrañas a la enseñanza de la asignatura misma”, (Stubbs 1983 :100) en esta estructura discursiva sucede a la inversa, respecto a las estructuras constitutivas del discurso como le llaman (sinclair y coutlhard) se aprecia la iniciación, el maestro inicia con una pregunta, el

alumno responde, nuevamente pregunta del maestro pero sugiere a la vez, cuando el alumno responde el maestro pregunta y evalúa *¿persona*

verdad? Nuevamente pregunta y la respuesta aunque es acertada también es adjetivada por el alumno; ***Persona chango.***

En relación a los planteamientos de (Flanders 1970) Efectivamente se nota un gran dinamismo de la lengua, el maestro se coloca al frente y constantemente se está dirigiendo a los niños en un “ir y venir de preguntas y respuestas” lo que representa un gran esfuerzo por parte del maestro, se aprecia una situación particular en la participación de los niños, en la última intervención el alumno dice; *persona chango*, lo que podría significar que existe la plena libertad de expresión a diferencia de otros contextos donde se restringe e incluso se limita el lenguaje.

“En muchas aulas las iniciativas de los alumnos se encuentran ampliamente limitadas en cuestiones de procedimiento tales como; ¿puedo salir de clase? ¿Tenemos que usar lápices de colores? (Stubbs 1984:109).

La estructura de la clase “nómadas” representa una unidad de clase que permite describir varios rasgos entre ellas las que se han enunciado en este trabajo, para el profesor de grupo la acción ejercida se sostiene por sus propios fines y significados aquí el maestro intenta que los alumnos construyan sus propios conceptos mediante la contextualización y los saberes propios:

“Por ejemplo el caso nómadas o sea esta...(Traslape) exactamente la... el término entonces ahí la cuestión es ver, o sea primeramente la estructura es ver o sea la yo... pa... para esa clase yo lo dije o sea bueno... vamos a leer primero y vayan encerrando algunas palabras que en realidad pues no les suenan nada (que no conocen) (empalme) o sea que que empiecen a buscar y ya dentro de esas ya la resonancia traen bueno.. y ¿nómada que será? Porque ya algunas otras palabras el niño los conoce los aun aunque sean los medios de comunicación entonces ahí ese procedimiento es bueno,.. busquen denme una lectura y busquen que quiere decir ahora... ya el paso siguiente bueno vamos a investigar un diccionario haber donde vamos a investigar que quiere decir nómadas pero también ahí en el niño,

bueno... todavía pues no, como no es hablante del español, pues todavía les quedan pequeñas lagunas para entender mejor pero ya es en base a eso ya los niños cuando empiezan a identificar pueden ya tratar ora si, de explicar sabe que , nómada quiere decir esto y esto ahora pero ustedes hagan un concepto propio entonces los niños empiezan a decir sabe que nómada es es una persona que es ni quieta no que se salga es un vagabundo bueno ya hacen diferentes interpretaciones y ya de aquí por ejemplo en la propia lengua de nosotros como le diríamos muchos dicen is k`anti is ku jini ka jini niani,(asi nomás anda aquí y allá) bueno pues ya tienen si primer interpretación entonces bueno entonces eso es para que el niño empiece armar sus propios conceptos”

(Profesor encargado de quinto grado).

El comentario detallado de pequeños fragmentos de un dialogo profesor – alumno será un paso necesario en cualquier trabajo sobre lenguaje en el aula. Pero también queremos ir mas allá del comentario de detalles y pequeños extractos sacados de su contexto conversacional y hacer afirmaciones mas amplias, de cómo el dialogo de clase funciona como un sistema de comunicación (ibidem 1984:100)

Nuestro intento de hacer una interpretación mas amplia acerca de la interacción en el salón de clases llevo a plantear una descripción además de la transcripción de la observación de clases, también de su estructura que evidencia de alguna manera las formas linguisticas pedagogicas adoptadas por los maestros en San Isidro y que se presenta a continuación; ver anexo)

En términos generales podemos observar que la interacción entre maestro y alumnos en este caso como en muchos otros que hemos registrado, obedece a un patrón bastante clásico de enseñanza frontal, el maestro se coloca permanentemente en el centro de la atención e interactúa con el grupo en su conjunto, aun cuando se dirige en ocasiones directamente a algún alumno o alumna, La voz fuerte del maestro y las múltiples respuestas en coro, revelan un patrón bien entrenado que identifica este procedimiento con la vieja regla de

Flanders como ya hemos dicho, esto significa que el profesor siente la necesidad de mantener el control interactivo en todo momento lo que no deja mucho espacio para actividades independientes de los alumnos, Se producen las típicas triadas del discurso escolar con un estímulo pregunta orden del maestro una respuesta de los alumnos

He señalado sin embargo que existe un gran dinamismo y libertad para los alumnos de intervenir de manera hasta cierto punto no controlado, sin embargo el ambiente en general de atención e interés se mantiene.

El profesor utiliza un procedimiento de análisis de los contenidos que va desde la contextualización del tema a tratar en la parte introductoria, posteriormente explica con el apoyo de recursos didácticas, nuevamente explica conceptos, señala las tareas y revisa en los lugares de los niños mientras corrige a otros, vuelve a explicar y finalmente deja las tareas correspondientes .

Lo anterior significa que el lenguaje no solo tiene relación con el escenario social que es la escuela sino que determina la construcción de significados en los sujetos que participan en ella de acuerdo a los términos en que estos interaccionen, las formas complejas y dinámicas en que se encuentran implicadas estas pautas de interacción es necesario abordarlas para su estudio desde planos no solo descriptivos sino interpretativos, mas allá de generalizaciones como señala y advierte Stubbs, es necesario enfocar de manera real como es utilizada la lengua en la educación, lejos de asumir actitudes extrañas o desconocidas por los niños frente a la lengua y con explicaciones que pretenden dar cuenta de las lenguas normativas y anormativas es necesario romper con los estereotipos y pensar como señala (ibidem (1983). La inferioridad lingüística surge principalmente de la intolerancia y prejuicio de la gente hacia las diferencias lingüísticas entonces es probable que intenten cambiar las actitudes de la gente hacía el lenguaje.

Si hemos de recuperar los rasgos de interacción abordados en este trabajo habrá que decir que en términos de la conducta observable, el comportamiento del maestro en nuestro contexto de investigación ya se ha descrito, en los otros casos que se refieren a las estrategias que definen las posiciones de los actores,

también consideramos que el uso que de la lengua hace el maestro definitivamente es mayor que la del alumno sobre todo en estos procesos de

interacción tan dinámicos lo que habrá que revisar es si esta actitud del profesor respecto a la lengua efectivamente obedece a la posesión del rol de en relación a su propia definición en el salón, lo cierto es que en este breve espacio aun falta explicitar de que manera estas formas de interacción posibilitan que el alumno logre las habilidades comunicativas desde el enfoque comunicativo

En esta interacción observamos el empleo casi exclusivo del p'urhepecha y un mayor esfuerzo por parte del maestro quien intenta que los alumnos participen activamente en la construcción de conceptos que no les son muy familiares y en consecuencia comprendan los contenidos que vienen en los libros de texto estas actividades estan permeadas por el sentido atribuido por parte del maestro:

“Bueno... todavía pues no, como no es hablante del español, pues todavía les quedan pequeñas lagunas para entender mejor pero ya es en base a eso ya los niños cuando empiezan a identificar pueden ya tratar ora si, de explicar sabe que, nómada quiere decir esto y esto, ahora, pero ustedes hagan un concepto propio entonces los niños empiezan a decir sabe que nómada es es una persona que es ni quieta no que se salga es un vagabundo bueno ya hacen diferentes interpretaciones y ya de aquí por ejemplo, en la propia lengua de nosotros como le diríamos muchos dicen “is k`anti is ku jini ka jini niani” ,(Que asi nomás anda aquí y allá). Bueno pues, ya tienen su primer interpretación entonces bueno entonces eso es para que el niño empiece armar sus propios conceptos o sea ya el concepto ya lo traduzca el como lo entiende y ya o sea son pues asi asi como se los estoy platicando se ve sencillo no pero ya eso pude durar a posiblemente dos tres cuatro horas o sea sea posiblemente toda la semana para para que quede no queden tantas lagunas no? O sea ya quede mas importante para el niño (empalme) exactamente o sea de eso se trata la modalidad. (Profesor entrevistado)

Los alumnos iniciadores ya han cursado el sexto grado en el periodo escolar anterior 2000-2001, lo que ha generado expectativas respecto a su desempeño a nivel telesecundaria (en la comunidad) o en la secundaria a 8 kilometros de la comunidad, en donde se pierde el uso lingüístico del p'urhepecha ya que en la región no existe ninguna secundaria bilingüe que desarrolle efectivamente de manera secuencial los aprendizajes y habilidades adquiridos por los niños de la escuela de san Isidro, las interrogantes que surgen al respecto es sobre el destino

de los conocimientos lingüísticos desarrollados en estos niños, creemos que el esfuerzo depositado por los maestros de San Isidro sin lugar a dudas repercutirán favorablemente en el fortalecimiento de las habilidades en los alumnos, pero deja entrever el conflicto lingüístico que seguramente enfrentaran los alumnos frente a la exclusividad del uso castellano en otro espacio escolar y en otro nivel, recientemente algunos profesores han comentado que la primera generación de niños alfabetizados en lengua indígena producto de la experiencia pedagógica descrita observan un buen aprovechamiento escolar aunque esta aseveración no ha sido constatada fehacientemente dado que los efectos, ocurran en un plazo quizás mas largo, lo anterior nos plantea un nuevo reto para la investigación pedagógica lingüística del proyecto en otro escenario donde los alumnos pondran en práctica todas las experiencias y conocimientos y que reflejaran en todo caso las propias limitantes.

Por su parte los maestros no han desistido de su empeño y en la actualidad se encuentran sistematizando sus experiencias didácticas pedagógicas y lingüísticas entre otros como una forma de evaluación sobre lo desarrollado , de manera colegiada se realizan reuniones en donde recuperan sus propias experiencias sobre los materiales, las dificultades enfrentadas, incluso han impulsado una fuerte difusión a traves de platicas con otras escuelas, por ejemplo a invitación expresa por la Normal indígena de Cheran Michoacán, sostuvieron una serie de reuniones para dar a conocer su proyecto, lo cual significa que, el proyecto ha rebasado la frontera escolar y muchas miradas voltean ahora sus ojos hacia esta pequeña comunidad y su proyecto.

Enseguida hacemos el análisis de la propuesta pedagógica bilingüe de San Isidro, la intención es mostrar las prácticas metodológicas y de interaccion verbal como referente hacia la interpretación de los resultados obtenidos en las pruebas de expresión escrita, asi como las ventajas y desventajas del currículo escolar desde la perspectiva de la enseñanza bilingüe y la interculturalidad.

2.1.9.- Análisis del currículo de la escuela de San Isidro.

Para nuestra investigación, nos interesa hacer un breve análisis sobre el procedimiento adoptado por los profesores de San Isidro hacia la enseñanza de la lecto escritura y de las interacciones verbales, en cuanto al uso de las lenguas en las aulas que hemos ejemplificado en páginas anteriores como producto de las observaciones de clase realizadas, la intención de esta revisión es evidenciar dichas prácticas como referente hacia los resultados de las pruebas aplicadas de expresión escrita, ya que hemos insistido que en este contexto podemos encontrar ciertas determinantes sociolingüísticas que pueden estar reflejadas en los conocimientos y desempeño lingüísticos en los niños, además nos permite clarificar la funcionalidad de la dinámica comunicativa de los actores sociales en el proceso.

Sobre el currículo.

En el procedimiento descrito, encontramos básicamente la aplicación de un método global estructural analítico, ya que contextualiza como un primer paso el tema AUANI (Conejo) y posteriormente se desarrolla un análisis estructural de los enunciados que la conforman enfatizando en aquella que interesa en ese momento, en este caso el fonema “a” “A” lo que nos hace pensar por un lado en un método estructural conductista. En este tipo de prácticas, se realiza la lectura en voz alta ¿A ver como dice aquí? A lo que los niños responden en coro “A” es decir, la lectura en voz alta y en coro aparece como un ejercicio desligado de la comprensión con valor propio que tiende a rutinizar esta actividad, que también revela la prioridad sobre la importancia de la lectura fluida por encima del desarrollo de actividades comunicativas.

PL Si... ahí es donde pues no me queda pues (se ríe) claro sobre la metodología no porque ya es lo que decía el trabajo está avanzado se hizo, pero lo malo de nosotros es de que a veces así en caso concreto mío, este únicamente hubo una plaza vacante bueno la, la pelie, me dieron la oportunidad, no fui a los cursos cosa que por ejemplo tengo entendido que cuando van a los cursos siempre les dan dos tres metodologías a asumir de enseñanza entonces ya todo el proceso que estamos haciendo lo fuimos sacando de ora si en la práctica docente o seguirlo sacando pero esto yo lo yo la...la, como se llama la, la forma de trabajo yo la entendía como algo que sería para mi fuera relevante no? ora si todavía necesitamos conocer mas de técnicas y metodos de trabajo para ora si enfocarlos es decir yo estoy trabajando esto porque yo lo enfoco como met este... como se llama? Método global de análisis estructural. es lo mas práctico dicen pero ya con algunos analistas

no? que me han visto mi trabajo mi forma de trabajo dicen estas mezclado todo tipo de técnicas métodos y técnicas entonces es una combinación de de métodos podría decir yo o sea porque si de plano no hay un método específico donde se sabe que esto... para mi esto es funcional pero posiblemente para otros, si yo les digo saben que hazlo hazle asi y asi no pueda ser funcional verdad? (profesor entrevistado)

El papel del maestro es resaltar la oposición entre fonemas y centra la atención en la representación gráfica, la evaluación es recurrente nuevamente al fijar la atención en la función gráfica sonora dado que se les solicita a los alumnos su búsqueda en otro tipo de textos, quizás para afirmar su retención memorística o confrontar la presencia de la grafía en cuestión en distintos tipos de textos.

Sobre el español, las observaciones muestran que el profesor busca aprovechar las habilidades de transferencia cognitivas y lingüísticas de una lengua a otra, que no se establece en primer lugar como comprensión y comunicación lo que se busca es contrastar que en ambas lenguas prevalece una diferenciación fonética, o sea una modalidad de aprendizaje formal y ortográfica de la letra a la sílaba y de la sílaba a la palabra, los maestros consideran que los niños manifiestan un precario uso del español entonces la enseñanza se traduce al ejercicio formal de lectura, en las interacciones verbales, observamos en este primer acercamiento un conjunto de prácticas tradicionales cuya eficiencia ha sido cuestionada a lo largo del tiempo en la lingüística aplicada y pedagogía así como el método de enseñanza del español a partir de la lengua escrita igual que el modelo de castellanización anterior, sin embargo se explota la capacidad de transferencia de la L1 a la L2 lo que constituye uno de los logros y vía de avance prometedor de su proyecto.

LOS PROCESOS DISCURSIVOS DE LOS NIÑOS BILINGÜES

3.- Generalidades y estructura de la investigación.

En este capítulo, presentaremos como fueron seleccionados los alumnos que participaron como grupo control o de la muestra y el diseño aplicación y calificación de las pruebas, así como su análisis e interpretación, tenemos en conciencia que el interés pedagógico y lingüístico no puede quedar en el plano cuantitativo que nos puede ofrecer algunos indicadores, ya que se trata de un proceso eminentemente cualitativo, en un momento determinante del proceso

lingüístico de alfabetización en la escuela de San Isidro, por lo que los parámetros, tienden hacia una interpretación cualitativa de los resultados obtenidos, en ese sentido los números no pueden representar los datos y tampoco posibilitan entender en su amplitud el proceso educativo mismo con miras a apoyar el currículo propuesto de San Isidro, esto ha implicado para nuestra investigación, contemplar tanto el análisis cuantitativo en términos de verificar las hipótesis planteadas seguido del análisis cualitativo para aclarar las diferencias y avances en ambas lenguas vinculados a los factores contextuales señalados.

La muestra

Después de un intenso piloteo de los instrumentos diseñados por el equipo de investigación, en ambas lenguas español, y p'urhepecha durante los meses de octubre a Enero del 2000 ubicamos a los grupos en donde se aplicarían de manera definitiva las pruebas que consistían básicamente sobre habilidades auditivas (escuchar) denominada por el proyecto como comprensión auditiva (C A), comprensión escrita (CE) y Expresión escrita (EE) de esta última es donde hemos centrado nuestro estudio, el siguiente paso fue identificar a los alumnos que participarían en el o los grupos muestra de los cuales escogimos diez por grupo, en aquellos grados donde las condiciones de continuidad y participación en el proyecto nos proporcionaran las condiciones mas propicias y objetivas.

Se pensó en conformar grupos muestra representativos tanto en aprovechamiento escolar, genero, y situación socioeconómica, como factores extraescolares y lingüísticos que pudieran ser determinantes en el desempeño lingüístico de los alumnos, sobre ese último aspecto (lingüístico) también hablaremos más adelante, el cuadro representativo del grupo muestra, esquemáticamente se formuló en los siguientes términos;

3.1.- Criterios de selección del grupo muestra

Los criterios de selección tomaron en cuenta la opinión de los propios profesores responsables de los grupos con relación al desempeño escolar de sus

alumnos, así como de su situación socioeconómica, que posteriormente mediante visitas a las familias de los alumnos, pudimos corroborar, la muestra total quedo conformada finalmente por cuarenta alumnos de los cuatro grupos mencionados.

(Cuadro 1) **Situación socioeconómica de los niños muestra**

| Nombre del alumno (a) | Aprovechamiento escolar | Situación socioeconómica | Observaciones |
|-----------------------|-------------------------|--------------------------|---------------|
| | Alto 3 | Medio alto | |
| | Medio 4 | Medio | |
| | Bajo 3 | bajo | |

Sobre la situación socioeconómica de los alumnos:

Medio alto: considerado como el más alto de la comunidad

Medio: Representa a los menos altos, que tienen menos propiedad y menos escolaridad de los papás

Bajo: Estos representan un nivel mas bajo que el anterior, los mas pobres, sin propiedad y baja escolaridad.

El grupo control (10 alumnos) de quinto grado, seleccionados de los 23 alumnos a los que se les aplicaron las pruebas de E-E en las dos lenguas con los criterios descritos, quedó como aparece en la siguiente gráfica:

(Cuadro 2) **Grupo de alumnos del quinto grado que componen la muestra**

Periodo escolar (1999-2000)

| Grado | Num. control | Situación económica | N o m b r e | Aprovechamiento escolar | Años cumplidos |
|--------------|--------------|---------------------|------------------------|-------------------------|----------------|
| TERCER CICLO | 1207 | Medio alto | Jazmín Diego Ascencio | Alto | 10 |
| QUINTO GRADO | 1208 | Bajo | Celso Martínez Lázaro | Alto | 10 |
| | 1209 | Medio | Verónica Anselmo Reyes | Alto | 10 |

| | | | | | |
|--|-------|------------|------------------------------|-------|----|
| | 1210 | Medio alto | Gilberto Francisco Cortés | Medio | 10 |
| | 1211 | Medio alto | Juan Iván Anselmo Romero | Medio | 10 |
| | 1212 | Medio alto | Lucina Anselmo Martínez | Medio | 10 |
| | 1213 | Medio alto | Miriam Griselda Francisco E. | Medio | 10 |
| | 1214 | Medio alto | Adelina Martínez Anselmo | Bajo | 10 |
| | 1215 | Bajo | María Anselmo Martínez | Bajo | 12 |
| | 11216 | Bajo | Oscar Martínez Diego | Bajo | 10 |

Tomando en cuenta la cantidad de pruebas aplicadas tanto de habilidades lingüísticas como de contenido específico asignamos el número de control para llevar un mejor orden de los alumnos que participaron en dichas pruebas, mismas que aparecen en el cuadro de arriba correspondiente a este grupo muestra.

3.1.1.- Diseño y aplicación de instrumentos de diagnóstico sobre expresión escrita (EE)

Todas las pruebas que se aplicaron, fueron diseñadas por el equipo de investigación y puestas a consideración de los propios maestros, las pruebas fueron sometidas a un intenso piloteo desde Noviembre de 1999 hasta mediados de Febrero del año 2000, con aquellos alumnos que desde luego no formaban parte del grupo muestra, aunque en el caso de las pruebas de expresión escrita la aplicación fue grupal incluyendo a la muestra, la modalidad del cuento utilizado en estas pruebas, consideraron los cuentos regionales pero que no fueran conocidos por los niños, el contenido de estas pruebas con el afán de lograr la autenticidad de las lenguas a evaluar, contemplaron situaciones vivenciales y contextuales.

La evaluación se refirió básicamente a las habilidades lingüísticas y cognitivas y sobre todo en la capacidad de comprensión y producción de textos en ambas lenguas. En los meses de Marzo Enero - Febrero del 2000, se aplicaron las baterías de pruebas (pilotaje) como lo muestran los siguientes cuadros;

Total de pruebas individuales y colectivas aplicadas en (Febrero del 2000)

Pruebas individuales

| N.P. | TIPO DE PRUEBA | 2° | 3° | 4° | 5° | TOTALES |
|------|-------------------|----|-------|----|----|---------|
| 1 | CEP (SAPI ENKA)L1 | 10 | 10 | 10 | 10 | 40 |
| 2 | CEE(LA VIBORA)L2 | 10 | 10 | 10 | 10 | 40 |
| 3 | CAP(ACHAMASI)L1 | 10 | 10 | 10 | 10 | 40 |
| 4 | CAE(EL CHIVO)L2 | 10 | 10 | 10 | 10 | 40 |
| | | | | | | |
| | | | TOTAL | | | 160 |

En las pruebas de comprensión escrita (CE), la modalidad de aplicación de este instrumento consistió en que los lectores de los cuentos fueron los propios alumnos en dos ocasiones y con tiempo libre, la calificación se realizó de manera simultánea conforme reproducían los cuentos.

En las pruebas de comprensión auditiva (CA) ambas lenguas, la intención era de que los alumnos reprodujeran el cuento que se les había leído en dos ocasiones, se desglosó en 13 enunciados o ideas completas de manera cuidadosa, de igual forma se establecieron dos columnas **R** y **C**, la primera significa recuento, donde el alumno sin ningún tipo de apoyo intenta reproducir el cuento, la segunda representa los apoyos o tips que ayudan al niño a recordar aquellos fragmentos que les fueron difíciles pero sin darles la respuesta

Pruebas colectivas

| N.P. | TIPO DE PRUEBA | 2° | 3° | 4° | 5° | TOTALES |
|------|--------------------|----|-------|----|----|---------|
| 5 | P-EE KURHITSIRI L1 | 23 | 21 | 20 | 19 | 83 |
| 6 | E-EE MISIKU L2 | 23 | 21 | 19 | 19 | 82 |
| | | | TOTAL | | | 165 |

Pruebas de expresión escrita (E-E) En ambas lenguas, sobre estas pruebas, la lectura se realizó por parte de los aplicadores, en dos ocasiones y la reproducción fue realizada por los alumnos de forma escrita en las dos lenguas, en las pruebas anteriores como en ésta se elaboró un cuento para cada lengua, precisamente sobre estas producciones centra su análisis el presente estudio.

Pruebas colectivas sobre habilidades cognitivas

| N.P. | TIPO DE PRUEBA | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | TOTALES |
|------|------------------|----|----|----|----|----|----|---------|
| 7 | HAC-GRAL E | 15 | 18 | 19 | 20 | 17 | 19 | 108 |
| 8 | HAC -POR CICLO P | 20 | 19 | 19 | 20 | 18 | 20 | 116 |
| | TOTAL | | | | | | | 224 |

En las pruebas sobre habilidades lingüísticas se considero trabajar con todos los grupos, por lo que se diseñaron instrumentos para cada ciclo de acuerdo a ciertos niveles de complejidad, se analizó el proceso de evaluación y se otorgó un puntaje para cada ejercicio, en esta valoración cognitiva se incluyeron las diferentes asignaturas asi como aspectos culturales propios del entorno de los alumnos.

(HAC GRAL) prueba general de habilidades cognitivas

Se refiere a una prueba única para los seis grados en español, cuyo contenido es en orden creciente y de acuerdo a lo que se ha visto en el tiempo señalado , para ello se consultó con los propios profesores y se puso a su consideración la presentacion de las pruebas, la modalidad de aplicación fue grupal donde se incluyeron tambien a los grupos muestra, se pretende identificar que es lo que el alumno conoce en cada etapa evolutiva o grado, la distribución en cuanto a su contenido se realizó en 7 bloques con determinado número de preguntas en cada bloque, cuyo valor en cuanto a puntos fue de 46.

(HAC Pruebas por ciclo) sobre habilidades cognitivas

Para los contenidos especificos por ciclo se diseñaron tres pruebas que fueron aplicados por ciclo, la aplicación fue grupal siguiendo los criterios de la prueba general los puntajes máximos a alcanzar en cada ciclo fueron;

| | |
|---------------|-----------|
| Primer ciclo | 21 puntos |
| Segundo ciclo | 32 puntos |
| Tercer ciclo | 31 puntos |

En contextos de bilingüismo social donde la escuela promueve la vitalidad etnolingüística, implica que ambas lenguas sean analizadas y evaluadas de manera separada para identificar las transferencias y niveles de competencia lingüística comunicativa, el contexto social juega un papel importante con relación al uso funcional de las lenguas, el perfil lingüístico de los alumnos desde el contexto familiar y el uso de estas en el salón da clases, además de factores de carácter socioeconómico y culturales.

Las pruebas fueron corregidas a partir de las experiencias anteriores durante la aplicación y se buscaron las mejores condiciones para su aplicación definitiva, se cuidaron entre otros aspectos los siguientes:

- Que fueran de fácil comprensión
- Que la extensión fuera considerable.
- Que rescatara situaciones contextuales y de vivencia cotidiana en los niños
- Que tuviera un hilo conductor o una secuenciación lógica de coherencia interna.

Las pruebas de expresión escrita consistieron en la separación de enunciados principales del texto original a manera de desglose cada enunciado es entendida como idea completa de tal manera que conformaran determinado número de reactivos, en este caso cada prueba consta de 13 reactivos con una escala numérica de calificación de 0, 1 ó 2 puntos dependiendo de la respuesta de los niños esto se explica con mayor detalle mas adelante. Como se ha hecho mención, se busca evaluar las capacidades de los alumnos en la comprensión y producción de textos narrativos, ya que las actividades discursivas forman parte fundamental dentro de los componentes de la competencia comunicativa.

En una primera instancia haremos un análisis de carácter cuantitativo global sobre la reproducción narrativa de los niños en las dos lenguas, seguido del análisis cualitativo en torno a la producción y comprensión escritas correlacionadas con las variables enunciadas de hecho en este primer acercamiento retomaremos las variables de aprovechamiento escolar y la situación socioeconómica que hemos descrito en los criterios de selección.

Calificación

El número de enunciados en cada prueba fue de trece en total, es decir 13 reactivos que fueron evaluados de la siguiente forma:

a) Nada o incomprensible

Cuando el alumno no logra recuperar prácticamente nada del enunciado o reactivo correspondiente o cuando es incomprensible el enunciado escrito, se le otorga un valor de **cero puntos**.

b) Corresponde minimamente al reactivo o enunciado

Cuando el niño recupera o reproduce partes mínimas entendibles se le otorga **un punto**

c) Corresponde muy bien al ítem o enunciado.

En caso de que el niño logre reproducir muy bien el enunciado entonces se le asignan los **dos puntos**.

La calificación de las pruebas se realizó por los profesores indígenas hablantes de la lengua p'urhepecha que participamos en el proyecto colectivo y el resto del equipo de investigación, los criterios de calificación fueron tomados a partir de las experiencias anteriores en el piloteo y algunos otros se discutieron en el equipo.

Ejemplo de calificación: Fragmento

**Producción de la niña, cuento traducido: “Kurhitsiri uandantskua”
(El cuento del zopilote)**

“El creador mandó al zopilote para ver la sequía (el desastre) en la tierra, y el zopilote”...

Items R C

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | _0_ | Ekanha parhakupini k´amakurhipka itsi jimpo. Cuando la tierras se acabó (Inundo) por el agua |
| 2 | _2_ | Tata kuerajpiri axasptinha kurhitsini pari nirani exeni El creador mando al zopilote para que fuera a ver k´arhindintskua parhakupinirhu, la sequía (el desastre) en la tierra |

La niña no recupera el primer enunciado y no obtiene puntos, en cambio en el segundo enunciado logra reconstruir el enunciado o item muy bien, por eso se le asignan los dos puntos, en otros casos solo recuerdan un fragmento entendible, entonces se le pone un punto, y así sucesivamente hasta calificar el texto completo.

3.1.2.- Proceso de aplicación de las pruebas

Objetivos de la aplicación

Algunos de los objetivos sobre la aplicación de las pruebas que consideramos pertinentes fueron:

- Evidenciar la capacidad de comprensión a partir de la reproducción de los cuentos en las dos lenguas.
- Interpretar la estrategia discursiva elaborada por los niños a partir de la estructura de los textos narrativos.
- Identificar los patrones evolutivos que siguen los alumnos en el desarrollo de las estrategias discursivas.
- Interpretar el desarrollo de las competencias comunicativas discursivas en las dos lenguas, el proceso de interferencia y los factores internos y externos determinantes.

Las pruebas de expresión escrita consistieron en leerles en dos ocasiones los cuentos tanto en español, como en p´urhepecha (ver anexo e) de manera clara y pausada, y se les repartieron a los niños hojas para que trataran de reconstruir de

manera escrita el cuento que habían escuchado, la aplicación no se realizó de manera subsiguiente para que no fueran extenuantes para los niños, por el factor tiempo, se buscó flexibilizar los tiempos por lo que no hubo tiempos asignados sino que se dejó al niño con tiempo libre en la reproducción del texto.

Para la aplicación se escogió un lugar apropiado en los salones que no se encontraban en uso, con la idea de propiciar un ambiente agradable y tranquilo, la confianza con los niños se ha ido incrementando hasta lograr una relación ya no de cohibición o extrañeza que al principio se mostraba, a estas alturas los niños se acercan, platican con nosotros por lo que este aspecto no representó problema alguno que interfiriera con la aplicación de las pruebas, a continuación presentaremos una aproximación cuantitativa de los resultados globales obtenidos así como los primeros aportes sobre las tendencias en las dos lenguas.

ANÁLISIS ESPECÍFICO DE LAS NARRATIVAS

3.1.3.- Análisis de las competencias discursivas de los niños bilingües

En esta primera aproximación global se toman en cuenta el recuento numérico general, es decir el número y característica de enunciados reproducidos por los niños, así como las variantes de aprovechamiento escolar y la caracterización socioeconómica o sea algunas correlaciones y progresión de habilidades. En el cuadro de abajo se incluyen las rasgos de selección del grupo muestra para identificar ciertas correlaciones desde esa perspectiva.

El cuento en p'urhepecha narrado a los niños se denominó "**Kurhitsiri unadantskua**" (El cuento del Zopilote) y consta de trece unidades o enunciados completos, (como se observa en el ejemplo) con un valor máximo de 26 puntos considerando los criterios de calificación descritos anteriormente.

EE-P (S I)
NOMBRE _____ FECHA _____
ESCUELA _____ GRADO _____
_____ EVALUADOR _____

KURHITSIRI UANDANTSKUA
El cuento del zopilote.

| Items | R | C | |
|-------|-----|-----|--|
| 1 | ___ | ___ | Ekanha parhakupini k´amakurhipka itsi jimpo. |
| 2 | ___ | ___ | Tata kuerajpiri axasptinha kurhitsini pari nirani exeni k´arhindintskua parhakupinirhu, |
| 3 | ___ | ___ | kurhitsinha niraspti ka niratini exenantasptinha uarhirichani la jupikaninha auaantani |
| 4 | ___ | ___ | nitamasptinha uanikua jurhiatikuecha ka no k´uanatsintani aiankuni tata kuerajpirini jimajkanina menderu axaspti , |
| 5 | ___ | ___ | k´uakinha niraspti ka exentaninha kurhitsini. |
| 6 | ___ | ___ | Ka arhininha eska andi no kokani k´uanatsintapka, |
| 7 | ___ | ___ | Ka kurhitsinha arhini eska no isi uantani japirinka eska kokani t´irepirinka, |
| 8 | ___ | ___ | K´uakinha no uekaspti santkunha t´semuni ka kokani k´uanatsintani, |
| 9 | ___ | ___ | niantasptinha ka iamu aiankuni tata kuerajpirini, |
| 10 | ___ | ___ | tata kuerajpiri kanikua ik´iani ka erontani enkanha niantapka kurhitsi, |
| 11 | ___ | ___ | ka mentkunha xukambarhini isinha arhini eska imá kanikua no sesi uspka isi no kurhaajchani, |
| 12 | ___ | ___ | p´ikusptinha ejpu ka tatsipani isi jatsikuntani ka isi arhini eska mentku isi jamapirinka sipiati ambe t´ireni |
| 13 | ___ | ___ | isi jimbonha kurhitsi isku no sesi jáxisti ka istu sipiati ambejku tireni |

T = ___ ___ Ítems

El cuento se leyó en dos ocasiones por el aplicador y el recuento realizado, arrojó los siguientes resultados:

(Cuadro 3) **Alumnos muestra del quinto grado y puntajes obtenidos en las pruebas de expresión escrita en p´urhepecha (EE-P) 13 reactivos 26 puntos máximo.**

Cuento “kurhitsiri uandantskua” (El cuento del zopilote)

| | Nombre | No. Control | Aprovechamiento Escolar | Situación Socioeconómica | E-E P PUNTOS |
|--|--------|-------------|-------------------------|--------------------------|--------------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|----------|-----------|------|-----------|------------|----|
| 3° ciclo | Jazmín | 1207 | A (alto) | Medio alto | 24 |
| 5° Grado | Celso | 1208 | A | Bajo | 11 |
| | Verónica | 1209 | A | Medio alto | 13 |
| | Gilberto | 1210 | M (medio) | Medio alto | 14 |
| | Juan Iván | 1211 | M | Medio | 14 |
| | Lucina | 1212 | M | Medio alto | 15 |
| | Miriam | 1213 | M | Medio | 6 |
| | Adelina | 1214 | B (bajo) | Medio alto | 10 |
| | María | 1215 | B | Bajo | 18 |
| | Oscar | 1216 | B | Bajo | 7 |

En estos primeros resultados se observa que de los diez alumnos no todos lograron reconstruir el texto narrativo de manera completa, sin embargo algunos casos como el de Jazmín, logra un puntaje cercano a la totalidad, 24 puntos lo que significa que la niña logra una reconstrucción muy aceptable, por otro lado los enunciados escritos son completos y no solo de fragmentos entendibles es una de las niñas que obtiene el mayor puntaje en la reconstrucción del texto narrado, mientras que el mas bajo fue Miriam con solo 6 puntos de 26 posibles, de hecho solo algunos se aproximan a lo obtenido por Jazmín, María 18 puntos, Juan Iván Y Lucina con 14 y 15 puntos cada uno, el resto solo obtuvo del cincuenta por ciento hacía abajo una de ellas Verónica con trece puntos, lo que de ninguna manera representa lo producido por los alumnos desde una perspectiva de análisis con relación a la comprensión y producción de textos, de manera global tres alumnos son los que sobresalen en esta primera etapa: Jazmín (21) María(18) y Lucina(15)

Texto en lengua p'urhepecha escrito por la niña Jazmin.

Alto

B
NOMBRE Jacmin Diego AscEDAD 10 GRADO 5^a

ESCUELA HIBUETI HIBUETO FECHA 02 APLICO PABLO

KURHITSIRI UANDANTSKUA CUENTO EE-P

lala kuerajpirinba kurhitsini exaspti paranba
 xarhinierwa xeni parharpininbu ka kurhitsinba
 niraspti ka sranha niarapta kurhitsinba warure
 chani xentaspti ka jupikani awantani ka vanikv
 juchuat eucha xeni ka kurhitsi na nintani
 lala kuerajpirini ka lala kuerajpiri exaspti kuarini
 parara nipirura kurhitsini xentani ka kuarinba
 xentaspti ka arhininba anisiri ne niki aiantuni
 lala kuerajpirini ka kurhitsinba arhini iska
 kakani ki ne ka sranha kuarid sanxu isemur
 ka pronunba nitalapti ka lala kuerajpirini lamu
 ampe aiantuni ka sranha kurhitsi niantapa
 ka lala kuerajpirinba nu sesi aghini kurhitsini
 ka lala kuerajpirinba xpu piruspti ka latsigani
 isi atsi xuntani ka lala kuerajpiri arhini
 mensuri isi jamara sipista ampe arhani ka
 kurhitsinba isi jumo mensu nu sesi yaxispti ka
 menkunka sipista ampe arhani

HAZ UN DIBUJO DEL CUENTO



Juan Iván catalogado como medio en aprovechamiento escolar por el Profesor del grupo.

A/fo.

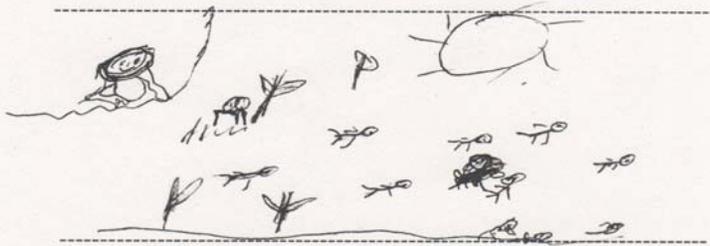
B
NOMBRE Juan Ivan H.R EDAD 10 GRADO 5A

ESCUELA Miguel Hidalgo FECHA 02 APLICO fo 60

KURHITSIIRI UANDANTSKUA CUENTO EE

enka parhukpsui kama kurbpsio itari
 ta ta kuvapi xaspinta kuchi tuu para ma ni xaxini
 uerhi ra chani ka masipbia xentepa ka upicani
 avan tani ka ianisi iusi bawisipa ka kua kioi xas pika
 xentispitaha ka arhini jatitbar nian taxpa ka
 axhni av tixenhi ka kva bi ku ukispinba
 arhani son kisimba av bas pinba nititipini aiantani
 aia sa kus pinha ka ta ta kuvaxa para ikvespiti
 ku iram ta sipiti ka mataspa ka dahi tuu nuzi sasa kampi
 uska ka kuxhi xini qpe pikuspiti ka ta tsepeni
 jatsi keutini ka is jaxispinba xipitaxpa achan
 ampas nu saki jaxanis

HAZ UN DIBUJO DEL CUENTO



Texto escrito por la niña Miriam Griselda

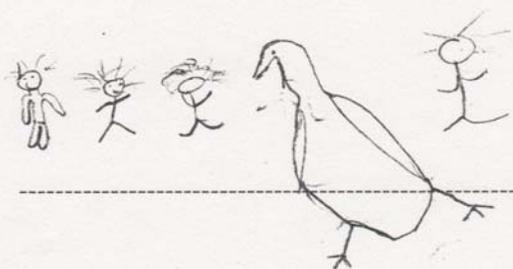
Medio

B
NOMBRE Miguel E. E. EDAD 10 GRADO 5^a
ESCUELA Miguel Hidalgo FECHA 10-20-2010 APLICADO Pablo

KURHITSIRI UANDANSKUA CUENTO EE

Tata Kuarapiri xosipti Kurhitsuini K'axhindiunu
ka xaspti wamixenoni ka Jwakani akalabi ka
nu niantani ka ma tata Kuarapiri nika Xeni
ka ma Kurhitsuini nu soni anaki ka ma Tata
Kuarapiri ikexqoti ka ma niantani ka Tata
Kuarapiri K'axhindiunu nu soni wamixenoni ka Tata
Kuarapiri ik'etuni ka xosipti ka ka Tatsapatta
dani Tatsapatta isi soni wamixenoni niantani

HAZ UN DIBUJO DEL CUENTO



Resultados globales y las variables: aprovechamiento escolar y situación económica:

tendencia aunque no debemos olvidar que existen otras variables que tienen que ver con los propios procesos cognitivos socioculturales y lingüísticos de los niños.

(Cuadro 4) Frecuencia de recuerdo de enunciados:

En cuanto al recuerdo de los enunciados por los niños hemos desglosado los enunciados recordados con las siguientes variables: completo, incompleto entendible no entendible o nada, estos fueron los comportamientos:

| Variable | ENUNCIADOS | | | | | | | | | | | | | | % |
|-----------------------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | T | |
| Completo | 1 | 6 | 7 | 1 | 5 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 6 | 3 | 46 | 35.3% |
| Incompleto entendible | 6 | 4 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | | 3 | 4 | 5 | 3 | 2 | 38 | 29.2% |
| No entendible o Nada | 3 | 0 | 1 | 5 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 3 | 3 | 1 | 5 | 46 | 35.3% |

El cuadro de frecuencias de recuerdo en los enunciados nos muestra que donde presentan mas dificultades los alumnos son en los enunciados 6, 7, 8,9 así como en la parte final es decir en el enunciado 13, lo que nos pudiera indicar que sobre todo recuerdan los enunciados iniciales y finales, en tanto que en los enunciados donde se desarrolla la trama del cuento les cuesta trabajo.

Por otro lado, en este mismo cuadro observamos a nivel porcentual que el 35.3 por ciento se ubica en la variable de intentos no comprensibles o en su caso omisiones de los enunciados que como ya hemos visto, se concentra en el nudo del texto narrativo El 64.5 por ciento corresponde a las variables de enunciados que corresponden al ítem de manera correcta o parcial, es decir se aprecia un mayor logro porcentual de la reconstrucción del cuento.

Reactivos o enunciados recordados por alumno

Veamos enseguida cuál fue el comportamiento de los reactivos o enunciados, es decir en donde hubo mayor respuesta, por alumno, que hayan respondido mejor en Ciertos reactivos que en otros. El siguiente cuadro nos permite ver las dificultades encontradas por alumno, así como los aciertos, a la vez que también nos abre las primeras posibilidades de ubicar ciertos perfiles o tendencias tipológicas en los niños.

Los anteriores referentes nos permiten contrastar con las tendencias observadas en los resultados de las pruebas en L2 (Español)

(Cuadro 5) Comportamiento de los reactivos de la prueba en púrhepecha y puntajes totales obtenidos por alumno

| Alumno | R e a c t i v o s | | | | | | | | | | | | | Puntos Obtenidos | |
|----------------|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|------------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | |
| No de control | | | | | | | | | | | | | | | 26 máximos |
| Jazmín 1207 | 0 | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 24 92.3% |
| Celso 1208 | + | * | + | + | + | 0 | + | * | 0 | + | 0 | + | + | 12 46% | |
| Verónica 1209 | + | + | + | + | * | 0 | 0 | * | * | + | | 0 | * | 13 50% | |
| Gilberto 1210 | + | + | * | 0 | 0 | 0 | * | * | + | 0 | + | | * | 14 53% | |
| Juan Iván 1211 | * | + | * | 0 | * | + | + | 0 | + | + | + | | * | 14 53% | |
| Lucina 1212 | + | * | 0 | + | * | + | * | 0 | * | * | + | | + | 15 57% | |
| Miriam 1213 | 0 | * | * | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | + | | + | 6 23% | |
| Adelina 1214 | + | * | * | 0 | * | 0 | 0 | 0 | 0 | * | 0 | | 0 | 10 38% | |
| Maria 1215 | * | * | * | 0 | 0 | * | 0 | 0 | * | * | * | | * | 18 69% | |
| Oscar 1216 | 0 | + | * | + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | + | | * | 7 26% | |

0 = nada o Intento incomprensible = 0 puntos

+ = Corresponde minimamente al reactivo o enunciado = 1 punto

*** = Corresponde muy bien al ítem = 2 puntos**

En el cuadro de comportamientos en los reactivos encontramos algunos aspectos relevantes, Jazmín tuvo problemas con un solo enunciado, que no logra reconstruir al omitir la introducción en cambio Oscar, sólo pudo reconstruir de manera completa dos enunciados el numero 3 y el 12 y 3 incompletos 2,4 y 11, la tendencia general en los que tuvieron mayores dificultades se observan en el nudo o desarrollo del cuento como se ha señalado.

Los alumnos que presentaron más dificultades, fueron Oscar, Miriam y Adelina, mientras que los más destacados en esta etapa de análisis fueron Jazmin, María y Lucina, los cuatro restantes se puede decir que lograron de manera regular en lo cuantitativo la reconstrucción del cuento.

En la siguiente prueba veremos las tendencias generales en los resultados obtenidos en español, sin olvidar que los niños han sido alfabetizados en su lengua p'urhepecha y que es la lengua de prestigio y de uso funcional comunicativo en su contexto comunitario. El cuento se llama "El gato con ruedas" y pertenece a la comunidad, pero se adaptó al idioma español como se observa en el siguiente ejemplo:

Expresión escrita en Español (EE-E)

MISIKU KARRETA JUKANTURHA CUENTO (El gato con ruedas)

| Items | R | C | |
|-------|-----|-----|---|
| 1 | ___ | ___ | Dice tata Gerardo que aquí en San Isidro anda un misiku karreta jukanturha que asusta a los niños que lloran mucho o se portan mal. |
| 2 | ___ | ___ | Tambien dice que sale en las noches cuando no hay luna que corre mas rapido que un carro y se sube a las casas y los tapancos |
| 3 | ___ | ___ | Durante el día se esconde en los cerros donde atrapa viboras grandes, pajaros o venados para comérselos cuando tiene hambre |
| 4 | ___ | ___ | a veces se come algun borrego o chivo después de comer se duerme arriba de los grandes arboles |
| 5 | ___ | ___ | cuando se hace de noche baja por el pueblo para asustar a la gente, |

- 6 ___ ___ **Por eso es muy peligroso que los niños anden tan noche por las calles jugando o haciendo travesuras**
- 7 ___ ___ **La gente para espantar al misiku karreta jukanturha se pone a quemar simpa t'ujpakata y cuando esta muy quemado lo sacan y lo truenan en las piedras,**
- 8 ___ ___ **entonces la simpa tujpakata se escucha muy fuerte y el misiku karreta jukanturha corre asustado a esconderse o se regresa al cerro**
- 9 ___ ___ **un día a Juan el pastor lo espantó cuando regresaba de cuidar los borregos,**
- 10 ___ ___ **dice que escucho al misiku karreta jukanturha que venía corriendo,**
- 11 ___ ___ **sintió que ya mero lo alcanzaba pero pudo brincar las trancas a tiempo y se metió rápido a su casa,**
- 12 ___ ___ **cuando se asomó no había nada solamente pasó un aironazo que ya mero le tumbaba el sombrero**
- 13 ___ ___ **Juan se empezó a reir solito...¿y tu como te imaginas al misiku karreta jukanturha?**
- T =** ___ ___ **Items**
- Puntos** _____

A continuación se presentan los resultados y tendencias de la expresión escrita en español;

(Cuadro 6) Resultados cuantitativos globales en las pruebas de expresión escrita en español (EE- E)

Cuento en español Misiku Karreta Jukanturha (El gato con ruedas)

| | Nombre | No Control | Aprovechamiento Escolar | Situación Socioeconomía | E-E E PUNTOS |
|--|--------|------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|----------|-----------|------|-----------|------------|----|
| | | | | | |
| 3° ciclo | Jazmín | 1207 | A (alto) | Medio alto | 16 |
| 5° Grado | Celso | 1208 | A | Bajo | 7 |
| | Verónica | 1209 | A | Medio alto | 12 |
| | Gilberto | 1210 | M (medio) | Medio alto | 3 |
| | Juan Iván | 1211 | M | Medio | 14 |
| | Lucina | 1212 | M | Medio alto | 7 |
| | Miriam | 1213 | M | Medio | 10 |
| | Adelina | 1214 | B (bajo) | Medio alto | 4 |
| | Maria | 1215 | B | Bajo | 5 |
| | Oscar | 1216 | B | Bajo | 2 |

Nuevamente encontramos a Jazmín con el puntaje mas alto 16, a diferencia de la prueba anterior, en esta prueba, bajó sensiblemente su puntuación, de igual manera encontramos que Oscar también obtuvo todavía menor puntuación en el caso del español solo dos puntos, los que se mantienen en el rango de intermedios son Juan Iván y en este caso verónica solo un punto debajo de la prueba anterior, mientras que Miriam y Maria son dos casos contrastantes, Miriam, que en la prueba en p`urhepecha obtuvo seis puntos en español mejora,(10 puntos) María por su parte observa un bajo porcentaje en puntos (5) en español y (18) en p`urhepecha. La tendencia general global es de un mayor puntaje total e individual en p`urhepecha, solo en el caso de Miriam no sucedió así, pero en los demás se observa un patrón o tendencia del p`urhepecha por arriba del español.

Medio

NOMBRE Juan Iván A.A. EDAD 10 GRADO 5Aº
ESCUELA Miguel Hidalgo FECHA 02 APLICO Pablo

MISIKU CARRETA JUKANTURA CUENTO EE - E

Misiku karreta jukan tu the dise to ka je raldal
que ante un misiku karreta vkan tu the dise
que el misiku karreta vkan tu the kado... es misiku karreta jukan tu the
que asus ta oke misio que kexan mucho y
a los que el kate en el serro y tambien kausa
en el pueblo y se baja el pueblo a asustar
y se sube arriba de las casas y asus ta
a los niños que estan jugando en la calle a
carreta tra vesuras en la noche por eso es muy
importante que los niños no anden en la noche
y tambien anda en el dia de el serro
camion to vivaras gran to a xenados y tambien porros
y un dia juan el parax ya venia de cuidar
porros y chivos cuando dijo que el misiku karreta jukan tu the
venia a alca soto que ya la tiraba para pronto
se parca la carca y se us ta asus ta cuando vio
a misiku karreta nada kamas era un viento
que casi se le caia el sombrero

HAZ UN DIBUJO DEL CUENTO



Juan Iván mantiene su porcentaje, solo un punto debajo de la prueba anterior.

Alto

NOMBRE Verónica Anselmo EDAD 11 GRADO 5º 4

ESCUELA Miguel Idalgo FECHA 12-2-20º APLICO pablo

MISIKU CARRETA JUKANTURA CUENTO EE-E

~~Una~~ ~~carreta~~ ~~vijeranda~~ ~~at~~ ~~hasini~~ ~~es~~ ~~ka~~ ~~san~~ ~~Isidro~~ ~~Anda~~
un misiku garreta juqntu y que asista a los niños que
han ese porta mal y que es peligroso que los
niños se en la noche y que en la noche y cuando
no que luna y solo ~~es~~ con simpa tupa kata ~~los~~ ~~es~~ ~~esta~~
* ~~cuando~~ ~~el~~ ~~sipa~~ ~~tupa~~ ~~kata~~ ~~esta~~ ~~patiente~~ ~~las~~ ~~pedras~~
~~es~~ ~~y~~ ~~cuando~~ ~~oc~~ ~~pa~~ ~~le~~ ~~asista~~ ~~y~~ ~~va~~ ~~corriendo~~ ~~por~~
el serro y cuando ese mañana esta en los arboles
francos y cuando ese noche vaza por el pueblo y una
vez ~~es~~ a Juan el parter le rapido otro a la casa
y cuando ~~es~~ no abia nada y vino un ~~g~~ ~~u~~ ~~l~~ y el so-
breo y le quito a Juan se sonie solo y como
piensas tu que es misiku garreta jukantura

HAZ UN DIBUJO DEL CUENTO



Verónica también conserva el porcentaje obtenido en la primera prueba

Medio

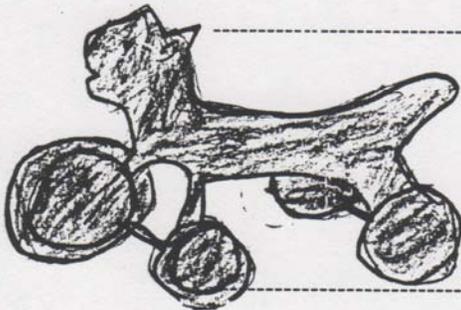
NOMBRE Miriam E.E.E. EDAD 10 GRADO 5^aA

ESCUELA Miguel Hidalgo FECHA 10-02-2020 PABLO

MISIKU CARRETA JUKANTURA CUENTO EE-E

Una tarde cuando que en un rancho andaba
un misiku junto a un niño que en las noches estaba
de la tarde los niños que andan jugando el juego en
la noche porque es peligroso que los niños están
jugando a la noche por las naras el misiku karata
de karata de noche en los cerros en el día
y come vivoras apañadas como un varón a un niño
y se duerme en la noche cuando baja al pueblo
a buscar a la tarde a los niños y la tarde cuando
espantado y querían si karata los aventaban
en los picos y el misiku karata jukantura
carra y los cerros y al pastor trae los perros
y al pastor cuando carra el misiku karata
ukandura y al pastor se fue y no era nadie era
en viento y el pastor se marchó

HAZ UN DIBUJO DEL CUENTO



Miriam que no había logrado reconstruir el texto p'urhepecha, observa una mayor producción en Español.

También en este rubro se mantienen de manera similar las tendencias, en cuanto a aprovechamiento, la relación entre medios y altos no refleja las percepciones que se tienen de ellos, sin embargo los señalados como de bajo aprovechamiento en el caso de esta prueba efectivamente descienden notablemente en cuanto al número de enunciados reconstruidos de manera escrita de acuerdo a los números que como hemos señalado son relativos, en los alumnos considerados económicamente como medio altos es decir los mas favorecidos tampoco lograron puntajes considerables, solo Jazmín y Verónica 16 y 12 puntos.

(Cuadro 7) Frecuencia de recuerdo de enunciados:

| Variable | ENUNCIADOS | | | | | | | | | | | | | | % |
|-----------------------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | T | |
| Completo | 6 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 1 | 25 | 19.2% |
| Incompleto entendible | 2 | 3 | 6 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 31 | 23.8% |
| No entendible o Nada | 2 | 6 | 3 | 8 | 7 | 4 | 7 | 6 | 4 | 9 | 6 | 5 | 7 | 74 | 56.9% |

En contraste con las pruebas en púrhepecha, los enunciados recordados que hemos denominado completo por su correspondencia al enunciado en esta prueba de español, sólo alcanza el 19.2% mientras que en el cuento púrhepecha fue de 35.3% el número de enunciados no recordados o no entendibles es mucho mayor al del púrhepecha lo que denota la dificultad lingüística en el desarrollo de actividades escritas en una segunda lengua. En cuanto a los enunciados con mayor dificultad de recuerdo y la subsiguiente reconstrucción, prácticamente en todos los enunciados encontramos problemas acerca de cómo lograr un escrito entendible en todo caso se omite, lo que nos lleva a pensar de un desconocimiento de la funcionalidad lingüística del español y su escaso dominio

comunicativo. En este cuadro también podemos notar que el problema no sólo aparece en el desarrollo o nudo del cuento, sino en distintas partes del texto ya que sólo en los enunciados uno y tres es donde los niños mejoran. Curiosamente en púrhepecha uno de los enunciados problemáticos fue en el enunciado uno o introductorio a diferencia del cuento en español, aunque esto puede deberse a la selección de la información que los niños realizan y que se les facilita por ser en su lengua. Para ellos quizás no tenga tanto interés hablar de los motivos que llevan al creador mandar al zopilote a observar el desastre ocasionado por el agua en la tierra puesto que es bien sabido de las grandes tormentas que ocasionan daños a la agricultura, los animales las casas, las calles en su comunidad casi todas las temporadas de lluvia o simplemente se van a los hechos mas relevantes. El comportamiento de los reactivos y enunciados en cada alumno, se observa en el cuadro siguiente:

Comportamiento de los reactivos de la prueba en español y puntajes totales obtenidos por alumno muestra. **(Cuadro 8)**

| NOMBRE | R E A C T I V O S | | | | | | | | | | | | | PUNTOS OBTENID OS |
|-----------|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|-------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| Jazmín | * | + | + | 0 | 0 | | + | * | * | 0 | * | * | + | 16 61% |
| Celso | * | 0 | * | 0 | + | 0 | 0 | + | + | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 26% |
| Verónica | * | 0 | 0 | 0 | 0 | * | + | * | + | + | + | 0 | * | 12 46% |
| Gilberto | + | 0 | + | 0 | 0 | + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 11% |
| Juan Iván | * | 0 | 0 | * | * | * | 0 | 0 | * | 0 | * | * | 0 | 14 53% |
| Lucina | * | + | 0 | 0 | 0 | + | 0 | 0 | * | 0 | 0 | + | 0 | 7 26% |
| Miriam | 0 | * | * | 0 | * | 0 | * | 0 | 0 | 0 | + | + | 0 | 10 38% |
| Adelina | * | 0 | + | 0 | 0 | + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 15% |
| Maria | 0 | + | + | 0 | 0 | 0 | 0 | + | + | 0 | 0 | 0 | + | 5 19% |
| Oscar | + | 0 | + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 7% |

Como se ha señalado, las dificultades no se concentran sólo en las partes inicial o final, esto pudiera representar, que si hemos notado ciertos avances en la comprensión de textos en p'urhepecha estas transferencias se reflejarían en las pruebas de español, esta inquietud a las que hemos mencionado hasta este momento implicó para nuestro estudio un análisis más minucioso acerca de que es lo que escriben los niños, la interrogante acerca de la comprensión y las dificultades de cómo escribir, reorientó nuestro análisis

El siguiente cuadro establece de manera comparativa los resultados cuantitativos en ambas lenguas:

(Cuadro 9) Análisis comparativo de los resultados cuantitativos obtenidos en las Pruebas aplicadas tanto en español como en p'urhepecha.

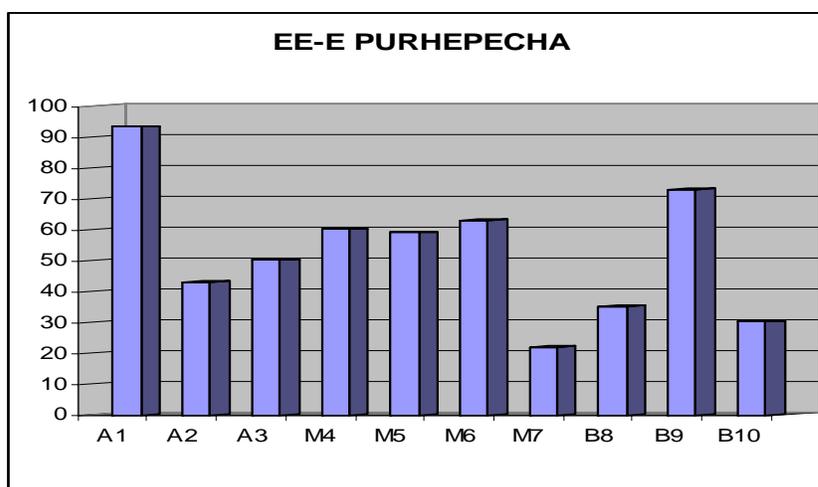
| Nombre | No Control | Aprovechamiento escolar | Situación socioeconómica | Cuento en p'urhepecha 26 puntos | Cuento en español 26 puntos |
|-----------|------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| JAZMIN | 1207 | ALTO | MEDIO | 24 | 16 |
| CELSO | 1208 | ALTO | BAJO | 11 | 7 |
| VERONICA | 1209 | ALTO | MEDIO ALTO | 13 | 12 |
| GILBERTO | 1210 | MEDIO | MEDIO ALTO | 14 | 3 |
| JUAN IVAN | 1211 | MEDIO | MEDIO | 14 | 14 |
| LUCINA | 1212 | MEDIO | MEDIO ALTO | 15 | 7 |
| MIRIAM | 1213 | MEDIO | MEDIO | 6 | 10 |
| ADELINA | 1214 | BAJO | MEDIO ALTO | 10 | 4 |
| MARIA | 1215 | BAJO | BAJO | 18 | 5 |
| OSCAR | 1216 | BAJO | BAJO | 7 | 2 |

Enseguida se observan los niveles porcentuales alcanzados y variables de aprovechamiento

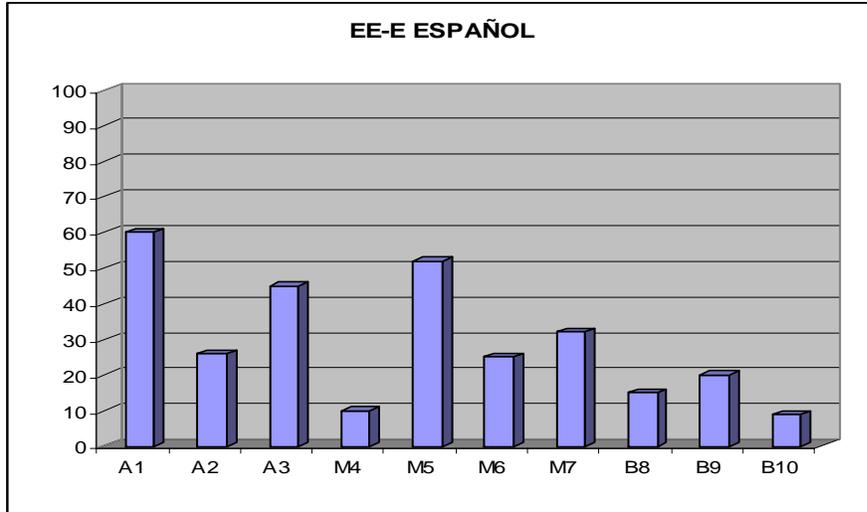
En algunos casos se nota una diferenciación muy marcada, mientras que en otros parece existir un equilibrio en cuanto al desarrollo lingüístico, lo que parece ser una tendencia generalizada, es la dificultad discursiva dado los puntajes. Tendencia que se puede comprobar en el análisis de la escritura que realizan. A continuación se establecen los niveles porcentuales alcanzados, así como las variables de aprovechamiento de manera gráfica.

Grafica uno:

Graficas con porcentaje sobre el recuerdo de enunciados en p'urhepecha y Español



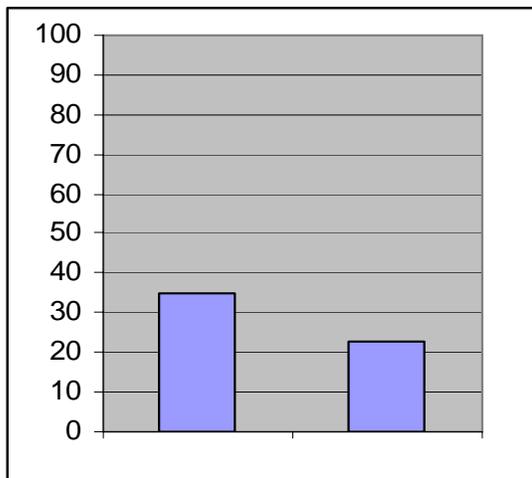
Gráfica dos:



En estas gráficas se observan los niveles porcentuales y la correlación de resultados obtenidos con la categorización del aprovechamiento escolar, en la parte de abajo, se logran observar estas categorías (Alto, Medio, Bajo) y su correspondencia en cuanto a los resultados.

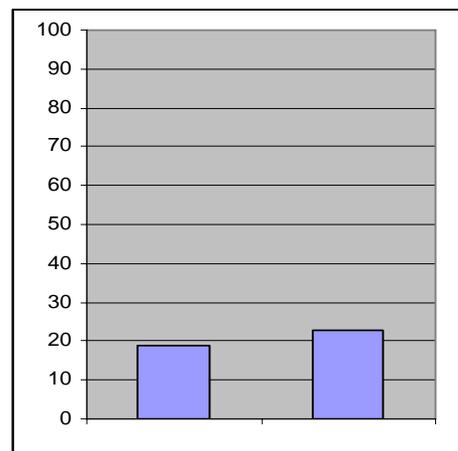
Gráficas sobre frecuencia recuerdo de enunciados

Gráfica tres:



P'URHEPECHA (L1)

Gráfica cuatro:



ESPAÑOL (L2)

La diferencia se puede observar en la gráfica de recuerdo de enunciados, mientras que en Español se notan mayores problemas estas se podrían derivar de las limitantes en cuanto al conocimiento de la funcionalidad lingüística en la construcción de textos narrativos

3.1.5.- Interpretación y análisis de resultados

Hemos considerado una visión cuantitativa como los primeros indicios que nos permitan confrontar los distintos resultados, que como hemos podido observar hasta ahora se aprecian como casos rescatables en ambas lenguas ,así como aquellos en donde los alumnos en parámetros cuantitativos son mejores en una lengua que en otra o el caso de aquellos alumnos que en ninguna de las dos lenguas obtienen puntajes altos, estos resultados permitirán dilucidar entre otras cosas la probabilidad de que factores contextuales socioculturales y lingüísticos además de los escolares pueden estar mediando el desarrollo y la adquisición de las capacidades lingüísticas en los niños de San Isidro

Uno de los aspectos que se tomo en cuenta desde el principio en la elaboración de las pruebas fue el grado de validez de las mismas que midieran auténticamente la lengua que se tenía que evaluar.

Los resultados obtenidos tanto en lengua púrhepecha como en el español muestran tendencias en ambas lenguas así como algunas particularidades que es necesario mencionar en este primer acercamiento global cuantitativo:

1.- La correlación entre al aprovechamiento escolar y los resultados obtenidos.

Como se habrá podido observar, los resultados no coinciden con los niveles de aprovechamiento señalado por los profesores a quienes se les consultó sobre el grado de aprovechamiento de los alumnos muestra al momento de seleccionar a los niños, ya que en muchos casos los alumnos catalogados dentro del rango de medios resultaron mejores que los considerados altos y en otros los bajos incluso destacan más que los medios etc. esto nos explica que la visión que se tiene sobre el desempeño de los alumnos es sumamente relativa y demuestra también que la evaluación implica más que una simple observación sobre el desempeño o basado solamente en supuestos estimativos, lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de las creencias en relación a las practicas evaluadoras de los docentes que se encuentran implicadas e institucionalizadas en la práctica docente.

Algunas tendencias particulares tienen que ver con las que enunciamos a continuación:

Tendencias en ambas lenguas de acuerdo a los resultados obtenidos

En principio se observa de manera general que la lengua p'urhepecha, los niños se encuentra por encima del español lo que nos habla del dominio lingüístico alcanzado, solamente en el caso de Miriam identificamos que sus resultados son mejores en el español que en el p'urhepecha ya que logra reconstruir un mayor número de enunciados en el español al obtener 10 puntos que sin embargo es un resultado bajo lo anterior refleja la inquietud de explicar esta comportamiento en función a la situación sociolingüística particular, de los alumnos participantes en los demás la tendencia siempre es mas alto en su lengua.

Resultados parecidos en ambas lenguas

Entendemos por parecido que en las dos pruebas de expresión escrita p'urhepecha y español los alumnos obtienen cierta similitud en cuanto a resultados cuantitativos, tal es el caso de Juan Iván quien en las dos pruebas logra 14 puntos, Verónica es otro de los casos que logran semejanza en números dado que en p'urhepecha logra 13 puntos y 12 en español.

| Nombre | Sit. Económica | Aprov. Esc. | L1 | L2 |
|------------------|-----------------------|--------------------|-----------|-----------|
| Juan Iván | Medio | Medio | 14 | 14 |
| Verónica | Medio alto | Alto | 13 | 12 |

Mejor en p'urhepecha que en español

Los que aparecen en este rango son; Jazmín que obtiene 24 puntos en púrhepecha y 16 en español, Celso 12 en púrhepecha y 7 en español María con 18 y cinco, respectivamente, esta niña se desempeñó mejor en la lengua púrhepecha en relación al español al igual que Adelina 10 y 4, Lucina 15 y 7 y por ultimo Gilberto 14 y 3., y Oscar 7 y 2 aunque sus resultados son los mas bajos.

| Nombre | Sit econom. | Aprov. Esc. | L1 | L2 |
|-----------------|--------------------|--------------------|-----------|-----------|
| Gilberto | Medio alto | Medio | 14 | 3 |
| María | Bajo | Bajo | 18 | 5 |
| Jazmín | Medio alto | Alto | 24 | 16 |
| Lucina | Medio alto | Medio | 15 | 7 |

Mejor en español

Miriam es la alumna que parece reflejar un mayor dominio del español al obtener mas puntos en relación al púrhepecha, este caso que aparece como único en las pruebas de expresión escrita aplicada a los alumnos del quinto grado en una proporción de 1 solo caso de diez.

| Nombre | Sit. Econom. | Aprov. Esc. | L1 | L2 |
|---------------|---------------------|--------------------|-----------|-----------|
| Miriam | Medio | Medio | 6 | 10 |

Llama la atención al igual de quienes parecen lograr una aceptable reconstrucción en el púrhepecha y bajan sensiblemente en el español o como ya hemos señalado los que aparentan un equilibrio en todo caso en ambas lenguas o los que finalmente presentan dificultades en las dos, nos ha llevado a volver sobre los escritos de los niños y los factores lingüísticos implicados.

Bajo en las dos lenguas:

Los considerados mas bajos de acuerdo al recuento numérico en las dos lenguas

| Nombre | Sit econom. | Aprov. Esc. | L1 | L2 |
|----------------|--------------------|--------------------|-----------|-----------|
| Adelina | Medio alto | Bajo | 10 | 4 |
| Celso | Bajo | Alto | 12 | 7 |
| Oscar | Bajo | Bajo | 7 | 2 |
| Miriam | Medio | Medio | 6 | 10 |

Indudablemente que cada uno de estos casos preliminares obedecen a distintos patrones de comprensión y dominio lingüístico, lo que hace necesario indagar tomando en cuenta que si consideramos que quien es buen narrador en una lengua lo es en la otra, en este caso solo algunos logran un buen desempeño en las dos lenguas, mientras que otros observan una diferenciación clara en este sentido.

En términos generales consideramos que la tendencia en cuanto a las capacidades de comprensión y dominio lingüístico es baja dado que el máximo puntaje alcanzado es de 24 puntos de un total de 26 y únicamente encontramos un solo caso, el de Jazmín en las dos lenguas, pero sus demás compañeros inmediatos oscilan entre los 14 puntos sobre todo en la lengua p'urhepecha.

Podemos suponer que los niveles de aprendizaje y comprensión son característicos de los grupos escolares dada su heterogeneidad pero no podemos quedarnos con esta explicación sin considerar factores de carácter social cultural y lingüístico presentes en este proceso así como tampoco podemos limitar nuestros primeros hallazgos al supuesto de que si los niños han sido alfabetizados en su lengua materna tendríamos mejores resultados, de cualquier manera representa un logro por demás significativo que los alumnos de San Isidro estén logrando desarrollar sus competencias lingüísticas en ambas lenguas, podemos notar que las niveles de transferencia son bajos de una lengua a otra en este caso del p'urhepecha al español, sin embargo esto nos induce a pensar que dicho proceso transferencial pueden obedecer desde el tipo de interacción verbal que se desarrolla entre los sujetos involucrados así como la proficiencia mostrada por cada individuo en su entorno inmediato.

La probabilidad de que se privilegien ciertas prácticas lingüísticas sobre el conocimiento de las capacidades discursivas nos remite a la revisión de manera mas somera a un nuevo análisis en torno a que es lo que efectivamente construyen los niños y como lo construyen.

A partir de lo anterior se considero conveniente volver sobre los resultados haciendo énfasis en el análisis de los procesos discursivos y de los factores lingüísticos que permitan explicar e interpretar el fenómeno descrito sobre los niveles de comprensión y dominio lingüístico, y que caractericen lingüísticamente a los alumnos de acuerdo a la tipología descrita anteriormente.

La idea es identificar en el proceso de análisis los aciertos y las dificultades en el procesamiento de textos narrativos que permitan evaluar ciertos niveles de comprensión y producción de textos, con la intención de fortalecer el modelo pedagógico impulsado por los profesores y alumnos de San Isidro.

El siguiente apartado explica la forma y el procedimiento efectuado para esta análisis del trabajo de investigación así como los resultados cualitativos que de ella se derivan, posteriormente se pretende correlacionar los resultados con los perfiles lingüísticos de comportamiento de los alumnos de quinto grado.

a) Producción y comprensión escrita en p´urhepecha. (L1)

En este apartado se analizan las producciones textuales de los niños en su ámbito más formal o desde la competencia lingüística, en los niveles, fonológico, léxico semántico, morfosintaxis Ortografía así como las distintas formas de transferencia e interferencia lingüística y la disposición del texto, legibilidad y caligrafía. Los distintos comportamientos en la interpretación global cuantitativa anterior, nos había mostrado las dificultades en la construcción de enunciados y de la unidad textual, misma que hemos querido comprobar en este apartado retomando aspectos estructurales y aspectos cognitivos de comprensión, estructura narrativa, cohesión coherencia.

Una de las primeras tareas que se realizaron al inicio fue la reescritura de los textos producidos por los niños debido a la dificultad caligráfica y de legibilidad encontradas, en algunos casos, lo que no hubiera permitido encontrar los rasgos de construcción implicados en los textos , en cuanto al significado en relación a la escritura p´urhepecha, aunque fue una actividad laboriosa en lo personal como hablante de la lengua solo tuve que socializar las variantes regionales de la zona lingüística dado que algunas palabras tienen otra denominación en San Isidro, o las variantes fonológicas funcionan de distinta manera, así tenemos que mientras Kutáu significa casa para los hablantes de San Isidro, en la región o comunidad a la que pertenezco se dice K´umanchikua, nótese que el apostrofe en el primer caso, aparece en medio de la palabra por le general mientras que en el segundo caso casi siempre se encuentra al inicio, afortunadamente los diez meses de investigación fueron más que suficientes para conocer y compartir la funcionalidad lingüística del contexto, en esta primera etapa se analizaran tanto la producción como la comprensión textual desarrollada por los niños en p´urhepecha y posteriormente en español, que nos permita ubicar las diferenciaciones y dificultades o logros alcanzados lingüísticamente.

Escritura p´urhepecha.

Disposición del texto:

Se refiere a una forma de regulación que debe existir en la presentación de un texto como una convencionalidad social de la escritura, para la revisión de la escritura p´urhepecha consideramos los siguientes aspectos:

Sangría

Márgenes

Espacios en blanco

Iniciar con Mayúscula

(Cuadro 10) disposición del texto

| | A L U M N O S | | | | | | | | | |
|-----------------------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Disposición del texto | 1207 | 1208 | 1209 | 1210 | 1211 | 1212 | 1213 | 1214 | 1215 | 1216 |
| Márgenes | si | | | | si | | | | | |
| Sangría | no | | no | | | no | | | | |
| Espacios en blanco | no | | | | | | | | | |
| Inicio con mayúscula | no | | | | | si | si | si | si | si |

La gran mayoría no considero la disposición del texto en los elementos que fueron observados, los que iniciaron con mayúscula, lo hicieron porque copiaron el título del cuento que venía impreso en las hojas que se les distribuyeron y que se encuentra escrito en mayúsculas, aunque la segunda palabra “Uandantskua” (cuento) sufre modificaciones fonológicas gráficas, pues escribieron:

Uantasku Uantasiku Uantasiku (todos se refieren a “cuento”)

Estos casos se deben a que los alumnos adaptan la enseñanza escrita a sus propios usos orales fonológicos y su consiguiente graficación, lo que representa

cierta incongruencia entre la norma escrita de la escuela y la funcionalidad lingüística de ésta, en el contexto lingüístico de los niños, en ese mismo sentido hemos recuperado las siguientes experiencias escritas en el plano fonológico gráfico.

Aspecto fonológico gráfico:

Decíamos que los niños emplean sus propias categorías fonológicas, que aplican en las experiencias escritas escolares. Como una forma de transferencia interna de la escritura a la oralidad y de la oralidad a la escritura en todo caso habría que responder a si este tipo de casos representa un error ortográfico o analizar las estructuras morfosintácticas de la escritura p'urhepecha, porque podría pensarse que la norma escrita no corresponde a la oralidad de sus hablantes de cualquier forma los niños aprovechan su forma de habla para escribir textos lo cual es totalmente válido según nuestro juicio y por la intención comunicativa que logran, algunas palabras que son modificadas por los niños del cuento original son los siguientes:

| Del cuento | Del niño | Diferenciación |
|---|---|--|
| Señor= Tata | Ta t'a | Apostrofe |
| Agarrar= Jupikani (Los agarro para comérselos) | Upicani Up'icani upikani | Omisión de la J y uso de la C uso de apostrofe y de la C omisión de la J inicial |
| Creador= Kuerajpiri | Kuelapiri Kuerapiri Kuerapi Kuerapula | sustitución de r por l no usa J No usa J incompleto terminación mal |
| Axasptinha= que lo mandò | xasîpti Xasptiga | vocablo propio, omisión de la a Uso de la g , omisión de la a |
| Ikiani= enojarse | Ikuespti Ikieni Ekeani Quietan Ikieni | se enojo enojarse enojarse Hacerlo enojar enojarse (No usan la doble ii) |

| | | |
|-----------------------|----------|-----------------------|
| auaantani =Comérselos | auantani | (No usan la doble aa) |
| | auantaru | confunde |
| | aguantan | uso de la g |

Estas formas de escritura en todo caso cumplen las tareas comunicativas que los niños intentan desarrollar, ya que no contraviene a su estructuración narrativa, lo que pudiera hacer falta es el trabajo fonológico gráfico a partir de unidades textuales ya que algunos niños dos de ellos empiezan a utilizar la normatividad escrita en los textos. Por ejemplo desconocen que la alargación de un sonido ya sea la a o la i, u otra vocal en la emisión de una palabra se debe escribir doble para denotar que en esos casos dicha grafía tiene que alargar su sonido, ningún niño lo practica en la escritura ejemplo palabras que aparecen en el cuento con la funcionalidad de la escritura doble “Auaaantani” comérselos, “Ikiiani” se enojó.

Otra variación fonológica es en la terminación de algunas palabras que conllevan implícitamente la terminación “nha” y que representa; “que” ejemplo: “enkanha” significa “**que, cuando**” en el texto original aparecen palabras con terminación “**nha**” pero no todos los niños la utilizan en sus narraciones

En la mayoría de los casos se encuentra precedida por el conector “**y**” y en otras ocasiones aparece sin él, al inicio de una nueva frase u oración ejemplo: Ka k`uakinha = “Y que el zopilote” o solamente aparece K`uakinha = que el zopilote, en los cuentos tradicionales es mas usual omitiendo la **Nha** = que, “ **ka k`uaki arhini**” “y el zopilote le dijo” en lugar de “**y que** el zopilote le dijo” tal vez a eso se deba que los niños hagan dialogar a los personajes que intervienen en los textos narrativos.

A continuación describimos las palabras que aparecen en el texto original con terminación **Nha** así como su significado , las que son utilizados por los niños y las que son incorporados por ellos mismos, en este cuadro se aprecia a los que no los utilizan lo que permite ver la apropiación de la norma escrita narrativa en algunos y otros no.

(Cuadro 11)

| | | A L U M N O S | | | | | | | | | |
|---------------|-----------------|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Palabras | Significado | 120 7 | 120 8 | 120 9 | 12 10 | 121 1 | 121 2 | 121 3 | 12 14 | 12 15 | 12 16 |
| Exentasptinha | Que lo encontrò | | | | | x | | | | | |
| nitamasptinha | Que pasaron | | | | | | | | | | |
| arhininha | Que le dijo | x | | x | | | x | | | | |
| kurhitsinha | Que el zopilote | x | | x | | | x | | | | |
| Menkunha | Que sin cesar | | | | | | | | | | |
| K' uakinha | Que el cuervo | x | | x | | | x | | | | |
| exentaninha | Que lo encontrò | | | | | | | | | | |
| enkanha | Que cuando | | | | | | x | | | | |

Sin embargo algunos niños incorporan nuevas palabras con dicha terminación, por ejemplo:

Jazmín:

Kuerajpirinha que el creador
Pronkunha que pronto

Juan Ivan

xaspinha que lo mandó
uekispinha que no quiso
Sankisînhã que solo poquito
Arhaspinha que comió
Jamasînhã que anda

Lucina

Nipinha que fuera
Tatsikunha que después
Imanha que el

María

intega que cuando
xasptiga que lo mando
gatitiga que estaban tirados

| | |
|-------------|-----------------|
| Tasikuga | que después |
| Niaraniga | que llegó |
| Pronkuga | que pronto |
| Agankuniga | que le avisò |
| Aganchikuga | que el pescuezo |

Verónica

| | |
|--------------|---------------------|
| Pasarispinha | que pasaron |
| Nunha | que no |
| Uarichaninha | que a los cadáveres |
| Jarhaninha | que estaba |
| Tatsipaninha | que atrás |

Gilberto

| | |
|-----------|-------------|
| pronkunha | que pronto |
| isinha | que así |
| imponha | que por eso |

Los demás niños Oscar, Adelina, Miriam y Celso no utilizan esta norma escrita, casualmente son los que escriben con mas baja producción en las dos lenguas, es de notarse como en el caso de María se sustituye la terminación **Nha** por **ga**, la posible explicación según la descripción del profesor de grupo ,es que la niña inicialmente fue alfabetizada en castellano y esta representación puede obedecer a un proceso de transferencia, de igual forma se aprecia la heterogeneidad en las formas escritas de acuerdo al manejo oral de cada niño, lo que confirma que aun están en proceso de apropiación de la escritura en sus términos más convencionales, pero que no ha impedido que los niños intenten construir sus propios escritos, la importancia de considerar las formas de uso lingüístico y que varía en el contexto indígena p`urhèpècha de región a región y de comunidad a comunidad, implica que una enseñanza bilingüe a partir de la lengua propia de los niños tendrá que tomar en cuenta el repertorio lingüístico verbal del contexto y su manejo en la enseñanza de las habilidades lingüísticas sin el desmedro de alguna de las lenguas, otro de los detalles a tomar en cuenta es que la terminación nha funciona como sustituto del conector “y” y por lo tanto brinda al escritor mejores posibilidades de cohesión y coherencia textual.

El uso de guiones en los diálogos

Incorporamos el siguiente recurso lingüístico en vista de que en las producciones de los niños que no en el cuento original, se aprecian diálogos que se establecen entre los personajes que participan en la trama del cuento, es decir los personajes cobran vida como en las fábulas, en este caso los diálogos son del orden imperativo como: Cuervo: “Porque no fuiste a avisarle al creador”

(cuadro 12)

| | |
|---|------------------------------|
| Cuervo: Porque no fuiste avisarle al creador” (Antisiri no niki aiankuni tata kuerajpirini | |
| Zopilote: No digas nada tu come “” | (Iska kokani t´ire |
| Zopilote: “apurate a comer” | (Kokani t´ire |
| Cuervo: “porque no regresaste”, | (Antisiri No k´uanatsintapi) |
| Zopilote: “tu come” | (T´ire) |

Modifican pero no cambian el sentido de la narración puesto que de todos modos el reclamo del cuervo o el creador hacía el zopilote se refiere a lo mismo, sin embargo los niños desconocen que en este tipo de narración se utilizan los guiones

(Cuadro 13)

| | C U E N T O S | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Establecen diálogos Sin guión | SI | | SI |

Aquí vemos como la mayoría al menos establece algún tipo de dialogo entre los personajes que intervienen en el cuento p´urhepecha, sin embargo hay que considerar que en los cuentos tradicionales p`urhepechas, los personajes que intervienen en ellos establecen diálogos lo que permite un mayor atractivo para los oyentes esto es muy clásico en los cuentos que relatan los narradores, aunque en este caso la estructura del texto no contempló este saber de los niños que han heredado de la tradición oral en su contexto y que representa el conocimiento social y físico de su entorno.

El uso de mayúsculas

Solo en cuatro textos encontramos mayúsculas al inicio del cuento, los que copian el título de la narración, en el caso de Miriam la niña inicia con mayúscula “Tata” (Señor) y Verónica que las usa indistintamente durante el texto en los demás textos escritos por los niños no aparece en ningún caso ya sea al inicio o durante el desarrollo en los sustantivos o al iniciar nuevas frases, así como tampoco se observan las puntuaciones más que la puntuación final solo es considerado por Miriam y Jazmín, en cambio las diéresis (¨) y los apóstrofes si aparecen, pero en algunos casos en palabras en las que no se emplean como Kurhitsu , (Zopilote), en vista de que no podemos considerar la presencia de mayúsculas ni de puntuaciones como un patrón significativo en la construcción narrativa solamente la enunciamos en este caso.

Léxico semántico

Vocabulario.

En los textos de los niños, básicamente se encuadran en el cuento original por lo que se ve disminuido , si les hubiésemos pedido un texto libre posiblemente veríamos mayor capacidad creadora, aunque las limitantes en cuanto a los conocimientos y funcionalidad textual la experiencia pudiera ser la misma, lo cierto es que aun en su lengua muestran un vocabulario escaso, para corroborar contabilizamos las palabras en cada cuento para identificar la presencia de palabras o ideas nuevas, el cuento púrhepecha consta de 122 palabras entre artículos determinados indeterminados etc.

(Cuadro 14)

No. De palabras del texto total: 122

No de palabras del niño:

| Alumno | Palabras | Porcentaje |
|---------------|-----------------|-------------------|
|---------------|-----------------|-------------------|

| | | |
|-------------|------------|------------|
| 1207 | 103 | 84% |
| 1208 | 57 | 47% |
| 1209 | 77 | 63% |
| 1210 | 80 | 66% |
| 1211 | 73 | 60% |
| 1212 | 85 | 70% |
| 1213 | 58 | 48% |
| 1214 | 70 | 57% |
| 1215 | 108 | 89% |
| 1216 | 65 | 53% |

Ningún alumno alcanza las 122 palabras el máximo corresponde a María, aquí cabe hacer la aclaración que numero de palabras no representa mejor logro textual, porque un niño puede escribir muchas palabras pero sin lograr la construcción de un texto comprensible, por otro lado, se observan también las repeticiones sobre todo de los personajes y del conectivo “y” entonces contabilizamos las veces que aparecen en el cuento:

Kuerajpiri (Creador) 4 veces
Kurhitsi: (Zopilote) 6
K´uaki. (Cuervo) 2

Ka (y) 12
 Total 24

| Palabras | Alumnos | | | | | | | | | |
|-----------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1207 | 1208 | 1209 | 1210 | 1211 | 1212 | 1213 | 1214 | 1215 | 1216 |
| Creador | 9 | 3 | 4 | 6 | 2 | 6 | 4 | 5 | 4 | 1 |
| Zopilote | 3 | 4 | 7 | 8 | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 2 |
| Cuervo | 18 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 0 | 2 | 4 | 0 |
| Y | 14 | 10 | 13 | 12 | 14 | 9 | 10 | 11 | 15 | 16 |
| - | -14 | | -3 | -4 | | | | | -4 | |

(Cuadro 15)

Al revisar las pruebas escritas , sin embargo, nos dimos cuenta que los que emplean más palabras como es el caso de Jazmín, Verónica, Gilberto y María, casillas 1, 3, 4 y 9 efectivamente logran una composición aceptable es decir aquí se conjugan producción y comprensión aun con las limitantes analizadas anteriormente: (disposición del texto fonología etc.)

Por otro lado los usos mas recurrentes del conector “y” casillas 5,7 y 10 y que emplean menos a los personajes u omiten algunos de ellos casilla 7 y 10 al no poseer otros recursos lingüísticos utilizan frecuentemente este enlace, otros utilizan de manera proporcional casilla 2 6 y 8 pero con los mismos logros que el anterior, esto no significa que no hayan logrado un texto comprensible al utilizar solo estos recursos, si bien es cierto que la sola utilización de un solo tipo de conector refleja el desconocimiento discursivo, también es cierto que en contextos indígenas una de las características que reflejan los cuentos tradicionales es la constante presencia del conector “y” = ka, ya que es un elemento gramatical que permite la secuenciación de acontecimientos pero sobre todo es el mas utilizado en los mismos diálogos.

Entre hablantes púrhepechas, esto no quiere decir que solo existan este tipo de conectores, sin duda que el niño utilizará otros en su oralidad pero que no ha incorporado en sus producciones escritas, Hablando de las pruebas que nos

ocupan mientras que en el cuento p'urhepecha encontramos en doce ocasiones la presencia de dicho conectivo en el cuento en español sólo aparece cinco ocasiones, de igual manera los personajes que entran en el desarrollo del cuento como actores son elementos claves en p'urhepecha ya que se citan una y otra vez al inicio de cada episodio o trama, en el caso del español es mas usual el empleo de referencias anteriores o posteriores por ejemplo;

“Durante el día se esconde”

“Que sale en las noches”

“A veces se come algún borrego”

“Cuando se hace de noche baja por el pueblo”

Es decir hace referencia al personaje sin necesidad de mencionarlo

Las anteriores referencias pertenecen al texto en español que aún siendo traducido al español, nos llevó a la utilización de las referencias mencionadas, a diferencia de este cuento en p'urhepecha solo aparece un referente:

Nitamasptinha uanikua jurhiatikuecha ka no k'uanatsintani

(Pasaron varios días y no regresó)

Los elementos nuevos que aparecen en los niños que escriben mas corresponde a su propio repertorio lingüístico y de conocimiento lo que los demás no logran hacer , Jazmín utiliza dos tipos de lazos de conexión **Enkanha** (cuando...) y **“Prontku”** préstamo lingüístico adaptado el p'urhepecha que significa (pronto) estos dos conectores son de tiempo , Lucina se auxilia de otro tipo de conector también de tiempo **“Tatsikunha”** (Después...) y Gilberto utiliza mas el préstamo **“Prontku”** hasta en seis ocasiones y María una sola ocasión.

En cuanto a léxico y semántico podemos evidenciar que los que utilizan mas palabras realmente se esfuerzan por lograr construir un texto coherente y

entendible, pero también hubo quien se basó en acciones concretas haciendo una selección de hechos relevantes y utilizando mayoritariamente el conectivo “y” que como se ha explicado forma parte de su contexto cultural, algunos otros presentan mayores problemas y se pierden en el desarrollo del texto por ejemplo:

Nombre: Celso 10 años

(Cuento traducido al español)

“el creador mando al zopilote para ver si ya estaba seco y encontró cadáveres y pasaron varios días y el creador mando al cuervo y el zopilote le dijo que no estuviera diciendo así y el cuervo solo probó un poco y se fue de regreso y que el creador se enojó mucho y después al zopilote le arrancó la cabeza y se lo puso al revés y el zopilote es una cosa mala:

En este breve texto que el niño produce se nota el uso recurrente del conector “y” observamos, como no logra hilar las secuencias de manera comprensible, no inicia bien y tampoco la conclusión corresponde a la del cuento, el desarrollo no es motivador porque omite información importante.

Por el contrario en esta otra prueba de expresión escrita observamos el esfuerzo en todos los sentidos de la niña Verónica:

Verónica 11 años

“que una vez hubo una gran tormenta y que el creador le dijo ve a ver donde está limpio o donde no hay agua y que el zopilote se dedicó a comer cadáveres y (pasarhispinha) (que pasaron) muchos días y que el zopilote no regresó y que el creador le dijo al cuervo ve a ver al zopilote y que el cuervo le respondió (bueno) “uenu” y que llegó el cuervo y que el zopilote se estaba comiendo a los muertos y que el zopilote solo probó un poco (confunde cuervo con zopilote) y que se regresó para avisarle al creador que le avisó y que el creador se enojó mucho que al zopilote le puso la cabeza al revés y que le dijo al zopilote- tu comerás puras cosas apestosas”

Se aprecia un cuento comprensible al principio inicia con su propio conocimiento del mundo ya que en su contexto llueve bastante incluso la escuela se inunda y en los campos los animales mueren el motivo desencadenante de todo el cuento no contradice en esencia lo que la niña escribe, y de hecho en todo el cuento se observa el gran esfuerzo de la niña utilizando préstamos como pasarhispinha

(**pasaron**, se refiere a los días). Utiliza frecuentemente el conector “y” también se nota que los personajes hablan por ejemplo (“**ve a ver**”)

La extensión está dada pues conforme al nivel de comprensión lograda por los niños y no de manera injustificada es decir, nadie escribió mucho y sin que se entienda así como los que escribieron poco tampoco logran construir un texto comprensible del todo y que son prácticamente dos casos Celso y Oscar. Alto y Bajo en cuanto aprovechamiento escolar y situación económica.

Préstamos lingüísticos:

En contextos bilingües como el escenario de nuestra investigación, las lenguas en contacto acarrearán interferencias y transferencias lingüísticas, que en muchos casos se convierten en fenómenos de diglosia y conflicto lingüístico, sin lugar a dudas los préstamos lingüísticos son incorporados al habla cotidiano de los hablantes de una lengua indígena sobre todo del español hacia el p’urhepecha en este caso, llegando a convertirse en el habla común y en la funcionalidad oral y escrita cuando se aprende a leer y escribir en la lengua propia, aspecto importante que las prácticas bilingües deberán tomar en cuenta acerca de que hacer en estos casos, omitirlas o explicar su función gramatical y conversacional entre otros. La realidad es que esta situación es producto de la influencia masiva del español a través de diversos agentes y de manera gradual tiende al desplazamiento de la lengua natural, basta un ejemplo de una entrevista a un miembro de la comunidad quien al comentarnos sobre el congreso indígena celebrado en la comunidad indígena de Nurío Michoacán (EZLN) explica en “p’urhepecha”:

En “Si nurío u... Nurío iamindu enkach’i jimá participaripka (que participamos)

tr Nurío u.. Nurío todos los que participamos ahí

En Jucha imá uandaxampti nos deben todavía

Tr Nosotros , el decía nos deben todavía

En Porque imat’sini kánikua kanchisinka juchantsini

Tr Porque el nos debe mucho a nosotros

En Por el hecho , juchá indiocheska pero indioecha

Tr **Por el hecho de que nosotros somos indios, pero indios**

Las palabras subrayadas muestran cómo ya en algunos casos se sustituye por completo la palabra o la frase por el español, mientras que en otros aparecen como préstamos fonológicamente adaptados al púrhepecha, esta influencia lingüística se ve en los escritos de los niños aunque en menor proporción puesto que el caso que aquí presentamos es de una persona que ha tenido mayor contacto con el español no ha sido los hablantes mayoritarios en lengua indígena de la comunidad.

Algunos préstamos lingüísticos a los cuales los niños acuden como recurso lingüístico en la estructuración del texto narrativo son los siguientes:

(Cuadro 16)

| | Alumnos | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Préstamos | 1207 | 1208 | 1209 | 1210 | 1211 | 1212 | 1213 | 1214 | 1215 | 1216 |
| Prontku (Pronto) | 1 | | | 3 | 6 | | | | 4 | |
| Pasarispinha (pasaron) | | | 1 | | | | | | | |
| Uenu (Bueno) | | | 1 | | | | | | | |

En realidad los préstamos lingüísticos funcionan como recurso lingüístico por parte de los niños y son pocos los que lo utilizan lo que habla de la priorización de la enseñanza en lengua materna, uno de los préstamos lingüísticos que se ha convertido en uso común es de la palabra “prontku” podemos observar en el cuadro anterior que el rango de presencia es de mayor frecuencia que los otros dos, los que utilizan este recurso son Jazmín, Verónica y Gilberto entre los que más la utilizan es Gilberto hasta en seis ocasiones, en este caso los alumnos que se perfilan por un mayor desempeño lingüístico ya sea solamente en L1 o en ambas son los mismos que aparecen en el empleo de préstamos lingüísticos

aunque en diferente proporción, esto nos lleva a señalar que a mayor repertorio lingüístico y de comunicación se generan mayores probabilidades de comprensión y producción de textos.

Transferencias lingüísticas

En este rubro no encontramos transferencias de la L1 hacia la L2 de vocablos fonemáticos en la estructuración de palabras dentro del texto que los niños pudieran presentar en su producción textual, en todo caso en las interferencias lingüísticas encontramos solo tres casos dos de ellos que escriben la palabra “Upicani” agarrar con la letra C en lugar de la K tal como se escribe en `p`urhepecha y el caso de María que ya hemos comentado en cuanto a que interfiere en sus escritos la letra g como sustituto de la letra K o nha.

Legibilidad y caligrafía

Como parte del análisis ortográfico, encontramos en los textos ciertas características particulares que van desde la posición de la letra escrita hasta las proporciones y la calidad de la escritura, lo que permite o no, la legibilidad y comprensión del mensaje escrito por los niños, en párrafos anteriores habíamos señalado la omisión por parte de los niños de la disposición del texto en sus aspectos de margen, sangría uso de mayúsculas entre otros, de igual manera en esta ocasión los niños no utilizan las puntuaciones, comas signos de exclamación etc. Sin embargo los textos son entendibles solo en dos casos encontramos difícil legibilidad y caligrafía los textos de María Adelina y Oscar, hemos clasificado los textos en los siguientes aspectos a pesar de las limitantes encontradas excelente legibilidad, regular y difícil

(Cuadro 17)

| | ALUMNOS | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| Caligrafía- legibilidad | 1207 | 1208 | 1209 | 1210 | 1211 | 1212 | 1213 | 1214 | 1215 | 1216 | |
| Excelente | x | | | x | | | | | | | |
| Regular | | x | x | | x | x | x | | | | |
| Difícil | | | | | | | | x | x | x | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

A pesar de las dificultades encontrados en algunos, logran construir un texto entendible, y comprensible como es el caso de Maria, hasta aquí hemos comentado los hallazgos encontrados en L1 de le expresión escrita en lo que hemos llamado como la parte mas formal de la lengua.

CONCLUSIONES

La finalidad del presente trabajo de investigación fue reflejar la necesidad y pertinencia del tema de estudio, a partir del análisis y el reconocimiento de una experiencia vivencial; en la escuela primaria Miguel Hidalgo de San Isidro en la Sierra púrhepecha de Michoacán, en donde se desarrolla una alfabetización en lengua indígena (desde 1995) y donde el español se incorpora como segunda lengua, de igual manera, contribuir en la explicación de las prácticas y los procesos de enseñanza a partir de la lengua materna, con el apoyo de los aportes teóricos y los elementos contextuales presentes.

El estudio se ha centrado en el análisis de las producciones textuales de los niños en las dos lenguas como referente básico, por lo que es necesario mencionar algunas conclusiones al respecto;

Acerca de los resultados obtenidos.

A partir de las preguntas formuladas al principio, respecto a las competencias lingüísticas comunicativas, y la estructuración discursiva que realizan los alumnos del quinto grado, podemos señalar en principio que los resultados reflejan un mayor dominio de la lengua púrhepecha por encima del español, sin embargo se encuentran determinados por los usos y el dominio lingüístico de cada uno de ellos así como de los resultados en la alfabetización en lengua indígena y con los procesos cognitivos culturales de los niños, en una aproximación cuantitativa encontramos en el cuadro de frecuencia de recuerdo de enunciados, que los alumnos muestran dificultades en el desarrollo del cuento y recuerdan con mayor facilidad el inicio y el final del cuento, aún así 6 casos logran puntajes por encima del 50% en la reconstrucción del cuento en L1 que consta de 13 enunciados con una equivalencia de 26 puntos. En el caso del español todos bajan sensiblemente y solo un caso se mantiene como el más alto, prácticamente el 80% no logra

reconstruir de manera correcta el cuento, ante todo se aprecian problemas en el conocimiento de la funcionalidad lingüística del español, lo que se explica si reconocemos que los niños son predominantemente monolingües en p'urhepecha y lo siguen aprendiendo en la escuela a través de los contenidos escolares, con lo anterior se reconoce en primera instancia la necesidad de implementar el uso y dominio del español como segunda lengua.

En el desempeño lingüístico en ambas lenguas hemos podido constatar distintos patrones de comprensión y dominio lingüístico, por ejemplo encontramos dos casos parecidos en ambas lenguas y una gran mayoría en cuanto al dominio del p'urhepecha,

Se aprecia que en la escuela se ha privilegiado la práctica lingüística en L 1, por lo que un segundo intento de interpretación nos permitió identificar que los niños a pesar de estar alfabetizados en lengua indígena utilizan sus propias categorías fonológicas, como una transferencia interna de la escritura a la oralidad y de la oralidad a la escritura, en otras palabras la norma escrita no corresponde a la oralidad de sus hablantes, sin embargo los niños han identificado y desarrollado las habilidades cognitivas y de comprensión para escribir textos, por otro lado existen varias limitantes respecto a la disposición del texto en español y se observa la carencia de recursos lingüísticos en la repetición constante de conectivos o la omisión de elementos gramaticales.

De lo anterior podemos desprender que los niños logran reconstruir un texto entendible, y comprensible y que no encontramos mayores interferencias del español al p'urhepecha.

Hemos observado y analizado mediante las pruebas, que aquellos niños que muestran mejor desempeño en español tienen antecedentes de haber tenido contacto con familiares o participan en eventos comunicativos en donde se utiliza más el español como medio de comunicación, por lo que la escuela de San Isidro tendrá que implementar necesariamente un proceso de enseñanza en segunda y favorezca los procesos de interferencia de habilidades lingüísticas cognitivas.

Hemos señalado en páginas anteriores las características del proyecto de alfabetización en San Isidro, que sin duda ha generado cambios en las

interacciones y las prácticas escolares ,a partir del empleo casi exclusivo del p'urhepecha y un mayor esfuerzo por parte del maestro, quien intenta en todo momento contextualizar los contenidos a partir de un método global estructural analítico como se muestra en la propuesta de alfabetización, consideramos que el uso de la L1 por los maestros implicara necesariamente en la transferencia de habilidades, lo cierto es que el proyecto tiende a consolidarse y fortalecerse mediante la incorporación del español como segunda lengua, aun en proceso, hemos identificado también que los criterios planteados por el maestro respecto a las variables de aprovechamiento no corresponden a los textos producidos por los niños, lo que indica que las percepciones respecto a sus alumnos mantienen cierta relatividad y subjetividad y evidencia las prácticas evaluadoras.

Lo expuesto en el presente trabajo deja entrever que solo se ha realizado una aproximación a la infinidad de aspectos que aún no han sido explorados, por ejemplo;

¿Que otras habilidades pueden desarrollar los niños y cuales seran las condicionantes para ello desde los ambitos educativos psicológicos, sociales y políticos? ¿De qué manera incide esta necesidad en los espacios formadores de docentes? ¿Cuál es el impacto hacia los niveles superiores en alumnos cuya alfabetización ha sido en lengua indígena? ¿Qué y como podía modificarse desde las curriculas existentes? Estas y otras interrogantes nos parecen inducir a seguir en la búsqueda de nuevas explicaciones que contribuyan a valorar la posibilidad de fortalecer proyectos como el que se ha comentado en este documento.

Las implicaciones para el fortalecimiento y trascendencia de intentos locales en la revitalización lingüística requieren del apoyo de especialistas y profesorado en general e instituciones que promuevan el rescate y la consecución de una formación a partir de la lengua y culturas indígenas hacia los niveles superiores hasta afianzar y consolidar la educación intercultural bilingüe.

Hemos planteado que los actuales debates sobre la educación indígena en Mexico, sobre el carácter intercultural y el bilingüismo, el caso de San Isidro cobra relevancia, porque representa el surgimiento de un programa ya no de sumersion

característico en la mayoría de las escuelas indígenas, donde los intentos de la aplicación de un currículo basado en la enseñanza en español y relegando la lengua propia de los niños, mostró en consecuencia el fracaso escolar como lo han explicado los profesores de San Isidro. Esta situación anterior había llevado a una mayor complejidad, el conflicto lingüístico existente en contextos de asimetría cultural y lingüística, el surgimiento del nuevo currículo inició a partir del reconocimiento sobre la funcionalidad del currículo anterior, la participación activa y decidida de los profesores para revertir las experiencias pedagógicas anteriores sentó las bases para iniciar una educación intercultural bilingüe, el desafío de los profesores venció las ideologías que se han sumado a las prácticas alfabetizadoras mediante la castellanización directa y buscaron los consensos con los miembros de su grupo social.

Uno de los logros más significativos fue el arraigo de la lengua p'urhepecha legitimada en el espacio escolar, dado que sociolingüísticamente la lengua es usada por todos y en prácticamente todas las actividades, así podemos encontrar una serie de materiales de diversas temáticas en lengua p'urhepecha, las nuevas actitudes frente a la lengua propia contrasta radicalmente con las de otras escuelas indígenas que prefieren por su propia comodidad seguir usando el español a sabiendas de las consecuencias escolares.

Esta investigación representa una buena posibilidad de interpretar, si a partir del uso frecuente del p'urhepecha en las interacciones escolares, junto con las explicaciones realizadas sobre el currículo podemos hablar de la enseñanza sistemática en ambas, o solo en alguna de ellas, de igual manera si este modelo pedagógico da cuenta del componente intercultural a desarrollar en contextos de diversidad cultural, por lo observado hasta aquí, podemos decir que se intenta ofrecer un currículo más adecuado a las necesidades de la población escolar hacia los objetivos de un bilingüismo equilibrado, Por otro lado se impulsa la apropiación de la escuela por la comunidad para el fortalecimiento de la cultura p'urhepecha.

Mediante las pruebas aplicadas encontraremos parte de las explicaciones sobre las interrogante principal hacía el desarrollo de las habilidades lingüísticas cognitivas bajo el nuevo modelo adoptado por los profesores de San Isidro.

En mi trabajo de investigación, las orientaciones teóricas desde la sociolingüística han posibilitado abrir una nueva forma de mirar los procesos de interacción en el aula, queda como tarea pendiente indagar en relación a los niños de quienes hemos construido los perfiles lingüísticos, en la búsqueda de la situación de las lenguas en sus espacios cotidianos como es la familia, así como el análisis del diagnóstico sobre el desarrollo de sus competencias comunicativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS

Angeles cruz, Ruiz Garcia Virginia “El desarrollo de la lecto-escritura en los niños de segundo y tercer grado en una escuela Hnahñu”, Tesis en Antropología Social UAM Universidad Autonoma Metropolitana pp. 100-112.

Arias Leonora Patricia (1999) “Habilidades Psicolinguisticas, un estudio comparativo entre niños hispanohablantes mestizos y zapotecos”. Tesis de Maestria en Desarrollo Educativo UPN Universidad Pedagogica Nacional en Diversidad sococultural y lingüística. Pp. 7-13.

Carrillo Antonio (1999) “Los indígenas en la escuela bilingüe y su cultura instituida instituyente” Tesis de maestria en Desarrollo Educativo UPN pp. 22

Cassany Daniel (1997) “ Un proceso cognitivo ” En Describir el escribir como se aprende a escribir sexta impresión Ediciones Paidos Iberica S. A Defensa 599 Buenos Aires, Impreso en España pp 9-189-

Carr Wilfred y Stephen Kemmis El planteamiento interpretativo de la teoria y la practica educativa En: Lectura y vida Facultad de educación elemental y especial Universidad Nacional Del Cuyo Mendoza Argentina Reporte de investigación publicado Año XIX num. 1 Marzo de 1998 pp. 27-32.

Chomsky Noam (1985) El conocimiento del lenguaje, su naturaleza ,origen y uso. Alianza Editorial S. A Madrid 1989 pp.16.

Dirección General de Educación Indígena DGEI (1999-2000) "Estadística básica de Educación indígena" Subdirección de planeación y sistemas de información México pp. 189.

Ezpeleta Justa (1992) "El trabajo docente y sus condiciones invisibles" En: Nueva antropología Vol. XII Num. 42 Depto. De Investigaciones educativas CINVESTAV-IPN. Mex. . pp. 27-42

Ericson Frederick (19) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza capítulo V Universidad Estatal Michigan.PP

Francis Norbert (1992) "Procesos de lecto escritura en segunda lengua, resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del valle del Mezquital México, Investigador Asociado proyectos de Educación Indígena Bilingüe Bicultural análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de L1 Y L2" UAM Universidad Autónoma Metropolitana pp. 32-38.

Flanders N. (1977) "La cadena de acontecimientos en el aula" 17-50 En: Flanders análisis de la interacción didáctica Salamanca Anaya pp. 17-51

Galdos Benjamín (Et. Al.) (1989) "Aprendiendo a mirar una investigación de lingüística aplicada y educación", Programa de Educación Bilingüe de Puno y Escuela de Postgrado Universidad Nacional del Altiplano Lima Puno UNAP PP. 7-501.

Garrate Larrea Milagros (1996) " El papel del contexto en el desarrollo intelectual" En: la comprensión de cuentos en los niños un enfoque sociocognitivo y sociocultural XXI Siglo 21 España editores S. A. segunda edición pp. 1-250.

Gonzales Enriquez Bertha "Uso y distribución funcional de las lenguas para el aprendizaje de la lecto escritura en el salón de clases", Tesis en antropología social UAM Universidad Autónoma Metropolitana pp. 69-96

Gonzales Silva, Ize de Marengo Liliana (comp.) (1999) “ Escritura y segunda alfabetización” En: Escuchar, Hablar, Ler y Escribir en la EGB. Editorial Paidos SAICF Defensa 599 Buenos Aires Impreso e Argentina pp. 1-251

Gutierrez Silva M. (1990) Estudios de lingüística aplicada centro de enseñanza de lenguas extranjeras Universidad Nacional Autonoma de Mexico año 8 num. 12 . Diciembre UAM Xochimilco pp. 30-41.

Hamel Rainer Enrique (1998) “Determinantes sociolingüísticas de la Educación Indígena Bilingüe” En: Signos anuario de Humanidades Mexico UAM Universidad Autonoma Metropolitana, pp. 319-375.

Hamel Rainer Enrique “Bilingüismo, problema o recurso” En: Revista Latinoamericana de estudios educativos centro de estudios educativos A. C. Vol. XXII Cuarto trimestre 1992 num. 4 pp 9-36.

Hamel Rainer Enrique y Francis Norbert (1992) La redacción en dos lenguas escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del valle del Mezquital revista latinoamericana de estudios educativos Mexico Vol XXII num 4 pp. 11-35.

Hamel Rainer Enrique, Ibáñez Casegui Ma. (1999) La lecto escritura en lengua propia En: Educación Indígena Bilingüe en la región p'urhepecha de Mexico texto revisado de una ponencia en la III jornada de etnolingüística Rosario Argentina 7-9 de Mayo pp. 15 Universidad de la Plata Argentina UAM Mexico.

Hamel Rainer Enrique (1999) “Un proyecto educativo particular en la educación indígena de Mexico” En: Actas de las III jornadas de etnolingüística 6,7,8, de Mayo

1999, *Escuela de antropología, Facultad de Humanidades y artes* Universidad Nacional de Rosario Argentina pp. 42-59

INEGI (2000) Instituto Nacional de Geografía e Informática En: Marco geoestadístico 2000 superficie de la república Mexicana por estado 1999 Mexico pp.13.

INEGI (1996) Instituto Nacional de Geografía e Informática, Michoacán hablantes de lengua indígena En: *Perfil socio demográfico*. A.G.S., A.G.S. Impreso en México pp.1-2

Jáuregui Silvia (1998) “Escribir es mucha más que no cometer errores” En: Español y su enseñanza II Programas y materiales de apoyo para el estudio, tercer trimestre Licenciatura en Educación Primaria México SEP 1998, pp. 80-81

Kauffman Ana M. (Coord.) (2001) “Porque cuentos en la Escuela” En: Lectura y vida Universidad de Buenos Aires (UBA) Universidad de El Salvador (USAL) pp. 24-36 Reporte de investigación publicado-

Lomas Carlos y Ossoro Andrés (1998) “Enseñar lengua” En: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós Ibérica S. A. 3° reimpresión pp. 18-19.

Lopez M. Isabel (1998) “Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la EGB Estrategias metodológicas En: Lectura y vida facultad de educación elemental y especial Universidad Nacional del Cuyo Mendoza Argentina reporte de investigación publicado año XIX Num. 1 Marzo 1998 pp. 27-32.

Martínez Alba (Et. Al.) (1999) “El enfoque comunicativo funcional de enseñanza de la lengua, algunos aspectos teóricos En: Libro para el maestro Español de Educación Secundaria México SEP 1995 pp. 12-14.

Medina Carballo Miguel (1996) "La reproducción del texto narrativo en niños de educación primaria de 2 a 6 grados" Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo UPN Universidad Pedagógica Nacional pp. 4-106.

Muñoz cruz Hector (2001) "Políticas y prácticas educativas lingüísticas en regiones indígenas de Mexico" En: seminarios sobre políticas educativas y lingüísticas en Mexico y Latinoamérica UNESCO Ciudad de Mexico 10-12 de Diciembre del 2001 pp. 2-43.

Orrantia Rodríguez Jose (Colaborador) (1996) "Evaluación del lenguaje escrito " En: Evaluación curricular una guía para la intervención pedagógica Depto de Psicología, Facultad de Psicología Universidad de Salamanca siglo XXI España Editores S.A. pp.232-240.

Orrantia Rodríguez Verdugo Miguel Angel (Et. Al.) (1996) "La variedad y complejidad de los modelos diagnósticos " En: Evaluación curricular una guía para la intervención pedagógica . Depto de Psicología Universidad de Salamanca siglo XXI España Editores S.A pp. 197-202.

Palacios de Pizzani Alicia (Et. Al.) (1998) "El objeto de conocimiento, la lengua escrita y su función social" En: Lectura y vida Tomado de comprensión lectora y expresión escrita experiencia pedagógica Ed. Buenos Aires Argentina Aique 1997. pp. 20-22 , Reporte de investigación Publicado.

Podesta Rossana Siri (2000) "Discusiones acerca de la proficiencia lingüística y el aprovechamiento escolar" En: Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca SEP Secretaria de Educación Pública Puebla Mexico pp. 1-221.

Pellicer Dora (1988) "Los migrantes indígenas en la ciudad de Mexico y el uso del español como segunda lengua" En: Sociolingüística latinoamericana Hamel Rainer Enrique, Yolanda Lastra de Suarez, Hector Muñoz Cruz (Editores) UNAM Mexico pp. 148-149.

Serrano Stella Peña Josefina (1998) "La evaluación de la escritura en el contexto escolar, sus implicaciones para la práctica pedagógica" En: Lectura y vida Facultad de humanidades y educación Universidad de los Andes Merida Venezuela, Reporte de investigación Publicado Diciembre 1996 pp.11-20.

"Secretaría de gobernación y gobierno del estado de Michoacán (1998) "Los municipios de Michoacán En: Colección enciclopedia de los municipios de Mexico. Pp. 7-10.

Siguan Miguel (1986) "El individuo bilingüe " En: Educación y bilingüismo aula XXI Santillana Impreso en España.

Stubbs Michel (1984) "Lenguaje aprendizaje y aula" En: Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Traducción de Alicia Velásquez de Castro y Joaquín Velásquez de Castro. Pp. 5-19.

Schachter J. (1990) "Comunicative competente Revisited" En: The Development of second language proficiency. Cambridge Univ. Press. Cambridge New York Sydney pp. 34-49.

Torres Rosa María (1999) "Contenidos curriculares" En: Que y como aprender necesidad básica de aprendizaje y contenidos curriculares México SEP 1998 PP. 60-68 (Biblioteca para la actualización del maestro).

Walter Leticia (1997) "Enseñanza de la lengua en la EGB Conceptos y procedimientos" Impreso en Argentina pp.

ANEXOS

- .a) Rasgos descriptivos de los alumnos muestra:
- b) Ubicación geográfica de la zona de estudio.
- c) Sustrato del habla oral en español en alumnos purhepechas de San Isidro.
- d) Entrevista sobre caracterización del proyecto educativo y la experiencia pedagógica desarrollada en la Escuela Primaria Bilingüe de San Isidro.
- (e) Estructura de clase “nómadas”
- f) Entrevista o transcripción de entrevista sobre la posición en cuanto al uso del español y el Purhepecha en un ámbito social y escolar.
- g) Transcripción de la entrevista acerca de los comentarios de los resultados sobre Habilidades lingüísticas.

Anexo (a)

4.1.6.- Rasgos descriptivos de los alumnos muestra:

Con la idea de tener una mejor interpretación de los resultados observados, se considero tomar en cuenta algunas caracterizaciones de los alumnos que conformaron el grupo muestra correspondiente al grupo de quinto grado con relacion a factores de carácter lingüístico socioeconomicos y de comportamiento escolar, para la obtención de la información se le solicito al profesor del grupo la información sobre el desempeño escolar de sus alumnos mismo que corroboramos con las observaciones de clase registradas durante la realización del proyecto, de igual manera se realizaron una serie de visitas domiciliarias que nos permitió en su momento identificar la situación en cuanto a dominancia lingüística y la situación socioeconómica de los alumnos para correlacionarlas con los resultados en las pruebas de expresión escrita.

Proyecto: **Comunidad indígena educación intercultural bilingüe**
UAM, Adscrito a Proyecto CONACYT

(A) Autor: **Pablo Bernabé Alejo**

Fecha: 25 de Noviembre de 2001

Descripción de alumnos Transcripción de grabación en cassette No.

Objetivo: **Describir a los 10 alumnos muestra de la escuela primaria bilingüe de san isidro en uno de los grados específicos (quinto año) en la voz del profesor encargado**

(ED) Encargado de la descripción: Profesor: Plácido Alonso Méndez.

Edad:_____ Natural de la meseta p´urhepecha y hablante de esta lengua.

Puesto: Pasante de la licenciatura en educación indígena (plan 90) en la UPN, maestro de primaria en la escuela de referencia durante 16 años.

Lugar: Casa del profesor en San Isidro, Municipio de Los Reyes Michoacán.

1.- JAZMÍN DIEGO ASCENCIO

Es una niña que cump,..que participa, es activa participa en todo los ámbitos tanto en trabajo,.. individual o el trabajo por equipo ella cumple diariamente con sus tareas ,todas las tareas que se le deja diariamente.... tiene

una actitud....tiene una actitud muy inquieta en cuanto aa, en cuanto al aprendizaje escolar, ella se desenvuelve bastante bien en forma bilingüe porque hace los trabajos tanto en púrhepecha como en español, su aprovechamiento es alto, las razones de este aprovechamiento...es ...de que...pues sus papasle hablan en español y en púrhepecha...y ...hay una posibilidad...de que puedan

ayudarle en algunos aspectos de su tareas, porque ella cumple bastante, bastante bien diariamente...son ta también otra de las cosas es de que es de una familia viene de una familia eh..pues de..muy pocos hermanos.....entonces hay mas tiempo de que la apoyen en cuanto a todo lo que es la el ámbito escolar.

Perfil composición familiar:

| Par. | Nombre | Edad | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|------|----------------------------|-----------|---------------------|---------------------|------------|-----------------------|
| P | Diego Ruiz Uvaldino | | San Isidro | Secundaria completa | Jornalero | Emigrado |
| M | Ascencio Hernández Florina | | Pokuaro | 2° de preparatoria | Profesora | Trabaja en San Isidro |
| H | Diego ascencio Jazmin | 10 | San Isidro | 5° de Primaria | Estudiante | |
| H | Diego Ascencio Jessica | | San Isidro | 4° de Primaria | Estudiante | |
| H | Diego Ascencio Oscar | | San Isidro | 2° de Primaria | Estudiante | |

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|-----------------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | | | | | | |
| Herm. mayores | No tiene | | | | | |
| Herm. menores | | x | | | | |
| Padre | | | x | | | |
| Madre | | | x | | | |
| Abuelo paterno | | | x | | | |
| Abuela paterna | x | | | | | |
| Abuelo materno | Finado | | | | | |
| Abuela materna | | x | | | | |

2.- CELSO MARTÍNEZ LÁZARO

Este niño es...es participativo...dentro de las clases...de todas las asignaturas...es un niño ...que...esta dent... colocado dentro de...de los alumnos altos ...cumple regu cumple regularmente sus tareas, que se le dejan...día con día, o cotidianamente...su actitud ess, pues es , ser inquieto...y muy tremendo ...en pocas palabras es relajo ¿no? ...y en base a eso pues él es peleonero , le pega a la niña, le pega a los niños...le tiene un desenvolvimiento bastante bien se

desenvuelve, ya que participa...participa bastante...tan en p´urhepecha y ...un poco...en cuanto a español ,pero de alguna manera el español trae, participa entiende...y ¡habla! porque ,la lo he visto platicar con ...algunas gentes que vienen de fuera, en cuanto a aprovechamiento pues el es un alumno alto, que rinde dentro del salón de clases dentro de sus exámenes...ehh ... bastante bueno el muchacho...las razones de este rendimiento...se debe ... a que es unn alumno, que tiene un hermano mayor ...y posiblemente haya una competencia en cuanto quien hace mejor las cosas, quien lee mejor, ya que ...a mi forma de ver , a criterio personal no veo yo que sus papas le lo ayuden , lo motiven es niño de escasos recursos....y....a veces no trae los útil, todo completo los útiles escolares , bueno muy limitado , de útiles escolares , entonces por ahí alcanzo a percibir de que bueno tiene muy poco apoyo, pero pues su rendimiento es alto y... bueno habría que platicar más , investigar con su familia, las razones de ese aprovechamiento.....ya que.... según el currículo que tenemos de, de sus hermanitos, pues todos, todos han sido altos, entonces si...aquí...tenemos un poco de duda sobre...sssobre de el aprovechamiento de este niño de Celso.

Perfil Composición familiar:

| Par. | Nombre | Edad | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|------|------------------------------|------|---------------------|-------------------|------------|-------------|
| P | Martinez Ruiz celso | | San Isidro | 2° telesecundaria | Jornalero | |
| M | Lazaro Reyes Esperanza | | San Isidro | 4° primaria | Tienda | |
| H | Martinez Lazaro Oscar | | San Isidro | 3° secundaria | Estudiante | |
| H | Martinez Lazaro Celso | | San Isidro | 6° primaria | Estudiante | |
| H | Martinez Lazaro Adan | | San Isidro | 4° primaria | Estudiante | |
| H | Martinez Lazaro Fco. Javier | | San Isidro | 1° primaria | Estudiante | |
| H | Martinez Lazaro J. Guadalupe | | San Isidro | Jardin de niños | Estudiante | |

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | | | x | | | |
| Herm. mayores | | | x | | | |

| | | | | | | |
|-----------------------|---------------|---|---|--|--|--|
| Herm. menores | | x | | | | |
| Padre | | | x | | | |
| Madre | | x | | | | |
| Abuelo paterno | | | x | | | |
| Abuela paterna | x | | | | | |
| Abuelo materno | Finado | | x | | | |
| Abuela materna | | | x | | | |

3.- VERÓNICA ANSELMO REYES

Esta niña muy participativa en todos los aspectos , e en todo tipo de trabajos... que se realizan en el ámbito escolar o sea diariamente en el salón de clases...estuvo un tiempo que ella estuvo participando en , más bien se estaba alojando dentro del albergue escolar en el cual bueno su rendimiento empezó a bajar ...y... no cumplía con sus trabajos , con sus tareas, pero, ya en este quinto grado escolar....ella....ella....pues trabaja bastante bien en cuanto a las tareas , porque....yo incluso muchas veces le había platicado a su mamá porque es la que mas frecuente, preguntaron como van sus alumnos ¿no? o sus hijos,.....entonces eh había dado yo esa queja de que bueno ella, no hacía las tareas incluso perdió algunos útiles escolares , cuando estuvo en el albergue, pero, ya en el quinto grado se normalizo nuevamente bueno es una niña muy cumplida en sus tareas.....ah... en cuanto a su actitud, pues ellammm...que podíamos decir, también es inquietaeh...también es media rebelde, bueno...es una actitud ...bueno se puede decir que la edad de la niñez ,pues todo todo, todo, todo pues inquieto, noen cuanto a desenvolvimiento pues bueno ella....se desenvuelve bastante bien eh...esp en púrhepecha....y también en español... bueno esta razón del español.....todo vaa...como podríamos decir ...de que ella...proviene de una familia que pues prácticamente no se habla el español.....bueno eso pensamosde que su mamá pues no, difícilmente habla el español, su papá pues él si lo habla, peroPero no, nos hace falta hacer más trabajo en torno a su familia.....eh entonces a ella la hemos visto, porque traducía pequeñas cuentos con algunas investigadoras que vinieron anteriormente...y bueno...entonces pues se desenvuelve bastante la niña.....en cuanto a aprovechamiento, pues ella....pues es de las alumnas altas que anda bast, que anda bien...en...mmm...la mayoría de las asignaturas las razones de este rendimiento es de que bueno, pues es una niña inquieta ¿no? De que... también se reúne con alumnas que pues prácticamente...cumplen con las tareas le entienden a las tareas bueno se ayudan, pero... ya en último de los casos en un... en una evaluación pues ella siempre sale bien esto puede ser de que bueno su papá... alcanzó a terminar tiene secundaria y posiblemente pues le, le ayude ¿no? Le saque de dudas en algunos aspectos entonces , pues a eso se debe ¿no? También es una (tupa) viene de una familia que pues no podemos decir que, que tengan sean de, de bastantes recursos económicos bueno,... entonces es una alumna de pues bueno también

no le hace falta pero tampoco le sobra ¿no? Entonces porque... cumple con todos los útiles escolares que pues se le pide en cuanto a al mejor aprovechamiento de las clases.

Perfil Composición familiar:

| Par. | Nombre | Edad | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|------|-------------------------------|------|---------------------|--------------------|-------------|-------------|
| P | Anselmo Martinez Isidro | | San Isidro | 3° secundaria | Cuida monte | |
| M | Reyes Lazaro Jovita | | San Isidro | 5° primaria | Molino maiz | |
| H | Anselmo Reyes Ma. Concepción | 14 | San Isidro | 2° tele secundaria | Estudiante | |
| H | Anselmo Reyes Verónica | 11 | San Isidro | 6° primaria | Estudiante | |
| H | Anselmo Reyes Ana mMaria | 9 | San Isidro | 4° primaria | Estudiante | |
| H | Anselmo Reyes Isidro | 5 | San Isidro | Jardin de niños | Estudiante | |

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | | x | | | | |
| Herm. mayores | | | x | | | |
| Herm. menores | | x | | | | |
| Padre | | | x | | | |
| Madre | | x | | | | |
| Abuelo paterno | x | | | | | |
| Abuela paterna | x | | | | | |
| Abuelo materno | x | | | | | |
| Abuela materna | x | | | | | |

4.- GILBERTO FRANCISCO CORTÉS

Gilberto es un niño t, es, participativo cumple regularmente con sus tareas, regularmente con sus tareas en, cuanto la, la asistencia diaria de sus de, de las clases dentro del salón una actitud buena, es activa activo, o sea no es un alumno rebelde, un alumno peleonero, bueno en el cual engloba muchos aspectos se, se

desenvuelve medi, medio pues bien su desenvolvimiento es bueno dentro del salón de clases tanto en el p'urhepecha como en el español bueno , en español no voy a decir que no podemos hablar de un cien por ciento posiblemente de un estaríamos hablando de una frecuencia del treinta cincuenta por ciento porque les

hablo bast les hace falta bastante su aprovechamiento pues es bueno es de los alumnos que tenemos clasificados como medios las razones de, del

rendimiento pues se debe a que bueno dentro de sus es dentro de sus familias pues bueno, no hay gente de mayor grado de preparación el, que eran contándome de algunas cosas tiene un tío que, se comenta cómo sufrió el cuando estuvo fuera porque el su tío, duró unos seis siete años y que pues para el representaba una dificultad `pos, un problema podemos decir en cuanto al desenvolvimiento en ora si... pues en otra... en otro ámbito social ¿no? donde no se habla el p'urhepecha entonces, bueno, a ello pues yo pienso que ahí se re, se debe de que bueno ahí tiene una presión de parte de los familiares, pero al mismo tiempo tiene bastante apoyo, porque es un niño que, trae bastantes cosas de útiles escolares que, no se le pide pero bueno sus papás le compran y bueno eso le, le ayuda bastante le ayuda bastante para, para que pues, saque un buen rendimiento, su familia eso si, es una familia acomodada, posiblemente no les haga falta nada pero estas algunas razones bueno en el cual el le echa ganas, (ruidos).

Perfil Composición familiar:

| Par. | Nombre | Edad | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|------|--------------------------------|------|---------------------|-----------------|---------------|-------------|
| P | Francisco Lorenzo Heliodoro | | San Isidro | 6° secundaria | Aserrador | |
| M | Cortez Ruiz Albertina | | San Isidro | 6° primaria | Tienda- Hogar | |
| H | Francisco Cortez Gilberto | | San Isidro | 5° primaria | Estudiante | |
| H | Francisco Cortez Efrén | | San Isidro | 4° primaria | Estudiante | |
| H | Francisco Cortez Maribel | | San Isidro | 1° primaria | Estudiante | |
| H | Francisco Cortez Ma. Guadalupe | | San Isidro | Jardin de niños | Estudiante | |
| H | Francisco Cortez Genoveva | | San Isidro | Jardin de niños | Estudiante | |
| H | Francisco Cortez Eliodoro | | San Isidro | No quiere ir | Esta en casa | |

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | | x | | | | |
| Herm. mayorES | No tiene | | | | | |
| Herm. menores | x | | | | | |
| Padre | | x | | | | |
| Madre | | x | | | | |

| | | | | | | |
|----------------|---|---|---|--|--|--|
| Abuelo paterno | | x | | | | |
| Abuela paterna | x | | | | | |
| Abuelo materno | | | x | | | |
| Abuela materna | | x | | | | |

5.- IVÁN ANSELMO ROMERO

Bueno, Juan Iván, pues es un niño muy activo participativo, eh... tanto en los trabajos individuales como los trabajos... a pos por equipo es inquieto él. El cumple diariamente con sus tareas diariamente nunca falla con sus tareas es así es bien cumplido tiene una actitud de bueno su actitud pues es serio inquieto en cuanto a, a aprender más buscar más el conocimiento o.. no es no es un niño pasivo entonces a... es por ello que también pues bueno tiene buen desenvolvimiento se desenvuelve bastante bien en púrhepecha y en español, bueno en español este si podemos decir que tiene un grado de bilingüismo coordinado esto se debe a que bueno su... su papá pues es habla el p úrhepecha su mamá habla el español e.. Un ciclo escolar estuvo fuera, fuera de la comunidad el estuvo en Charapan estudiando su primaria pero que posteriormente regreso aquí a la comunidad entonces su mamá le habla en español su papá le habla en púrhepecha bueno total entonces aquí podíamos ver de que hay bilingüismo coordinado se desenvuelve en ambas lenguas su pra, su aprovechamiento pues es medio ¡jum! Mm... Esto es debido a que a veces es distraído es distraído ee... tiene algunos pequeños problemas familiares bueno, de problemas de sus papás o bueno esto, pues no lo deja ser un alumno de aprovechamiento que este en excelentes condiciones entonces yo... yo este si... si he platicado con su mamá con su papá, de que est este...¡jum! el problema familiar que tienen bueno pues prácticamente esto lo... lo puede imposibilitar eh... mas adelante no en estos momentos porque son problemas fuertes que tienen y bueno entonces pero de alguna manera es un niño que pues anda bien no podemos decir, que es un alumno medio ¿no?

Perfil Composición familiar:

| Par. | Nombre | Edad | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|------|--------------------------|------|---------------------|--------------|------------|-------------|
| P | Anselmo Martinez Isidro | | San Isidro | Preparatoria | Profesor | |
| M | Romero Rosas Adelina | | Charapan | 4° Primaria | Hogar | |
| H | Anselmo Romero Marisol | | San Isidro | 1° Primaria | Estudiante | |
| H | Anselmo Romero Juan Ivan | | San Isidro | 5° Primaria | Estudiante | |

Perfil dominancia lingüística:

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|--|---|---|---|---|---|------|

| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--|
| Alumno | | | x | | | |
| Herm. mayores | No tiene | | | | | |
| Herm. menores | | x | | | | |
| Padre | | | x | | | |
| Madre | | | | x | | |
| Abuelo paterno | | | x | | | |
| Abuela paterna | | x | | | | |
| Abuelo materno | | | | | x | |
| Abuela materna | | | | | x | |

6.- LUCINA ANSELMO MARTÍNEZ

Lucina es una alumna también activa, participativa, cumple con sus tareas diariamente es una de las alumnas bueno pues también hace las tareas, está en el albergue pues de alguna manera bueno ella tiene una actitud muy diferente en cuanto a que es, su grado de comportamiento pues es, es bueno es, es cumplida ella o sea de actitud de cumplimiento también es inquieta en cuanto a pues a conocer más tener esa inquietud de aprender más que pregunta donde se atora bueno, es una niña que se inquieta en cuanto a conocimiento el que traen las como todos los niños pues tremenda ¿no? A veces es relaja y a veces bien seria ¿no? Ella se desenvuelve... pues podemos decir que en ambas lenguas lo que pasa es que bueno, p´urhepecha pues se desenvuelve un poquito mejor que en español bueno pero en español también porque la he visto platicar pues con algunas gentes en español y pus, bueno ella se desenvuelve bastante bien entonces, es una alumna media esta ubicada dentro de los medios ¿no? Pero pues tiene buen aprovechamiento, en cuanto a aprovechamiento bueno es una alumna que pues no, no, no tiene calificaciones bajas porque le hecha ganas las razones de. de, de ello del rendimiento es de que bueno todos sus... mas sus hermanos una es maestro algunos están estudiando uno hasta está trabajando dentro de becas CONAFE el otro estudia en la universidad sus hermanas mmmmh... una de sus hermanas se casó dos hermanas se casaron y algunas andan todavía por ahí son es,. Muchachas entonces yo veo que posiblemente las casad, bueno le digan no lo que sucede dentro del ámbito de las familias, bueno, me imagino que le dan ánimos para que ella estudie, porque las otras pues se quedaron en se, secundaria pero, pero no siguieron estudiando entonces ella siempre cumple con sus tareas bueno como decía pues es tiene es muy inquieta en cuanto a saber más, entonces su papá pues es una persona que tuvo estudios fue, fue uno de los primeros su papá los primeros estudiantes que hubo aquí en San Isidro y que salieron fuera, su papá habla bastante bien el español entonces yo... pues lo ubico que entonces tiene mucho que ver ahí en la , en la familia,

familia en cuanto a, la familia de Lucina, que tiene bastante apoyo está ubicada entre las alumnas de frecuencia medio.

Perfil Composición familiar:

| Par. | Nombre | Edad | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupación | Otros datos |
|------|---------------------------|------|---------------------|-------------------|--------------|-------------|
| P | Anselmo Martinez Pedro | | San Isidro | 4° Primaria | Vende madera | |
| M | Martinez Francisco Lucina | | San Isidro | Primaria completa | Hogar | |
| H | Anselmo Martinez Isidro | | San Isidro | Preparatoria | Profesor | |
| H | Anselmo Martinez Teresa | | San Isidro | 2° Secundaria | Vive en Zac. | |
| | Anselmo Martinez Leticia | | San Isidro | | Vive en Zac. | |
| | Anselmo Martines Maria | | San Isidro | 2° Secundaria | Hogar | |
| | Anselmo Martinez Pedro | | San Isidro | preparatoria | Profesor | |
| | Anselmo Martinez Lucina | 10 | San Isidro | 5° Primaria | Estudiante | |

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | | x | | | | |
| Herm. mayores | | | x | | | |
| Herm. menores | | x | | | | |
| Padre | | x | | | | |
| Madre | x | | | | | |
| Abuelo paterno | x | | | | | |
| Abuela paterna | x | | | | | Finado |
| Abuelo materno | x | | | | | Finada |
| Abuela materna | x | | | | | Finado |

7.- - MIRIAM GRISELDA FRANCISCO ESTRADA

Miriam es una niña esta si, podemos decir viva participativa esta si, tiene un pequeño problema de que bueno a veces hace las tareas a veces no la hace,

bueno pierde sus cosas es un, un una niña podemos decir a veces la veo como desordenada porque a veces no lleva libros pierde libros pierde sus cuadernos, no hace las tareas, bueno pero pues dentro del salón de clases ella es bien activa no más que es un poco desordenada su actitud pues es inquieta, inquieta caso todos los alumnos que tengo, pues son inquietos no... también es un poco rebelde

bueno como todo un niño ¿no? Se desenvuelve bastante bien ella en p'urhepecha y en español esta es otra de las niñas que esta podíamos decir que son bilingües casi ma.. hacen lo que es o son bilingües este... como decir de que ella utiliza las dos lenguas se comunica en las dos lenguas en su casa se comunica en español y en la escuela pues, español p'urhepecha entonces aquí yo si digo que ella aplica el bilingüismo coordinado no podemos decir que el cien por ciento pero pues de, de alto grado podíamos decir en cuanto a aprovechamiento pues es de las alumnas medias anteriormente estuvo dentro de las altas y empezó a con el incumplimiento de las tareas bueno pus, sabemos claramente que eso afecta y... entonces bueno es una niña que todo queda de las medias de alguna manera pues, es, es buena ella en cuanto a aprovechamiento las razones del aprovechamiento pues es de que bueno su mamá, su familia está compuesta practica en forma bilingüe su papá habla el p'úrhepecha bueno aunque poco enajenado porque el estuvo buen tiempo en la ciudad y bueno dice que la lengua materna la lengua uno no sirve se caso con una señora que no , no, no habla pues el p'úrhepecha ella maneja el español bueno de alguna manera, hacen mancuerna podría decir yo , entonces le , la ese es las comportamiento que ella tiene a veces o el incumplimiento que tiene pues es de que me imagino que no tiene apoyo porque pues le falla bastante bastante los útiles escolares eeh... incumplimiento de tareas entonces es una niña que no se tiene rendimiento medio pero en las dificultades que tiene entonces... aquí podría decirle de que su papá es una de las personas que piensa o únicamente la escuela es portador del saber y que bueno la familia pues eso nada tiene que ver y por eso van a la escuela , entonces por ahí veo que por eso tiene pequeñas dificultades, tiene como pequeñas eeh.. Pequeños problemas no que tiene ella.

Perfil Composición familiar:

| Pa r. | Nombre | Eda d | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|----------|--------|----------|---------------------|-------------|-----------|-------------|
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|----------------------------------|----|---------------------|-----------------|-------------|--|
| P | Francisco Martinez Antonio | | San Isidro | 2° Secundaria | Mecánico | |
| M | Estrada Duran Justina | | Baranca Seca | 3° Secundaria | Hogar | |
| H | Francisco Estrada Miguel Angel | | Guadalajara | 5° Primaria | Estudiante | |
| H | Francisco Estrada Cristian F. | | Guadalajara | 3° Primaria | Estudiante. | |
| H | Francisco Estrada Carlos Antonio | | San Isidro | Jardin de niños | Estudiante | |
| | Francisco Estrada Griselda | 10 | San Isidro | 5° Primaria | Estudiante | |

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | | | x | | | |
| Herm. mayores | | | x | | | |
| Herm. menores | | | x | | | |
| Padre | | | x | | | |
| Madre | | | | | x | |
| Abuelo paterno | x | | | | | Finado |
| Abuela paterna | x | | | | | |
| Abuelo materno | | | | | x | |
| Abuela materna | | | | | x | |

8.- ADELINA MARTÍNEZ ANSELMO

Adelina, esta es una niña, ahí... muy pasiva, casi no par.. no quiere participar no.., no habla, ess.. muy sumisa, muy callada pero así vienen de familia y no se le ha podido quitar por el intento que se ha hecho en cuanto al cumplimiento de tarea bueno ella hace las tareas, cumple con las tareas y la actitud es de que pues bueno sigue siendo sumisa no es mu muy callada ella si muy diferente a, a todo el grupo ella.... pues se desenvuelve o sea la he visto platicar con sus compañeritos compañeras se desenvuelve bastante bien en p´urhepecha dentro del salón de clases es bien este, se apena, se apena al hablar bueno es una niña que no que no ,no es muy poco participa en el salón de clase en aprovechamiento es una de las alumnas bajas eeh... tiene problemas en cuanto al aprovechamiento esto se ha intentado ya he platicado con sus papás de cuáles son las fallas y posiblemente yo veo que a que los papás pues bueno no hacen nada por resolver este problema a pesar de ser única hija dentro de su familia, bueno pienso yo que no, no tiene apoyo de su familia para salir delante de los problemas porque ya se le planteo a los papás desde un principio y bueno de ahí lo que se pudo hacer es pues no pues tratar no podemos decir nivelar al con los alumnos medios con los alumnos altos pero si mejorar poquito su aprendizaje

eh.. aunque esta viene de una familia podemos decir pues es un poco acomodada, no le hace falta nada bueno pero si tiene ese problema que también es bien distraída. Bien distraída y... me imagino que pues como única hija bueno pues, está mas consentida ¿no? Y todos los berrinches que haga bueno pues son buenos para posiblemente para ella ¿no? pero malo o posiblemente bien para su familia y pero, pues para uno que observa de, de fuera pues es malo ¿no? Entonces ahí yo, pienso yo que a eso se debe las pequeñas dificultades que tiene.

Perfil Composición familiar:

| Pa r. | Nombre | Eda d | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|----------|--------------------------|----------|---------------------|---------------|------------|-------------|
| P | Martinez Cruz Alberto | | San Isidro | 3° Secundaria | Aserrador | |
| M | Anselmo Madrigal Sofia | | San Isidro | 3° Primaria | Hogar | |
| H | Martinez Anselmo Adelina | 10 | San Isidro | 5° Primaria | Estudiante | |

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | | x | | | | |
| Herm. mayores | No tiene | | | | | |
| Herm. menores | No tiene | | | | | |
| Padre | | | x | | | |
| Madre | | x | | | | |
| Abuelo paterno | | x | | | | Finado |
| Abuela paterna | x | | | | | |
| Abuelo materno | | x | | | | |
| Abuela materna | x | | | | | |

9.- MARÍA ANSELMO MARTÍNEZ

Esta niña esa es la, la que tiene mas edad dentro del salón de clases, esta niña fue alfabetizada en ,en español entonces ella se incorporó luego con el grupo

de alumnos que atiende del quinto grado grupo A entonces esta se integró en quinto grado conmigo reprobó bueno, con el maestro clemente es una de las alumnas que llegó baja y sigue quedando niña que bueno es muy poco participativa ella en cuanto al cumplimiento de tarea pues no, no hace las tareas nunca trae las tareas a veces las trae y bueno pero todo, todo hecho a la carrera entonces, caso no cumple con las tareas esta niña la actitud es bien callada, muy poco participa ella bueno su actitud es so como sumisa ¿no? Y a... bueno se desenvuelve como púrhepecha eeh.. muy poco en español muy muy e, no o casi nada en aprovechamiento pues es bajo, bastante bajo y yo pienso ¿no? Que en cuanto al rendimiento por si forma de ser pos si directamente tiene que ver con su familia, es una familia bien proviene una familia monolingüe púrhepecha el cual pues casi no hablan el español ahí pero si este, ora si que así a mi forma de ver y como ha llegado a preguntar a veces su mamá y bueno cuáles son los problemas de la niña dice que tiene apoyo lo que pasa es que bueno ella, no.... le echa ganas o no alcanzó agarrar el ritmo de lo grupo es una niña que bueno es un alumna que siempre ha quedado o sea llegó baja y bueno ahí se ha quedado pero pues se ha mantenido ¿no? Entonces es por ello que bueno aquí siempre he dicho que tiene mucho que ver la familia en cuanto el rendimiento escolar es, cual es el apoyo que reciben porque si tiene dificultades ella ha tenido dificultades en cuanto a la lecto escritura en cuanto a Matemáticas y de ahí como son las áreas básicas bueno, entonces pos ya se imaginaran ustedes que, que bueno pues en todos anda bajo, pero si yo si le doy esa razón de que bueno pues su familia prácticamente bueno res no, no no lo apoya o no sé bueno se esta todavía está hab hay que ver ir hacer una visita a su familia el, el porque uno de los problemas que tiene también bueno pues es hacer algo pero no, no creo yo que ven, sea por la posición económica bueno porque ella si de plano está la familia anda mal económicamente es una de las familias que no tiene muy pocos medios bueno tienen un ingreso muy bajo en cuanto a la economía y por ahí posiblemente puede haz ua puede haber o puede haber algo ¿no? Que de alguna manera esté influyendo dentro de el aprovechamiento escolar de , de ella y bueno ella también no, no tiene no pone nada de su parte para, para ver como solucionar su, su problema.

Perfil Composición familiar:

| Par. | Nombre | Edad | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|------|--------------------------------|------|---------------------|---------------|------------|-------------|
| P | Anselmo Ruiz Celestino | | San Isidro | 3° Secundaria | Madera | |
| M | Martinez Martinez Elodia | | San Isidro | Analfabeta | Hogar | |
| H | Anselmo Martinez Gilberto | | San Isidro | 6° Primaria | Estudiante | |
| | Anselmo Martines Felicitas | | San Isidro | 2° Primaria | Estudiante | |
| | Anselmo Martinez Juana | | San Isidro | | Estudiante | |
| | Anselmo Martinez Ma. De la Luz | | San Isidro | 5° Primaria | Estudiante | |
| | Anselmo Martinez Maria | | San Isidro | 6° Primaria | Estudiante | |

| | | | | | | |
|--|-------------------------|--|------------|-------------|------------|--|
| | Anselmo Martinez Elodia | | San Isidro | 2° Primaria | Estudiante | |
|--|-------------------------|--|------------|-------------|------------|--|

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | x | | | | | |
| Herm. mayores | | x | | | | |
| Herm. menores | x | | | | | |
| Padre | x | | | | | |
| Madre | x | | | | | |
| Abuelo paterno | Finado | | | | | |
| Abuela paterna | Finado | | | | | |
| Abuelo materno | x | | | | | |
| Abuela materna | x | | | | | |

10.- OSCAR MARTÍNEZ DIEGO

Oscar es un chamaco que participa muy poco, muy poco participa una voz muy e, como le diríamos , habla muy despacio pero es un niño que no , no, no diferente a los demás muy poco participativo tie.. no cumple con las tareas, casi nunca eso quiere decir casi no nunca cumple con sus tareas escolares que se le dejan después de... de cada clase su actitud pues es , callado muy poco se involucra dentro de los trabajos totales de, de equipo mas cuando le toca con andar con las con las niñas o sea dentro del equipo, también se desenvuelve prácticamente dentro de lo que es el p´urhepecha , en español casi nada , en cuanto a aprovechamiento pues es un alumno, bajo definitivamente o sea se queda dentro de los alumnos bajos una de las razones es de que bueno el del, del rendimiento escolar es el que bueno es un niño que desgraciadamente perdió a su papá desde bebé recién nacido y de ahí pues su mamá le ha batallado con todos los hermanos que son, son cuatro hermanos le ha batallado ya para sacarlos adelante y siempre limitándole no de algunas de algunas cosas ¿no? Que pues posiblemente no. no, no le puede comprar entonces ya he platicado yo bastante con su familia de que cuales son los problemas que tiene problemas que a veces distrae bueno difícilmente lo ubico dentro de, de, de lo que estamos haciendo pero bueno me imagino que pues es, es un tanto difícil por, por la situación ¿no? A en como viven pero incluso le platicaba que una de sus hermanas terminó ya su secundaria su hermano como con primero de bachillerato y bueno que le ayudaran pero bueno eso no.. se ha podido hacer entonces bueno aquí, que habría que ver como, como atacar este problema de fondo porque... también hay dentro de sus

parientes eeh.. maternos a.. de sus tíos mater a este perdón pa... si maternos son a los que bueno están e critican bastante lo que es el lo que es el proyecto de en cuanto a la lecto escritura en p´urhepecha están en contra de lo bueno ellos dicen que en español es lo mejor, pero yo veo muy diferente aquí ya que pues e, el niño oscar vive con casi con sus abuelos maternos y que pues los tíos si vienen bueno yo siempre, los he escuchado que hablan el español y bueno ahí , muy diferente a lo que hace el niño porque , porque no casi no habla el, el español, entonces que es un ahí... yo si le doy un problema de familia ya no tanto educativo porque pos es imposible de que en la escuela se le enseñe hablar el español y que el niño no tenga un espacio donde , donde practicarlo o sea en este caso su familia entonces Oscar pues es así es la vida de Oscar o sea casi no es bien callado aquí como comentario final hay ciertos alumnos que bueno prácticamente nada tienen que ver con que vienen de una familia bilingüe es el caso de Celso, de Gilberto, de... si ¿no? Porque no decirlo ¿no? de Lucina de estaríamos hablando de quizás hummm, cuatro alumnos que están dentro del altos y medios que bueno de ellos han buscado están inquietos en cuanto al aprender hablar el español tonces, ahí hay una muestra de interés, interés

particular no guiada sino particular de que deben , deben de aprender y el espacio que yo le doy a que ellos aprendan el español es de que bueno están los medios de comunicación esta la yo le doy al podría decir ¿no? Un porcentaje a... la televisión un porcentaje a la radio bueno mas alguna gente que a veces se para a preguntar algunas cosas bueno y pero pues eso ya... es una voluntad propia de aprender el español, mientras que los otros lo que como lo que es Adelina María y Oscar como que no , no tienen esa afición de o ese auto, auto formación de decir bueno yo, a mi me gustaría hablar el español y lo tengo que aprender a como de lugar entonces son alguno de los aspectos que podemos hablar en cuanto al grupo de grupo muestra que se le llama que se la llama así currículum de cada uno de ellos ee.. de , de cómo son con la actitud que presentan y si porque no comentarle que bueno también aquí la el problema es el muy poco hecho por hacer un ambiente en el cual se propicie el español que casi nos enfocamos a decir ¿no? Pues esto es lo que debemos de aprender verdad? El p´urhepecha y luego transcribir en español y bueno, porque eso pues no de alguna manera no ayuda y es lo que se ha hecho o sea que si reconocemos también algunos errores que se nos han pasado pero que bueno en lo posterior pues estaremos resolviendo.

Perfil Composición familiar:

| Par. | Nombre | Edad | Lugar de nacimiento | Escolaridad | Ocupacion | Otros datos |
|------|-------------------------|------|---------------------|-------------|----------------|-------------|
| P | No tiene | | | | | |
| M | Diego Alonso Carolina | | San Isidro | 3° Primaria | Trueque madera | |
| H | Martinez Diego Abelardo | | San Isidro | 6° Primaria | Hogar | |
| H | Martinez Diego Flora | | San Isidro | 2° Primaria | Hogar | |

| | | | | | | |
|---|------------------------|--|-------------------|---------------------|------------|--|
| H | Martinez Diego Eleazar | | San Isidro | Primaria Incompleta | | |
| H | Martines Diego Oscar | | San Isidro | 5° Primaria | Estudiante | |

Perfil dominancia lingüística:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Obs. |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|--------------|------|
| | Solo habla p´ | Mejor p´ que E | Igual p´ que E | Mejor E que p´ | Solo habla E | |
| Alumno | | x | | | | |
| Herm. mayores | | x | | | | |
| Herm. menores | No tiene | | | | | |
| Padre | No tiene | | | | | |
| Madre | x | | | | | |
| Abuelo paterno | | x | | | | |
| Abuela paterna | x | | | | | |
| Abuelo materno | x | x | | | | |
| Abuela materna | x | | | | | |

Anexo (b)

Ubicación del estado de Michoacán en la Geografía de la república Mexicana.



Municipio de Los Reyes, Zona de Estudio



Ubicación de La sierra y parte de la cañada púrhepecha

Anexo (c)

Proyecto: Comunidad indígena educación intercultural bilingüe

UAM, Adscrito a Proyecto CONACYT

(A) Autor: **Pablo Bernabé Alejo**

Fecha de aplicación: Noviembre 16 1999

Descripción de alumnos Transcripción de grabación en video No.

Objetivo: **SUSTRATO DEL HABLA ORAL EN ESPAÑOL EN ALUMNOS INDÍGENAS DEL QUINTO GRADO EN UNA ESCUELA PRIMARIA, DURANTE LA APLICACIÓN DE PRUEBAS SOBRE COMPRENSIÓN AUDITIVA (L2)**

Lugar: Escuela primaria "Miguel Hidalgo" en San Isidro, Municipio de Los Reyes Michoacán.

Jazmín Diego Asencio (10 años)

Cuento "El chivo y el borrego"

Tiempo del relato

Tiempo de reprod.

Inicio: 11:25:32

Inicio;11:27;47

Término: 11:27:34

Término 11.29.38

Total: 2:02

total: 1: 51

Reproducción del cuento:

"Que era una vez un chivo y un borrego y que jugaban en la pastura los dos y que el chivo e, este se ca...cayó en una barranca y que el chivo la jalaba y lo jalaba y no , no podía sacarlo que se fue en la casa de Isidro y que dijo le, y le di, dijo y que le dijo que le, que le, que le prestara un lazo que el niño estaba muy ocupado que le estaba dando de, de comer a las gallinas y, y, y el niño si me traes pastura para, para las vacas yo, yo te doy el lazo y, y, y esta, el chivo fue corriendo a ver al conejo y este... le dijo que le ayudara a, a traer pasto y que el conejo le dijo al si me traes zanahoria este... para ponerle a la pasta si te ayudo y que y el cone, y que este y que el chivo se

fue a la casa de Isidro y que y que esto y que había este un este costal de zanahorias y se lo llevo al conejo y el conejo y el conejo le ayudo a quitar el

pasto y este le dio , le dio el lazo , que le dio el lazo se fueron a buscarlo y lo sacaron entre los dos y este y, y, y, y ahí jugaban en el bosque los tres.

Comentario: La niña maneja muy fluido el idioma español maneja lo tiempos verbales de manera correcta, el tiempo de la reproducción del cuento fue corto se le vio con bastante seguridad, además prácticamente relata todo el cuento con sus propios recursos y formas en ciertos casos se observa que utiliza mucho los conectivos “y”, “este” muestra un alto dominio del español.

CELSO (10Años)
Cuento “El chivo y el borrego”

Tiempo del relator:
Similar a la anterior

Tiempo de reprod.
inicio: 11:43:05
Término: 11:46:10
Total: 3:05

Reproducción del cuento:

El chivo y el borrego uh, había una vez un chivito con un rancho de buen corazón t el borrego y el chivito se fue a... y, y, se cayó u, un.. barranco el borego y chivito pronto corrió jaló y jaló y le chivito y le... isidro de donde vivía Isidro y pronto le dijo préstame un lazo y le traes pasto para comer las vacas y le dijo y el conejos es estaba el pasto y conejo di, di, diso yo chivito dijo vamos a vámonos pase, pasto, pasto y le dijo conejo yo ahhh... yo ahhh... zanahorias, zanahorias le gusta un costal, costal y el chivito dijo a Isidro... y pronto el chivito se les borego sacó es el borego, los dos al baranca, conejo y se fue a jugar de bosque s,...

Comentario: Representa para Celso una gran dificultad y un limitado manejo todavía del español , la confusión en el manejo del género aunque intenta a toda costa recordar por las exclamaciones que aparecen además la comprensión no fue la adecuada para el cuento porque no logra reconstruir el final del cuento o no lo puede decir en español, lo cierto es que el dominio es limitado en comparación con Juan Iván y sus otras dos compañeras, esto nos muestra los diferentes procesos evolutivos en la adquisición de una segunda

lengua que nos permitirá confrontar estas respuestas con Las obtenidas en las de expresión escrita y encontrar las circunstancias lingüísticas de estos niños.

Verónica (10años)
Cuento “El chivo y el borrego” (L2)

Tiempo del relato:
Similar al anterior

Tiempo de reproducción
inicio: 12:06:50
Término: 12:10:39
Total: 3:49

Reproducción del cuento.

“Era, este, un chivo era un chivo y un borrego y el chivo tenía un buen corazón y es y el borrego y el borrego es un. Es un, se sse, habían se había y que eran amigos los dos se jugaban por el, por el en el bosque, se jugaban por el bosque y el borrego y el, el borrego se, ia... y el borrego se cayó por un por un, por un, por un pozo y se cayó por un pozo y que el chivito,s corrió por ayudar a su amigo y, y, por ayudar a su amigo y, y...y...y...y y jalaba y lo, lo jalaba y jalaba y luego ya, ya se cansó y no podía jalar y entonces el, el chivito se fue a la casa de Isidro, el niño, el niño estaba muy ocupado de darle la comida a las, a las a las gallinas y, y, le dijo y le dijo y al, y le dijo al chivito at, niño préstame el lazo y ella le, y ello le dijo este... de, en de, si te lo presto pero vete a traer la, el pasto y ella se fue y estaba el conejo es el conejo estaba cerca de que esta, el vivía cerca , lo que estaba el pasto y el, y el chivito se, se, se iba allá a decir no me puedes ayudar para, para llevar el pasto y ella y ella le dijo, este, si te puedo ayudar pero vete, vete a traer la zanahoria para ponerle en el para ponerle en el pasta y ella, y ella le dijo sí y ella se fue corriendo donde había un costal de zanahorias y ella le sacó con el burro y se lo llevó y se fueron y el , y el conejo y el chivo se fueron y se lo trajeron al niño el pasta... el pasto y el niño se, se dio el lazo con mucho gusto y se fueron dos a sacar el chivo el borrego y , y el, la dos

habían sacado el, el borrego los dos habían sacado se jugaron tres por el por el bosque se jugaron tres por el bosque y jugaban tres por el bosque se jugaban y por el bosque y, y, y, jugaban muy contentos”

Comentario: En este caso se observa un mayor esfuerzo en Verónica por la constante repetición pero de igual forma la comprensión es muy favorable, cabe destacar que la niña ha aprendido el español en la propia comunidad ni siquiera en su familia porque no se práctica, el texto muestra una aceptable coherencia y respeta la secuencia de acciones del cuento, también se nota bastante repetición no de conectivos sino de frases completas lo que nos enseña el gran esfuerzo de esta niña que a pesar de ello domina muy bien el español (se le notó tranquila)

Gilberto (10 Años)
Cuento: “El chivo y el borrego”(L2)

Tiempo del relato:
Similar al anterior

Tiempo de reproducción:
Inicio: 12:23:14
Término: 12:25.12
Total: 1:58

Reproducción del cuento:

“En el pueblo había un chivo de buen corazón u... no ero, un, un lanudo un glande borrego un, una ,un, un un tarde.... un borrego estaban con el chivo y el borrego, el borrego sss... (Silencio) sss... se cayó en un barranco , zanahorias para hacer la sopa, el chivo corre a la casa isi, Isidro, haber dame zanahorias de un costal al borrego para comer, le presto el lazo el chivo y el conejo se , lo sacaron (grandes silencios)

Comentario:

Aquí , el grado de dificultad es todavía mayor en cuanto a recursos lingüísticos se refiere en español porque se puede apreciar que de manera global el niño logra construir la introducción del cuento el nudo y el desenlace, al momento de la aplicación de esta prueba so le notaba al niño el gran esfuerzo que estaba realizando balbuceaba como evaluando previamente si lo que intentaba recordar era la respuesta acertada de hecho hubo grandes silencios en todo momento, se le observó intranquilo cohibido y volteando constantemente hacía arriba.

Iván Anselmo Romero (10 Años)
CUENTO “El chivo y el borrego” (L2)

Tiempo del relato

Tiempo de reproducción

Similar al anterior

Inicio: 1:28:10

Termino: 1:31:26

Total: 3:16

Reproducción del cuento:

“Ejem! Era, eh, un, un pueblo un, un chivito el chivito estaba un, un la, un lanudo borrego y hey, un día es, estaban jugando en el bosque y, y, y, el borrego se cayó en una barranca y quedo atorado y, y, y, en un tecojote y, y, y, el chivito lo quería sacar entonces no podía corrió a la casa de Isidro y le di... préstame un lazo y, y, y, Isidro estaba muy ocupado dándole, dándole maíz a las gallinas y, y, y, si me das por, pastura para, para, para, costi para, para, las vacas si te presto el lazo y, y, y, el conejo el chivito quedó del conejo y, y, y, quedo donde estaba la casa del conejo y le dijo ayúdame ahhh! Ayuda, y que a traer la pastura y el, el conejo le dijo si me traes zanahoria, zanahoria para ponerle a la sopa entonces si te ayudo y el chivito corre mientras se fue corriendo a la casa de Isidro y ahí un, un costal mie, lleno de zanahorias y se pudo lo que se trajo y se lo llevó y, y, el conejo le, le dio la un pastura al, al, al chivito para que le diera a las vacas, se lo dio y, y, Isidro contento le dio un lazo y, y, y, el chivito y el conejo corrieron, corrieron a, a, a, sa a salvar a salvar al borrego lanudo y, y, así y así metieron el lazo y así lo jalaban y, y, lo sacaron y, y, y, y, así se fueron los tres bien felices luego estaban jugando en el bosque”

Comentarios: Juan Iván tiene un manejo bueno del español si consideramos el contexto lingüístico lo que se nota es el constante uso del conectivo “y” pero utiliza una lexicología similar que jazmín aunque repite mucho algunas palabras, el texto es comprensible por la cohesión y coherencia internas, los tiempos verbales son bien empleados solo en la frase: “y se pudo lo que se trajo” tal vez intentó decir “y se trajo lo que se pudo” también hay casos de sustitución de palabras como “metieron el lazo” lo que constituye un recurso lingüístico importante ante la falta de un mayor repertorio en su segunda lengua en proceso,

Anexo (d)

Proyecto: Comunidad indígena educación intercultural bilingüe
UAM, Adscrito a Proyecto CONACYT

(A) Autor: **Pablo Bernabé Alejo**

Fecha: 25 de Noviembre de 2001

Entrevista Abierta. Transcripción de grabación en cassette No.

Objetivo: **Caracterización del proyecto educativo y la experiencia pedagógica desarrollado en la escuela primaria bilingüe de san isidro en uno de los grados específicos de quinto año en la voz del profesor encargado**

(E) Entrevistado: Profesor Placido Alonso Méndez. Edad: Natural de la meseta p'urhepecha y hablante de esta lengua.

Puesto: Pasante de la licenciatura en educación indígena (plan 90) en la UPN, maestro de primaria en la escuela de referencia durante años.

Lugar: Casa del entrevistado, en San Isidro, Municipio de Los Reyes Michoacán.

Entrevistador (PB)

Entrevistado (PL)

ENTREVISTA

200PB Decíamos que al organizar sus actividades diarias escolares diarias o sus unidades de clase, ¿que es lo que mas se procura en esta tarea?

201PL Bueno la... eee el comentario es de que pues que se tome en cuenta los conocimientos previos de los niños y... porque si nosotros nos vamos a lo general , hay muchas cosas muchos aspectos que el niño no, que todavía no pues conoce, para ellos son desconocidos entonces todo pos tiene que adecuarse al medio, o sea tratar de adecuarlo y ahora... por por ejemplo la mas reciente es de que se va adecuando conforme a.. . o va implícito también lo que es la lingüística, caso concreto como les comentaba los de primero, siempre había problemas cuando se les presentaba un elefante, cuando se le presenta un animal desconocido para la enseñanza de alguna grafía entonces ya.., estos últimos seis años lo que se trato de ver es de ver que tanto conoce el niño del medio, partir del medio y eso se puede estar hablando de la flora, la fauna, de de la región también , ahí este pues estamos hablando de los animales domésticos de... de los utensilios de cocina o bueno todo lo que el

niño conoce ya desde el entorno familiar y es a partir de e... de ahí que la ya mi preocupación lo ha sido pues tomar en cuenta al niño ya no no nomás llegar y decir de que el maestro es el que sabe y...y el alumno pues pues es un receptor nada más entonces de ahí siempre yo procuro con le preparación de la clase o sea en torno a

eso y adecuar por ejemplo... yo no digo que... hemos salido de la de lo tradicional porque de alguna manera bueno, se esta estamos acoplando... todos los el el programa programa nacional pero ya dosificado acorde al medio así por ejemplo si ahí nos hablan de... grandes fábricas nosotros tenemos que acoplarnos aquí en la comunidad, de decir pues aquí tenemos pequeños talleres y para para que para que el conocimiento sea pues mas este significativo para el niño partir de algo real entonces llevarlo a lo mejor con un carpintero bueno este es una pequeña industria en el cual la madera se trabaja de diferente manera y es para...pues que... ahorrar más o tumbar menos este árboles, aprovechar mas la madera entonces ya sobre eso ora si vamos a lo general ora si vamos a... a hojear también los libros ora si vamos a reforzar el conocimiento que ya ya tanto alguno de ustedes ya lo conocían ya lo fuimos a visitar y ahora vamos a ampliarlo y ya de esa manera el niño entiende que es una fabrica cuales son los procedimientos o sea como se trabaja la organización verdad? Y ya es para el niño mas significativo, pero de ahí mismo se puede aprovechar ya de decir por ejemplo ya pequeñas oraciones decir,.. no pues Don Abelardo hace mesas , Don Abelardo hace sillas pero ya más mas a la vista del niño o sea no estarle mintiendo decir bueno ora que voy a poner entonces ya por eso ...pues es la nueva modalidad que estamos aplicando verdad?

202PB Muy bien, e.. hablando en relación a la a la estructura metodológica de su clase generalmente cual es la secuencia que se sigue en una unidad de clase llámese esta de de nómaditas de de lecto escritura Matemáticas?

203PL Si bueno ya en en por ejemplo en primer año pues es una secuencia muy este... como le diría debe de debe de ser más específico o sea tiene que tiene que uno procurar de no perderse de ciertas técnicas no? Porque si las dejamos uno omitimos uno a lo mejor no nos sale la clase entonces ya es de ahí donde les decía el otro día que estoy en duda, yo tengo.. por ejemplo planteo unas veinte , veinte pasos a seguir para el procedimiento de alguna enseñanza pero a veces podemos decir de que no se pueden llevar acabo los veinte pero... pero siempre deben de ser o sea es mi forma de trabajo posiblemente puede hasta ampliarse mas de unos veinticinco pasos a seguir pero entonces ya de ahí son es una modalidad porque el niño de primero necesita mas este como se llama una planeación mas sistemática para que pues este no haya vacíos o sea no no se

pierda el niño, pero ya por ejemplo a partir de tercero en adelante o sea la o bueno así en mi forma particular es primero analizar o sea todo lo que trae el programa en base a eso tratar de ora si de estructurarlo o sea como lo voy a como lo voy a hacer, no decir saben que pues si el método ecléctico dice que esto y esto y esto o el método como se llama global de análisis estructural dice esto y esto o sea... los pasos a seguir, pero también hay a veces que por ejemplo la estructura que traen esos métodos, podemos iniciar en este al final y terminar con el principio, o sea no no decir este ahí esta la secuencia sino que se puede ora si apropiarse no de diferente manera la la forma de trabajo, ya por ejemplo en en el caso de los nómadas es prácticamente que el ni... mi clase estaba estaba enfocado no, de que... el niño conozca ya la algunas palabras científicas no que el, para el niño son desconocidas, por ejemplo el caso nómadas o sea esta...(empalme) exactamente la... el término entonces ahí la cuestión es ver, o sea primeramente la estructura es ver o sea la yo... pa... para esa clase yo lo dije o sea bueno... vamos a leer primero y vayan encerrando algunas palabras que en realidad pues no les suenan nada (que no conocen) (empalme) o sea que que empiecen a buscar y ya dentro de esas ya la resonancia traen bueno.. y ¿nómada que será? Porque ya algunas otras palabras el niño los conoce los aun aunque sean los medios de comunicación entonces ahí ese procedimiento es bueno ,... busquen denme una lectura y busquen que quiere decir ahora... ya el paso siguiente bueno vamos a investigar un diccionario haber donde vamos a investigar que quiere decir nómadas pero también ahí en el niño, bueno... todavía pues no, como no es hablante del español, pues todavía les quedan pequeñas lagunas para entender mejor pero ya es en base a eso ya los niños cuando empiezan a identificar pueden ya tratar ora si, de explicar sabe que , nómada quiere decir esto y esto ahora pero ustedes hagan un concepto propio entonces los niños empiezan a decir sabe que nómada es es una persona que es ni quieta no que se salga es un vagabundo bueno ya hacen diferentes interpretaciones y ya de aquí por ejemplo en la propia lengua de nosotros como le diríamos muchos dicen is k`anti is ku jini ka jini niani, bueno pues ya tienen si primer interpretación entonces bueno entonces eso es para que el niño empiece armar sus propios conceptos o sea ya el concepto ya lo traduzca el como lo entiende y ya o sea son pues asi asi como se los estoy platicando se ve sencillo no pero ya eso pude durar a posiblemente dos tres cuatro horas o sea sea posiblemente toda la semana para para que quede no queden tantas lagunas no? O sea ya quede mas importante para el niño (empalme) exactamente o sea de eso se trata la modalidad.

204PB

Es decir que podemos ver en la en esta unidad de clase de los nómadas de manera muy global una introducción de la temática

205PL Exactamente, si.

206PB Un desarrollo y finalmente una conclusión

207PL Una conclusión exactamente, y ahí mismo traía la a y porque va implícito pues la la como se llama la la evaluación ahí o sea cuando empiezas a cuestionar empiezas a platicar ya con el grupo ya te dicen bueno que para mi es esto no? y todo y que a mi me resultó no digo que en un cien por ciento pero para mi fue un avance del setenta ochenta por ciento o sea que que el niño ya no ya no quedaba tan así como se llama tan pasivo, sino que ya tenía los conocimientos o sea básico no de que de cómo hacerla y es es precisamente una de las respuestas que da orita la las alumnas no que una que esta en Morelia pues va regular o sea no y esa la teníamos como dentro de las baj... no me acuerdo pero mas o menos medios o bajos pero va.. va bien y aquí la otra escuela o sea que mas mas estamos mas en contacto con los chamacos son los que están en Charapán o sea que están llegaron un poquito mejor que de algunas escuelas por ejemplo mismo Pamatacuaro que manda alumnos y que no están de acuerdo con el proyecto que siempre dicen que están mal pero que están están este mandando alumnos que yo yo le podría decir de alumnos que por ejemplo para mi serían reprobados, así a mi forma de ver entonces o sea es lo que estamos analizando yo a veces platico con mi chamaco el se el yo les hago yo te encargo pregunta como van los niños de cada una de las escuelas entonces el dice sabe que pues ellos van mal algunos van regular pero de regular a mal andan pues todos esa es una de las frecuencias que estamos encontrando entonces yo por eso le decía no se si no me acuerdo bien a Hamel decía que todavía nos quedan tres años para ver las respuestas ya completa ¿ cuales van a ser los resultados de estos chamacos que sacamos entonces ya tener la el poder enfrentarnos a los padres de familia con mas seriedad saben que señores padres de familia ...

208PB Que opinan de los resultados obtenidos

209PL exactamente, exactamente

210PB En la secundaria claro

211PL Entonces ya ora si, este proyecto se va a echar andar porque se va a echar andar no hubo ningún este ninguna interferencia porque es lo que temen los padres de familia que si los alfabetizamos en nuestra propia lengua, pues ellos van a tener interferencias, cuando vayan a la ciudad, a otro ambiente social no? En donde se habla la de una diferente lengua entonces ahí son procesos que estamos esperando

todavía y vamos estar mas de cerca orita también tengo contactos en Nurio todavía pues todavía no me han dado información porque hay chamacos y que ustedes decían ahí de un alumno que esta en Paracho que no no no andan mal o sea ya ahora si puedo decir entonces la lengua en nada les afecta simplemente lo que se quiere es de que el bilingüismo ya se maneje pero que no olvidando el otro no no dejarlo.

212PB En este, en esta dinámica de trabajo que desarrolla como es la participación del niño

213PL Pues ahí la participación es mas mas de confianza mas mas abierta no o sea en ese en ese tipo de dinámica porque yo... he visto no? Otros maestros no lo voy a decir quien no? Pero imagina usted se imagina en el cual tienen sumid muy sumiso a los niños, no los dejan ni pararse, bueno todo...un clásico copiadero de algún colegio yo yo podría llamarle donde los niños siempre están quietecitos para para hablar o necesitan levantar o no para nosotros el ambiente que mas yo pongo con los niños es darle confianza si se trata saben que maestro vamos a jugar vamos a jugar me pongo a jugar con ellos, maestro vamos a.... cantar o sea bueno cuando son dependiendo no de la edad del niño vamos a cantar, bueno vamos a cantar maestro que necesitamos música a pues yo tengo un grabadora lo traigo o que vamos a un día de campo bueno total darnos... como se llama constante comunicación pues con los niños y eso para mi bueno mucha gente a mi me ha criticado dicen no pues es que tus chiquillos se paran, hacen relajo. Bueno hacen o sea unos brincan otros bueno pero para mi es una para mi es una satisfacción pues los niños ya no quedan tan sumisos se defienden pues si alguien si... si en cla si en el caso a veces cuando me hacen enojar bueno me los pongo a regañar pero también hay niños que se defienden sabe que maestro por esto por esto y por esto entonces no como anteriormente los niños se quedaban callados entonces es una de las... a mi forma de ver el trabajo no? Que realice, posteriormente voy a realizar o sea ya saliendo de de esta comisión que tengo, pues llevarlo acabo porque eso quiere decir para mi que pues el el niño no nunca sienta su, ser subajado sino que sea el sienta que pues todos sabemos podemos saber igual, todos somos iguales pero no no debe de haber diferencia, claro pues ya con la cultura y todo eso hay una diferencia no pero pero pero eso para mi es lo mas válido.

214PB Entonces como definirías la metodología la que utilizas en la enseñanza aprendizaje en esta realización donde la lengua materna es la inicial y el español, aparentemente e... se incorpora como segunda lengua.

215PL Si... ahí es donde pues no me queda pues (se ríe) claro sobre la metodología no porque ya es lo que decía el trabajo está avanzado se hizo pero lo malo de nosotros es de que a veces así en caso concreto mío este únicamente hubo una plaza vacante bueno la la pelie, me dieron la oportunidad, no fui a los cursos cosa que por ejemplo tengo entendido que cuando van a los cursos siempre les dan dos tres metodologías a asumir de enseñanza entonces ya todo el proceso que estamos haciendo lo fuimos sacando de ora si en la práctica docente o seguirlo sacando pero esto yo lo yo la...la, como se llama la, la forma de trabajo yo la entendía como algo que sería para mi fuera relevante no? ora si todavía necesitamos conocer mas de técnicas y metodos de trabajo para ora si enfocarlos es decir yo estoy trabajando esto porque yo lo enfoco como met este... como se llama? Método global de análisis estructural. es lo mas práctico dicen pero ya con algunos analistas no? que me han han visto mi trabajo mi forma de trabajo dicen estan mezclado todo tipo de técnicas métodos y técnicas entonces es una combinación de de métodos podría decir yo o sea porque si de plano no hay un método específico donde se sabe que esto... para mi esto es funcional pero posiblemente para otros si yo les digo saben que hazlo hazle asi y asi no pueda ser funcional verdad?

216PB Quizas se este se está dando una nueva propuesta metodológica sin que el maestro se de cuenta.

217PLExactamente

218PB y y que su imaginario le este diciendo que a lo mejor esta descubriendo un nuevo metodo o sea de establecer (no se termina de entender, empalme el entrevistado dice si,si si)

219PB Eso habría que analizarlo desde luego verdad?

220PLsi

221PB Hay una situación interesante ya mas en terreno de de la experiencia como docente no? Por ejemplo que influye en el maestro en este caso que influye en ti adoptar una actitud diferente sobre el empleo de la lengua púrhepecha en la enseñanza aprendizaje cuando sabemos de antemano que las prácticas cotidianas de los maestros indígenas en general, están enfocados a la enseñanza aprendizaje a partir del español en los dos contextos

222PL Si mira, yo al llegar en el 89 y viendo la deficiencia se podría decir en en mi mismo como ex alumno dela de la primaria en el cual pues era muy poco el rose social que teniamos con con algunas gentes no hablantes en español entonces esto al llegar yo empece a (no se

entiende) afortunada o desgraciadamente me toco con un grupo de sexto y por ahí puedo mencionar el nombre de Eraclio y de Pascual que fueron mis alumnos de sexto pero nada más trabajé dos o tres meses con ellos y entonces ve, veía yo e... pues que había muchas deficiencias deficiencia que posiblemente, yo siempre pensé de que esto podía cambiar al tener ya como se llama un plan y programa específicamente para el medio indígena porque incluso con el en aquel entonces mi director, yo la platicaba sabe que maestro? Porque no hacemos lo que podemos hacer? Y el me decía bueno pos en la la cosa pos ponte a trabajar, el me daba.. como se llama el abecedario de incluso de todas las que existen sabe que aplica cualquiera de ellos te funciona es funcional y yo le decía bueno pero ¿como empezamos a trabajar? O sea no es no es nomás venirme enseñarle a escribir y leer en su propia lengua debe de haber alguna otra o sea como vamos aterrizar y siempre ya la inquietud

223PB

O con cual empezar

224PL

Si, y el lo que lema que el traía decía; “yo no sé como le vayan hacer ustedes lo que yo quiero es que al final del año a mi me entreguen un noventa un cien por ciento de aprovechamiento decía yo no sé ustedes búsqúenle, si quieren castigar a los niños si quieren hagan todo lo que ustedes quieran pero a mi me lo que me interesa que el niño salga excelente, yo le decía pero nunca va salir excelente o sea así a mi forma de ver nunca o sea no es así como le digo no he tenido así o no fui a unos cursos no en el cual me capacitaran así en forma no? entonces yo le decía pero para mi le digo no es no es eso pues no no es lo para mi no es lo ideal, por ahí empecé siempre con esa inquietud porque yo si de plano no no sabía tampoco ni escribir en p’urhepecha se hablar, si lo hablamos pero el escrito no, de plano a lo mejor todo por estar esperando no? quien me, quien viene a enseñarme a escribir quien me alfabetiza en mi propia lengua no? Sucede, entonces vamos entrando en el este como se llama la en la Universidad fuimos los primeros en ,en en crear la... el LEP 90 entonces por ahí estuvimos batallando entonces por ahí ya empezamos a ver los libros que iban enfocados al medio indígena en el cual mucha gente también se desanimó en el cual decían pues aquí no nos enseñan métodos y técnicas de trabajo, únicamente nos están dando pura teoría nos están haciendo reflejar algunas investigaciones por ejemplo se hablaba mucho de Hamel de rusveel o de de gente que ya hizo alguna investigación en el medio indígena y como se daba y por ahí empecé a inquietarme más en eso ya llega la oportunidad de conocer a Valente y el viene a ofrecer en ese afortunadamente en ese ciclo escolar 95-96 donde tenía a cargo el primer grado y ya dice “ oye vengo a invitarlos le entran o no le entran” le digo pero pero como vamos a trabajar ? dice pues es casi similar al a los programas nacionales “le entran o que”le digo a Joel

¿que? Yo por mi parte le entro dice aquél, no pos también, Gerardo dice no pos yo también, nomás que ahí nos faltó o sea es precisamente donde yo a veces me pongo alegar con los maestros de que a ellos ya les estamos dando algo estructurado no como nosotros le batallamos que porque no no no teníamos o sea con que empezar por ejemplo así uno de los errores que yo cometí, posiblemente en la alfabetización es de que yo le estaba dando seguimiento al,...programas nacionales o sea como viene con la la M la P y así o sea lo que es la estructura del español ya llega... el maestro ya finado dice como le estas haciendo dice este ya vo, ya llevo este (no se entiende) ¿pero cómo dice no pos es que pues yo le estoy dando seguimiento dice pero es que no va a ser posible, dije pues si ya ya estoy atorado ya incluso yo ya ya me estaba desanimando, ya fue cuando hicimos por ahí ya ya un ejercicio de cien palabras en el cual empezamos a clasificar la frecuencia y no pos ya nos empezó a gustar más porque si era cierto, le hicimos el de español el de español pues en eran las letras según la frecuencia de aparición o sea así esta estructurado, fue cuando empezamos a estructurar nosotros y el nos facilitó más el trabajo ya el atorón fue cuando pues al, al término del ciclo escolar, los niños ya sabían leer escribir en púrhepecha pero no había material de, de lectura entonces los niños ya al momento de aprenderse una parte tratan de buscar en los libros entonces ahí tuvimos ee..inventarnos cuentos pero así en el pizarron (...) ese fue el error de que no fuimos este escribiendo en rotafolio que fue no a, a veces no hay recursos a veces no hay o sea para imprimir bueno o sea falta bastante material pero así les hacíamos pequeños cuentos y los niños empezaban a leer y ya pero también había ese temor de que como íbamos a quedar con el español ya en segundo grado pos seguimos igual o sea reafirmación de las de la lecto escritura en púrhepecha que sería... ya casi al final del ciclo escolar ya en segundo grado los niños empezaron a leer solos el español sin necesidad de de estarle batallando "saben que esta letra se llama así"las únicas letras desconocidas haber maestro; ya estoy atorado aquí a pues eso es fácil como que fácil para mi es difícil , dale este sonido y con eso tienes el niño empezaba uuu... pos que fácil empezaban a leer a leer cosa que (rie) por ejemplo si estuviéramos alfabetizando en español habríamos de durar todo un ciclo escolar y a veces con algunas lagunas por desconocimiento no o lo poco usual en púrhepecha ese sonido pero para mi fue sorprendente que en una semana conocieron todas las letras en del español o sea algunas desconocidas como por ejemplo la F la B la D la V la Z pero se fueron así corridos y ya los niños les dio gusto y ya pos para mi eran la satisfacción porque ya sabían leer.

- 226PL En.. en forma bilingüe ya no nomás en español ni ni en púrhepecha y por ahí fuimos avanzando ya después pero siempre con esa inquietud, (...) ahorita ya tenemos la estructura todavía nos falta es la propuesta pues ya ya está dentro de, ya está dentro la escuela, ya la la cosa que se le estan dando algunas modificaciones acoplamiento ya de los maestros pero ya ahí esta o sea todo el trabajo que realicé hay est ahí ya ya lo invertimos dentro del proyecto (rie) ahí esta ya... la mayor parte.
- 227PB Influye o no influye la formación en este caso profesional que por lo que escuché estuviste en la Universidad pedagógica terminaste ahí.
- 228PL Si, pues o sea para mi bueno influye porque pues prácticamente bueno a mi ya me dio mas este mas gusto al al estar ahí y estar viendo la diferencia por ejemplo a mi lo que mas me mas asi mas impacto me causó fue la lectura de no me acuerdo de Rockwell o algo así que habla de una maestra rural o una maestra no me acuerdo llega a a una sociedad con asi y es diferente no? La forma de hablar en el cual ella les decía no pos que elefante y ellos les decían alefante., bueno algunos aspectos que bueno a mi me pusieron a reflexionar y para mi influye bastante lo mismo lo de los aymaras no se del del `Peru no se donde habla y también eso influye bastante que cuando ahí habla ya de algunos resultados entonces aquí bueno ya eso tuvimos que agarrarnos de esas algunas lecturas de ese tipo y eso sirvió bastante para mi. Digo bueno entonces esto aquí nos estan dando alas de que bueno ora si no debe de haber mucha diferenciación verdad?
- 229PBCuál o cuáles crees que son los problemas principales que has encontrado al enseñarles en lengua púrhepecha y tambien la adquisición de la segunda lengua que en este caso es el español?
- 230PL Mire la algunos aspectos no? que nos hemos encontrado primeramente fue convencer a los padres de familia, este, no todos estaban de acuerdo que es perdida de tiempo fue el primer problema que resolvimos, actualmente tratamos de explicarles va ser nuestra primera experiencia hubo dos dos casos les decíamos pues prácticamente a nosotros nos, nos da esa oportunidad de que esta cercas Patamban de Charapán pero nosotros vamos a trabajar ya esa modalidad, ya quedamos o sea pues nosotros ya nos pusimos de acuerdo los tres, los tres vamos a trabajar, se me hace que un grupo estuvo rezagado el de Gerardo de una maestra de Pamatacuero, que me pongan yo voy a trabajar adelante y fue el grupo que se fue rezagando y al ultimo Gerardo lo rescató en segundo o tercer grado no me acuerdo, ya los sacamos adelante, pero fue uno lo otro es de que bueno el temor pues era ese no? De de que muchos padres de familia decían no pues si mi niño nomás va aprender a escribir y a hablar leer y escribir en púrhepecha no

tiene caso, cosa que para nosotros pues fue algo muy diferente. No así a mi, mi forma personal, en forma personal fue algo así fue novedoso no? Porque ya yo yo lo digo con mucho orgullo no? Porque tenía alumnos que escribían incluso mejor que yo en p'urhepecha y en español o sea o sea no hubo ninguna interferencia entonces... es algo que pues todavía la gente la gente sigue equivocada no de que pues lo que deben de aprender es primeramente el español o sea posiblemente después del p'urhepecha cosa que pues no no se da o sea nosotros es lo que

digo o sea siempre me refiero a mi o sea a mi persona de que nosotros se debemos de aprovechar que cuando llegamos ya a otra sociedad a que tengamos que rascarle verdad? Haber como nos vamos a defender o sea porque no había pues rose social orita ya por lo que mucha gente viene pasa ya los niños no les dan ya no les da miedo platicar con la gente aquí si se da pero es como como se le llamaría a eso que les da pena hablar porque se porque se arremedan los niños bueno hay muchas cosas no? Se burlan entre ellos, y entonces esa es la la la la situación pero bie... son algunos enfrentamientos que nos hemos dado.

231PB Pedagógicamente que obstáculos en cuanto a por decir algo material didáctico no'? o en cuanto a la enseñanza ya en si directamente.

232PL Pues bueno ahí enn... pedagógicamente bien o mal, pero en cuanto a lo material porque tuvimos que elaborar no hay no había material elaborado, los libros nacieron dos años después después de que nosotros ya íbamos en caso tercero año fue cuando salió el de primero entonces no, no contábamos con material entonces, teníamos esa necesidad de , de cómo reproducirlo ahora se, nosotros decíamos, si hacemos digo bueno escribimos cuentos todo, pero como los vamos a reproducir no hay pues este, no hay, no hay algún fondo económico donde pudiera decir la secretaria de educación en el en el estado saben que yo los apoyo con tanto ustedes empiecen armar les mando una fotocopia para que no gasten `pero no hay pues nada nada de ese tipo de apoyo entonces lo que hacíamos era reproducir hacer uno haber niños pues vamos hacer de esos en sus cuadernos pero si fue asi bueno por ese lado sufrimos ahora, yo lo que les digo a los compañeros ahorita tenemos todo a la mano hay libros de texto no podemos quejarnos no pero que esta mal escrito ah, ustedes por eso por eso estamos trabajando con con los niños para ir haciendo observaciones en un momento dado mandarlo a la DGEI saben que aquí encontramos esto y estos errores si? Incluso mucha gente en unos cursos no me acuerdo no se si estábamos en Angahuan, en la presentación del libro de textos p'urhepecha me decían no pues para empezar dice pues este dibujo

no se le diegorriria este dibujo no es acorde al medio y bueno empezaron a criticarlo pero sin conocer el contenido y mucha gente pues se va o sea los maestros es orita esa es la forma...de ver no? O sea porque dicen no pues muchas cosas no digo bueno entonces hagan todas sus aportaciones entonces un libro rayenlo lo mandamos a que lo revisen nuevamente, entonces son algunos obstáculos que pues tuvimos que enfrentarlo pero...que al final pues, nos sirvio no? Nos sirvió bastante.

233PB En unas pruebas que se aplicaron a los niños de... a sus alumnos de quinto grado sobre expresión escrita se identifican o se llegan a observar que producen menos en español pero además se nota que no hay una coherencia mas o menos aceptable en sus producciones por una serie de rasgos de de no utilización de de ciertos conjunciones o conectivos u oraciones gramaticales apropiadas por eso la pregunta era...mas o menos iba hacia esa dirección en relación a que problemas de aprendizaje de adquisición de segundas lenguas en esta caso el español había tenido no?

234PL Ajá, si la... bueno la....hay el problema es de que bueno prácticamente fue muy directamente con los padres de familia o sea exigen , exigen de que... de que dentro de la escuela unicament, bueno se les enseñe el español pero llegan a sus casas y no se... yo lo puedo decir de que no no se practican si?... entonces prácticamente por.. yo.. les he dicho y bastante o sea yo siempre me he enfrentado a todo mundo.. digo por ejemplo el caso de la tele secundaria son maestros que les están enseñando hablar el español, pero como llegan en sus casas los niños o sea cuando la familia prácticamente no lo habla somos monon lingues en p´urhepecha es imposible de que haya comunicación en español entonces el niño no puede madurar si? O sea, el niño no puede utilizarlo únicamente dentro del salón de clases y aprender a autocorregir si? Su vocabulario porque no se práctica dentro de la sociedad entonces yo, algunos padres de familia por ejemplo, lo del comentario que me hacías ayer, que. Que sucedería si el... a la niña se le mecaniza se le enseña a fuerzas a como de lugar como decía mi director ejem! (ríe) en el 89 , se le enseña hablar el español pero sin... si el...la el niño la niña llega en su casa ¿ que pasa? Le empiezan a dar ordenes en p´urhepecha todo! Sobre todo porque es el entorno familliar entonces de ahí es imposible, cosa muy diferente de algunas familias que por ejemplo han est, estuvieron buen tiempo en Guadalajara en Zacatecas en bueno fuera de...de la localidad cosa que ellos utilizaron o sea la, la la primera lengua que tuvieron a la mano pues fue el español.

235PB Del contexto

- 236PL Exactamente, entonces al venirse aquí, ¿porque dejaron de hablar el español? Porque es absorbente la sociedad y la lengua que se habla, entonces son algunos este...enfrentamientos entonces yo...por ahí ee ve... ¿diría no? De que por ejemplo los alumnos bajos y algunos medios su papa pues no, no, no tienen contacto con el español o sea prácticamente no lo dominan no lo hablan, entonces por ahí empiezan, por otro lado también nosotros nos fuimos bueno ya en mi caso nos fuimos con la finta de seguir este.. como se llama...
- 237PB Cien por ciento el p´urhepecha
- 238PL Cien por ciento el p´urhepecha, o sea pero.. o sea muy, hicimos muy pocos ejercicios sobre la... ora si la... adquisición de la segunda lengua si.. pero también cosa rara de que ca por ejemplo...atender a quien, el caso de Verónica, sus papás no le hablen en español, su mamá no lo habla bueno nadie lo habla pero la niña... pues empezó o sea le preguntaban algún alguna cosa las las muchachas que venían del D. F. Les empezaba a transcribir este como traducir los cuentos ¿si? Que y les platicaba y yo la hablaba a veces a veces cuando estábamos le hablaba en español y nomás se cohibía se iba, pero ya me platicaban ellas incluso traían algunas grabaciones que están platicando claro que no muy coherente no pero pero si, o sea, (empalme) exactamente eso es lo que pasa con...
- 239PB En re.. en relación a eso y Verónica es un caso que todo parece ser ella como que buscaba los espacios.
- 240PLAjá
- 241PB Las casas de familia que son mas monolingües en... una dominancia mayor en lengua p´urhepecha la hay , pero también sabemos que hay la presencia de la otra lengua también aquí, entonces ee... esto implica preguntarnos cuáles son las fuentes que proveen esa segunda lengua en este caso a los sujetos que no que no tuvieron que vivir afuera o que no tuvieron esa fuente de, de adquisición del español ¿de que fuentes estaríamos hablando aquí de una familia que casi no sale que habla mas le lengua p´urhepecha?
- 242PL Bueno... para mi sería por ejemplo...algunas de las influencias no de , de la lengua es de que casi todo mundo ya tiene su televisión no podíamos hablar de los medios de comunicación
- 243PB Medios de comunicación?
- 244PL Si, entonces todo mundo cuenta con su radio, con su televisión, este.. bueno yo le diría por ese lado porque si yo siempre... siempre le he platicado a la gente de que... yo no me aviento las cosas por

aventarme porque yo siempre practique con mi familia o sea yo nunca... nunca les hablo en español o sea yo soy una de las personas enemigas de que ahorita yo les enseñe el español a mis, a mis, niños o sea yo nunca les he enseñado pero estoy segura que, estoy seguro de que a veces mi niña a veces me encuentro hablando con gente cuando viene a visitarme o sea a veces me frecuenta mucha gente esta platicando aunque así cohibida pero platica igual la, la mas chiquitilla también, pero yo aquí nunca les hablo nunca les hablo en español mucha gente a veces me ha criticado ¿ que quieres hacer de tu familia? ¿ porque no les hablas en español? Digo no es que... yo a veces me remito a donde... a donde nosotros fuimos ¿no? Que tuvimos que enfrentarnos a la realidad en un no, no una realidad que quise como algunos lo piensan de que bueno que es necesario también la.. la segunda lengua pero no únicamente imitarlo como como, como se habla en cierta sociedad sino tratar de, de autocorregirse desde que yo siempre hablo de una autocorrección porque... yo he visto algunas familias aquí , por ejemplo que estuvieron en Zacatecas y tienen tiple , tiple como se llama bueno son variantes ¿no? Variantes regionales que existen y hablan ese tipo de si... aceptan algunos términos que a veces uno lo desconciertan es decir bueno ¿y eso que quiere decir? Y entonces yo siempre soy de la idea de que de esto siempre se auto..corrige entonces es.. yo... yo.. bien me acuerdo cuando llegue a. A ja (rie) a la secundaria y no podía hablar en el español entonces tuve que bu,..buscar a, a.. ciertos amigos que no se burlaban de mi que al contrario les daba gusto ¿no? Porque me preguntaban algunas cosas ¿ oyes como se dice en púrhepecha? Digo yo les voy a decir pero si si ustedes me dicen, esto como se dice en español entonces bueno, empezamos a intercambiar bueno nos hicimos buenos amigos durante los tres años y tratamos ya de, de , de cómo se llama de acoplarnos un poquito mejor a la al español ¿verdad? ... y , y yo siempre así lo he hecho por ejemplo mi , mi muchacho ahorita, termina ya lo que es su secundaria, pero nomás que y y siento o sea que voy a la escuela me han dado buenas referencias dice oye este, este muchacho usted le ayuda le digo no yo soy de las personas que jamás les o sea no les ayudo, entonces yo.. lo que hago o sea me pregunta le digo sabe que mi hijo investigame en tal libro, no papá pero... le digo no investigamelo y si no le encuentras pues ya yo te ayudo, pero el ya me conoce dice papá oye que, que libro le digo mira mas o menos búscalo por ahí, porque ahorita voy a la escuela y no tengo tiempo, y siempre entonces ahí solo el se esta autoformando porque ya le da mas interes ¿no? Por si solo, cosa que si por ejemplo yo le dijera sabe que mi hijo, te voy hacer las tareas ¿no? Y eso tampoco n,..no es correcto , entonces es lo que estamos haciendo aquí con la familia o sea casi no o sea no nunca les hablo el español ¿verda? Pero si ya cuando vienen mis mis cuñados que están tan, fuera ellos les vienen hablando en español y ya yo non los

veo que están ahí con sus tíos platicando como en español, pero entonces, entonces yo puedo decir que también influyen mucho los medios de, de comunicación y mas ahorita la televisión, ya ve usted que, que están pasando me imagino que telenovelas este, infantiles de cuatro a cinco porque yo siempre, regreso a esa hora y ya mis niñas están encerradas ahí una hora o ya sálganse, no deja que termine y ya a veces avece a veces (rie) este... a veces salgo y estan platicando como si fueran dos actores o sea en español o sea la las dos niñas que tu fueras tal y sea bueno y eso le estaba diciendo esto y bien bien están intercambiando entonces a veces yo le digo a mi señora sabes que? me quiero hacer de una camara de video para ir captando esto ¿no? O sea como el niño aprender una segunda lengua y se dan así para muchos los medios de comunicación y algún... porque es muy este que muy poco el rose que se tiene con las ciudades la... la gente aquí puede estar podriamos hablar que es un veinticinco por ciento de la población que casi sale cada tercer día ó cada semana y estamos hablando de un setenta y cinco por ciento casi no sale posiblemente tenga oportunidad de salir cada medio año, posiblemente una vez al año si, entonces pero si los medios me imagino que están muy infiltrados en eso.

245PB Bien, finalmente cuando iniciaste tu trabajo enseñando a partir de la lengua p'urhepecha que esperabas lograr en los alumnos y si de alguna manera si se cumplió o no?

246PL Mira, la.. la mi meta era de que el niño... no tuviera un conocimiento este... como se llama? Unicamente un vaciado de conocimientos sino que el niño de de debería de ser mas activo más creativo yo lo digo en este sentido por ejemplo, si al niño se le mecaniza nomás se esta mecanizando en español pero si le preguntas a que oye ¿que quiere decir esto? El niño no lo va a saber entonces lo lo lo que tratamos de hacer, mi meta era de que el niño llevara los conocimientos ya bien cimentados para que cuando adquiera la segunda lengua, la adquiera y la maneje equitativamente igual el de la misma frecuencia del español, el p'urhepecha el niño re... ya sepa que es lo que está haciendo y que es lo que está aprendiendo ya mejor, y lo man... lo domine mejor porque el el es lo que ha pasado entonces siempre la mecanización, yo yo recuerdo que a mi me preguntaron una vez en Charapán, en la secundaria. Haber quien este... ¿cuales son los tres poderes de la nación? No pues yo no se ni como me los aprendí pero ya los llevaba desde aquí porque nos sonaban no para que nos lo mecaniz mecanizaramos, entonces ya empecé a soltar el rollo ¿no? Y ya nomas nos se me quedaron viendo me decían oye como le hiciste si tu no hablas el español (ríe) les digo pues no se me me imagino que me lo aprendí y ... y no pues el y una maestra que era bien rigida ya nomas se queda sorprendida

pero ya me empezó a preguntar oye, y, y ¿ que es eso? No le supe contestar o sea na, nada! O sea trataba de pensar ora si en mi lengua o sea como lo voy a decir y al mismo tiempo como lo voy a trab transmitir o sea como lo voy a traducir , entonces... trataba de pensar ora si como lo dice Gerardo, tu siempre lo has escuchado dice que nosotros cuando pensamos en alguna cosa primeramente pensamos ordenarlo en nuestra lengua para posteriormente, no irno.. a lo mejor por temor a equivocarse, tratar de ordenar un poquito y es lo que y es lo que nos pasa de...de este no, no no, nos pasaba ¿no? Entonces posiblemente ess... fue la intención de nosotros, eso es, de que el niño, ya madure bien los conocimientos los cimiente bien, pero más no mecanizados sin que al niño algún día se le pregunte oye dicen mira yo pienso que es esto o así es ¿sí? O afirmarlo entonces ... o sea esa es la esa es esa esa era la met de nosotros porque no no tenía caso por ejemplo nosot.. es lo que yo le decía yo siempre les he dicho a los maestros ¿saben que? Están equivocados cuando le ponen un diez al niño, dice yo creo que si pues si si hay si nos ameritamos digo pero si lo calificamos asi, ora si estrictamente ese diez se puede convertir en un cinco o ese cinco se puede convertir en un diez porque no lo no, no produjo bien el material estamos poniendo un cinco, pero que tal si le platicamos el niño sabe que platicame ¿tu que piensas de esto que opinas? Y el niño empieza a desenvolverse, entonces ese cinco puede ameritar un diez porque nos ven aquí...a precisamente yo he visto de tanto bueno(rie) de las calificaciones nomás ocho para todo todo el grupo ocho, ocho, ocho y... y eso es lo malo que existe (rie) entonces es lo que queríamos evitar.

- 247PB Que este o que tenga una base de partida receptivo y una base de comprensión también importante, yo no se a lo mejor tiene la recepción tradicional, porque estuve viendo alguna prueba de.. bueno no prueba si no boletas de calificaciones finales donde viene la lengua p´urhepecha como parte de las asignaturas y nunca se ... bueno hasta ahora no, no no me doy cuenta cuales son los criterios para asignarle una, un número cuando en realidad no se está trabajando en lengua p´urhepecha como en el caso de aquí de San Isidro.
- 248PL Si exactamente, o sea por ejemplo el caso de sicuicho que les ponen un ocho en p´urhepecha , pero no lo hablan, no escriben bueno no hacen nada
- 249PB ¿De donde sale ese ocho no?
- 250PL Y nosotros y nosotros aquí, aquí a sucedido en la escuela no m,e acuerdo quien quien tenía reprobado en lengua a un niño, digo, no puede ser posible, pero si es posible yo le hice el exàmen en

p'urhepecha y no me contesto esto le platique al niño se cohibió no quiso platicar conmigo, entonces hay bases, (rie) cosa que en otras escuelas o sea únicamente generalizaron un ocho para todo el grupo.

251PB ¿Se inventa no?

252PL Exactamente si.

253PB Algún comentario final para cerrar esta sesión de entrevista de la cual pues te agradecemos muchísimo.

254PL Pues... que podría decirles no de... de que de que si se ¿como se llama? Que estuviera estuvieran trayendo algún curso, también aquí

a Verónica que si puede tiene injerencia, conoce alguien de la DGEI, pudieran hacer algo por la escuela de que.. pues pueda ingerir en cuanto al cambio de personal o sea porque muchos much muchos maestros que estamos ahorita en el equipo de trabajo o sea que conformamos la escuela piensan que nosotros estamos arraigados aquí, enraizados no queremos salir nos estamos inventando cosas para (rie) para quedarnos o sea para no salir de aquí entonces este,,, la l modalidad no es esa la, eso lo estamos viendo, o sea, exactamente los resultados lo que nosotros siempre, siempre la decimos a la gente ahí están los resultados o sea sin resultados yo creo que cada quien mejor sale ¿no? Y si o sea prácticamente sería eso por ejemplo de algunos hay muchachos nuevos y ya normale.. o sea que están en las normal y que les ha gustado el trabajo al venirnos a visitar y que dicen nosotros quisiéramos llegar a San Isidro, quisiéramos trabajar esa modalidad este... pero... sabemos pues que eso es eso es imposible orita ¿no? por el momento porque ya ca cada una de los chamacos estan designados no estan destinados

255PB Destinados

256PL Si, o sea ya dependiendo de los requerimientos nada más sería en cuanto a eso si.

257PB Indudablemente que la decisión tiene que venir de diferentes instancias partes pero una decisión bien sólida sobre si sobre todo concediendo la importancia que representa San Isidro ahora donde vemos ya que se tiene que rebasar la cuestión educativa en contextos de bilingüismo asimétrico

258PL Si porque yo lo yo yo se cual es he dicho no de que por ejemplo ya hemos escuchado hablar a a nivel estado hasta los mismos jefes se

están este, justificando, con el trabajo que estamos realizando nosotros,

Anexo (e)

Proyecto: Comunidad indígena educación intercultural bilingüe
UAM, Adscrito a Proyecto CONACYT

**Estructura de clase “nomadas”
San Isidro 5° año, clase de ciencias sociales, 1999.**

| Unidad | Materiales | Maestro: actividades | M Lg | As Lg | Alumnos: Actividades | Comenta rio |
|---|---------------------------------|---|----------|----------|--|---|
| 1. Intro- ducción | Lámina Con dibujo Y texto | Inicia y contextualiza La unidad con una Historia e información | P | P | Escuchan exposición del M, lenguaje corporal, comentarios | Atención focalizad a normal |
| 2. Explica ción del texto | Mismos | Explica texto en lámina con ejemplos, preguntas diálogos breves | p | p | Respuestas preguntas diálogos breves con M | Ambient e concentr ado pero relajado |
| 3. Lectura | Mismos | Ordena “Lean en voz alta” selecciona alumnos para lectura | P | p | Todos leen texto en lámina en voz alta, lecturas individuales | Participa ción activa |
| 4. Explica ción de concept os | Mismos | Explica y discute conceptos clave con alumnos | P | p | Respuestas preguntas discuten con M y entre ellos | Mismo |
| 5. Copiad o | Mismos cuadernos | Ordena copiar el texto a los cuadernos supervisa copiado | P | p | Copian texto; discuten en pequeños grupos | Activida des no focalizad as en M relajado. |
| 6. Revisió n | Mismos | Revisa copiado y palomea cuadernos | P | p | Los que terminan se acercan al M y le muestran su cuaderno, luego se dedican a otras cosas, se mueven libres en el salón. | Mismo |
| 7 Lectura | Libros de español | Ordena abrir el libro de español y leer la lección(parecido a lectura en P) | p | P | Leen en coro en voz alta, después lectura individual | Retorno a actividad focalizad a atención normal |
| 8. Explica ción del texto | | Explica textos con ejemplos preguntas diálogos breves traduce conceptos clave al p | P (;) | P (!) | Respuestas preguntas dialogos breves con M y entre ellos. | mismo |

| | | | | | | |
|----------------------|---------------|---|----------|----------|----------------------|--------------|
| 9. Tareas | Mismos | Da la tarea para el día siguiente, un ejercicio del libro; cierra unidad | P | p | Apuntan tarea | mismo |
|----------------------|---------------|---|----------|----------|----------------------|--------------|

E Español
P P urhepecha
M Lg. Maestro lengua
As Lg. Alumnos lengua

Anexo (f)

EE-P (S I)

(A) Autor: **Pablo Bernabé Alejo**

ANEXO SIETE

Fecha: Febrero 2001

Entrevista Abierta. Trascipción de grabación en audio cassette No.

Objetivo: **Posición en cuanto al uso del español y el p'urhepecha en el ámbito social y escolar.**

(E) Entrevistado: Señor Ricardo Edad: 35 Natural de la meseta p'urhepecha y hablante original de esta lengua. Tiene a su cargo la unica caseta telefónica de la comunidad y es donde acuden las señoras a platicar con sus esposos que se encuentran trabajando fuera de la comunidad, este dialogo siempre es en p'urhepecha.

Puesto: Padre de familia, comerciante, y encargado de la caseta telefónica.

Lugar: Casa del entrevistado, en San Isidro, Municipio de Los Reyes Michoacán.

PB Entrevistador

RI Entrevistado

LA ENTREVISTA

- 501 PB Usted que prefiere o que prefirió que su hijo aprendiera el español y después el p'urhepecha o primero el p'urepecha y después el español?
- 502 RI Espereme , espereme yo prefiero
- 503 PB Porque usted dice que el aprendió primero español.
- 504 RI Si, ahora lo que yo prefiero es que hable nuestra lengua nativa que es el p'urhepecha , para que lo sepa escribir para que donde quiera , si algo le preguntan , si esta en una ciudad muy grande , vamos a suponer en la ciudad de México, que si estuviera hablando allá el español, pero que si alguien le pregunta una cosa por si el habla la lengua p'úrhepecha si le pregunta una persona , hay curiosos en todo momento que, que, que dijiste en p'urhepecha o entre sus compañeros o ya sea hasta el mismo padre que lo haya visitado que está viviendo en la ciudad de México y le habla p'urhepecha, que le conteste en p'urhepecha, va a ver gente curiosa que le va a preguntar ¿qué dijeron, que hablaron? Y el que lo diga pero también va le va decir sabes escribir si se escribir también en p'urhepecha, una palabra que le pregunten, y entonces para mi sería un , un orgullo.
- 505 PB Entonces está de acuerdo que el le enseñan en p'urhepecha y en español en..
- 506 RI Si.
- 507 PB La escuela?
- 508 RI Me he convencido, he llegado a la conclusión que el p'urhepecha todavía, valemos porque necesitamos valorar nuestra palabra p'urhepecha que no se mueran nuestras lenguas que siga viviendo, que nuestros antepasados nos han dado y que en p'urhepecha pero también con una condición que lo sepamos escribir, porque he llegado a la conclusión que; ya hay maestros que nos están apoyando maestros bilingües en nuestra lengua que nos están impulsando.
- 509 PB Y responsables además porque están ahí , cuidando que los niños desarrollen las dos lenguas.

- 510 RI Yo me siento orgulloso no nomás de mi hijo sino de todos los niños se convocan a los ponemos al tanto que , que se motiven hablar en español y que el p´urhepecha que no se nos olvide.
- 511 PB Ampe uenaski jorhenani Ricarditu enka ia uenaaka uandani p´orhe o turhi jimponi.?
- 512 RI Imá turhisĩ jimpo uenasti uandani jimpoka ima jini antap´inuspka estado de Zacatecas, Villanueva Zacatecas , jima antap´inuspti imá en una clínica jima jankurhisipka jucha má uexurhini, ka juankuni jucha xu juchari taaticha jinkoni ka imá...
- 513 PB Ampe uexurhini jatirispi imá ia naxani uexurhini?
- 514 RI Má uexurhini ka no no anku kurhanderaxampti p´urhepecha jimpo ka con el transcurso, imá, menderu nintaspka jucha tanimu uexurhini jatiri juankuni jucha ka imá puro turhisĩ uandani ka enka juchiti taaticha imani p´urhepecha jimpo uandapámpka ka imá cheni, no uekani uandani p´urhepecha jimponi pero majku rapidu o sea en el transcurso quince día jimpo quince jurhiatiku jimponi, uénani uandani.
- 515 PB Púrhepecha jimponi
- 516 RI Púrhepecha jimponi , úndani kurhankuni, no uantani peru kurhankutspini ka tatsikua utaxi kurhánkuni , ka tatsikua untan uandani iasĩ no equivocarikuarhisinka ji inte palabra jimpo imá uantasĩni Púrhepecha ka turhi enka ji uantajpaaka turhisĩ jimpo turhisĩ jimpo kurhachini , peru enka ji uantajpaaka p´urhepecha jimpo juchari lengua.
- 517 PB Pórhe jimpo.
- 518 RI K a imát´uri kurhachini ka ji no usĩnka karani y la mi desventaja es ji no usĩnka karani .
- 519 PB Joperu imá usĩ ni karani
- 520 RI Ka imá usĩni karani imá ventajesti juchari pooka juchari maestruecha bilinguechaeska principalmente maestro Placido inde jankuarhisti paru maestru bilingueachesi uénani jurhani bilingues maestro bilingües juchari.
- 521 PB Xu ia San I sidru
- 522 RI Jo San Isidru i comunidad San Isidru jimpo ka iasĩ nos sentimos orgullosos por eso Elias, sesi p´ikuarherasĩnka juchá pari juchari lengua uantani jucha t´urhisĩcha jini nirasĩnka ka restauranti má sesi kuadrarini, sesi p´ikuarherani ka turhisĩ chat´sini exeni kurhamarini chá ampe uantasĩni , Púrhepecha orgullosos p´urhepechas indios indios pero orgullosos.
- 523 PB Cha naaki uantakua santaru marhuatasĩni chaari k´umanchikua jimponi turhisĩ o p´orhé? Enka cha uantonskuarka chaari uajpecha jinkoni o chaari uarhiti jinkoni.
- 524 RI En lo en lo particular turhisĩni jimponi.
- 525 PB Andí?
- 526 RI Porque xu uekasĩnka paru iamintu motivarikuarhini turhisĩ jorhenani sanitu ka p´orhepecha jimpo maestru bilinguechat´sini apoiarisĩni peru turhisĩ jimpo jucha no

usinka jucha chesinka juchari k'uiripu juchari sapiichet'usi cheexini peru jimpo con una voz voz alta uinamu uantasinka ¡Haberu mi hijo Ricardito! ¡ven te estoy hablando! Ka marusi como que se quedan pensando sapimanochka usini matirku kanikuaamente hijo de maestro Damaso este Damaso Martín uajpa ka imatú Damaso! Ricardo qué! Es un avance pari ima turhisi jimpo peru p'orhepecha jimpo ni mirikuarhiati ima porque juchari iurhiri xasiska p'urhepecheri mentku hasta xu ka nani enka jamperi niuaka jucha ya sea Zamora ya sea nani uejkini nani uejki anapuni jamani peru juchari lengua isi kurhankuparini.

- 527 PB Noteru cha uandaxampka, noampe jucha mentku turhisi uantani pooka turhisisi ampakititi a?
- 528 RI Jucha tsimoru lengua uandani jimpoka enka jucha puro p'orhepecha jorhenaska imat'sini turhisicha juchantsini not'sini tomariuati en cuenta peru enka jucha usinka tsimoru lengua uandani turhisi paru jucha uni anku uet'sintani gubernamentalmente niani uantani jimasí en cualquier dependencia de gobierno federal tanto municipal como del estado pari jucha uni kurhachánaani turhisi jimpot'u uni uantagani sani ka sani jimpo p'orhe las dos cosas juchari mentku mezcladuesini juchari no juchari ni kabali p'orhecheska jucha no kabali indiocheska indiocheska jinteskach'i de corazon peru juchat'u uekasinka turhicha jinkoni paru jucha ch'ni jukaparani komu ima jimposi ji uejka eska juchari lengua, no k'amakurhiaka enka p'orhepecha jucha nani uejki uantani nani uejkich'i kurhachánaani enka jucha niaska ¿ que va a pasar enka ma repentku ima sapiichesi ampema niaska xukuparani esta comunidad ima autoridad ampeni ka no uni uantakuarhini turhisi jimponi ka imat'si gobiernu juchari pisotiarini .
- 529 PB Uanikua k'uiripu jarhasti enka no jeiapanintka eska sapiicha p'orhe jimpo jorhentinaaka jimpokasi uantasinka no ampe intesi no marhuakuasini turhisisi uantakueti parusi inte uni k'uap'ikuarhini jiniani turhisicha jinkoni .
- 530 RI Jo peru p'orhe t'u isi p'orhe santeru valexati porque jucha últimamente exeska cuando ima congreso upka ima Markusi
- 531 PB Congreso indígena Nurío.
- 532 RI Si nurio u Nurío iamindu enkach'i jima participaripka jucha ima uantaxampti nos deben todavía porque imat'sini kanikua kanchisinka juchantsini por el hecho jucha indiocheska peru indiocha juchat'si dueñuecheska iamu amperi nomás turhixichet'si últimamente juchantsini
- 533 PB Mucha gente se quedó con el gran impacto de Nurío eh, estoy viendo Don Marcelino y ahora don Ricardo les quedo el el mensaje de Marcos.
- 534 RI Marcos, imani uekasinka jucha paru jucha isi jukaparani eska naaki uejki turhisi xani corbata kamani eska jucha xani kuarhachi kamaaka kuarhachi jinko xanarani jucha pero indios de corazon juchari corbata jukani el color nos llama , el color nos dice eska jucha jindeeska indios jimpooka jucha no uaka ciudá má jimpo arhini ji turhisiska no jucha indioeska peru jucha cuando menos uaka uantani cuando menos para donde camina esto? Va para la ciudad de México, va para Zamora porque peru enka p'orhe má jimasí exentaaka jucha hermano t'u xu jarhaski ka enka ma kamaaka centavu ma pesu jucha t'irheni jimpoka jucha meni chesinka turhisicha jinkoni chenarhini ima Ricarditu noteru cheati ia turhisicha jinkoni .
- 535 PB Noteru ia ima mero ankusti ima tsimopuru eroxati peru ui iamintu.

- 536 RI Jaanaskania kallechesi nombricha jukani , casas tienen n´umero jucha no mitin imani ka por cheni kurhamarini p´ urhepecha jimponi peru iasĩ turhisĩ jimponi porque porque iask´o ru mitistia ka enka mestru menisĩ paaka un ... na arhinasĩni un un paseo en una ciudad una excursi3n parisi mi iuni que es le mar , que es la ciudad que es el metro que es, cual es los medios de transporte en una ciudad grande.
- 537 PB Las culturas em... costumbres de cada pueblo.
- 538 RI Aerea pari jucha isĩ mitin pari jucha isĩ mi iuni no solamente pipiranditini mi iuni mitin maestruecha jucha padre de familiecha pari cooperarini cooperarini parisi mi iuni troka ma piakuarhini.
- 539 PB Joperu xu ireta ne isĩ pensarisini eska ch3?
- 540 RI Uanikua pensarisini inte maestro Gerardo yo lo pongo en alto ima ka maestro placido ka los dem3s compaÑeros imasĩ apoyarisĩni, ahora im3 doctor Hamel jurasti imat´u ka im3 juasti colaboradorichani como ustedes maestro Pablo Elias menkat´sini impulsarika pari jucha maestro Joel pari jucha linea seguirini juchari languani no mirikurhini
- 541 PB Uinaperantani.
- 542 RI Tirhisĩ no iamusti p´orhe uetarhisini p´orhepecha jimponi uantani xu, naaki uejki naci3n imani siempre y cuando sea el planeta tierra ¿no? Porque i materueskia? No creo.
- (Risas)

Anexo (g)

Proyecto: Comunidad indígena educación intercultural bilingüe

UAM, Adscrito a Proyecto CONACYT

(A) Autor: Pablo Bernabé Alejo

Fecha: Febrero 2001

Entrevista Abierta. Transcripción de grabación en audio cassette No.

Objetivo: **Comentarios sobre alumnos de acuerdo a ciertos resultados preliminares en la aplicación de pruebas sobre habilidades lingüísticas cognitivas en la escuela primaria bilingüe de san isidro en uno de los grados específicos de quinto año en la voz del profesor encargado**

(E) Entrevistado: Profesor Placido Alonso Méndez. Edad: Natural de la meseta p'urhepecha y hablante de esta lengua.

Puesto: Pasante de la licenciatura en educación indígena (plan 90) en la UPN, maestro de primaria en la escuela de referencia durante 16 años.

Lugar: Casa del entrevistado, en San Isidro, Municipio de Los Reyes Michoacán.

(PB Entrevistador) (PL) Entrevistado)

(ENTREVISTA)

401 PB Sobre habilidades lingüísticas, porque también en las cognitivas hay una continuidad

402 PI si, si.

403 PB Estamos Diciendo, que si el niño logra desarrollar, la hipótesis que ustedes plantean, eh... una competencia aceptable de lecto escritura en las dos lenguas, podrá transferir esas habilidades para el desarrollo de otras habilidades en este caso cognitivas

404 PL O sea en la segunda lengua

405 PB Pero está en las dos lenguas o sea eso es lo interesante ¿ A que le atribuyes que este niño, a comparación de otros también criterios del grupo, que únicamente están desarrollando, ya sea en p'urhepecha, algunos , otros en p'urhepecha y en español, pero nada más en alguna habilidad no como estos que en todos los, los este... todas las habilidades llevan un puntaje sobresaliente

406 PL Bueno yo uno de los aspectos es de que , bueno pues la mamá es monolingüe español ese es uno, en el cual, bueno, pues en la familia siempre se han hablado o sea le, le, le le, les hablan ¿no? Llega el papá y les habla en p'urhepecha o sea que no hay (ríe) no hay una condición de decir no mantener el español, otro de los aspectos es de que, bueno, en la familia de... mas bien los abuelos la el abuelo de Juan Iván , maneja muy bien el español entonces a veces les hablan en español

así correctamente , pero también les habla en p´urhepecha, entonces la, la lo otro es de por ejemplo ya en español sería eso y lo otro es de que bueno en, en p´urhepecha bueno pues están inmersos dentro de la comunidad, uno, lo otro es de que bueno también la, la este la... la familia de, de Juan Iván , pues están conscientes de, de lo que estamos haciendo en si no, no dicen de que hay que eso es malo o que eso es bueno si no que ellos simplemente reconocen de que hemos estado en esa la, la la nueva modalidad que estamos aplicando o sea, o sea en la lecto escritura en

p´urhepecha para posteriormente pasar al español entonces porque... el papá de Lucina ¿no? Que son pues,(ruidos) entonces es lo que ha manejado, porque bueno el , el me decía una vez que les compró una biblia, dice voy dice haber quien me lee y como Lucina También lee perfectamente, el p´urhepecha, el español tambien lo, lo lee bien pues no pues empezaron a leer los dos , dice, no ¡me gustó bastante! Dice pues yo no puedo leer dice en `p´urhepecha no puedo leer dice me gustó bastante, entonces dice yo trato de aprender con ellos o sea ellos me corrigen por ejemplo la rh la, bueno algunas otras grafías ¿no? Que dice bueno yo aprendo con ellos dice

- 407 PB La pronunciación.
- 408 PL Está, está bastante bien dice para mi es, es excelente y, y entonces bueno ya la atribución de Juan Iván es de que pues en ambas maneja las dos ¿sí? Los a... los aplica y bueno ahí todavía falta detectar no , no sé, no se ni como ubicarlo (ríe) ¡sí?
- 409 PB Pero en el caso de Verónica por ejemplo?
- 410 PL Anselmo?
- 411 PB Porque también es otro caso destacado en, en los resultados.
- 412 PL Entonces ahí están no se como están porque la mamá no, no domina ni el español , el papá si, el si lo ,maneja ¿no? Pero... entonces si, no o sea casi no, no haya tenido contacto con ellos pero más bien con la familia de Verónica, pero... es este hasta donde yo sé bueno les hablan en ora si en p´urhepecha
- 413 PB En p´urhepecha.
- 414 PL Lo que pasa es que ella es bien, este como se le llama esa, este ese tipo de persona o sea se infiltra donde quiera si hay gente así vá si y va y nomás está escuchando y bueno a esa edad pues es l´ogico no de que (ríe) hacen eso entonces son están como los antropólogos (ríe sonoramente junto con otra maestra) o sea o sea que, de ese modo de ser de, de esa es de esa gente ¿no? O sea que ya va y
- 415 EX Nadie fue para allá? (pregunta alguien)
- 416 PL No, ¿no le dijo el jefe? ¿qué fuera?
- 417 EX Si pero...(se separan de la plática y queda la maestra)
- 418 PB Porque usted como decía? De los factores que mencionaba?
- 419 MA mm... le decía que en el caso de de esta de Jazmín que, bueno yo pienso que porque domina pues desde ahí desde su familia en ambas lenguas el español y el p´urhepecha,
- 420 PB si, si, si

- 421 MA Usted me hizo una pregunta y me dijo de, de quien de un caso de aca de Uringuitiro
- 422 PB Ajá
- 423 MA Me decía que, entonces como estaba eso de que la niña este manejaba bien el español y el p'urhepecha pero que en su casa no, no se hablaba.
- 424 PB Nadie lo habla
- 425 MA Que nadien hablaba el español entonces yo le decía que ahí ya este, era pues este, o influía demasiado el maestro en , en impartirles las, las clases en los dos este
- 426 PB En las dos lenguas
- 427 MA Si en las dos lenguas
- 428 PB (Refiriéndose al maestro nuevamente) si entonces porque lo que tu estas diciendo, deja entrever que, si los demás alumnos, no han logrado desarrollar de igual manera las dos habilidades, como en el caso de Juan Iván , Verónica o Jazmín, entonces quiere decir que los demás no la han desarrollado porque han faltado...en este caso cuales serían los factores que tu, tu estas diciendo por esto y por esto por eso les está faltando o en comparación a Jazmín e Iván los demás estan en este nivel por esto y por esto ¿no? cuales serían los según tu?
- 429 PL (no se entiende ríe) Bueno ahí en , el otro de, detalle es de que bueno es, voy a tratar de... de trabajar con ellos en forma bilingüe de bueno mas, mas en español de, que por ejemplo la las, los otros alumnos muestran es de es de que pues son muy cohibidas y, y vienen pues así y hemos intentado ya sacarlos aunque sea un poquitillo se, se, los saque ¿no? Pero , pero falta todavía entonces mas como te dire falta mas participación ¿si? y a lo mejor bueno la falla también hay que reconocer esta pues en uno también .
- 430 PB Estos han salido mas? Juan Iván Jazmín Verónica o sea ellos han tenido mas contacto con situaciones comunicativas externas?
- 431 PL Pues si.
- 432 PB y los demás no?
- 433 PL Los demás están limitados Miriam no se como, como ande pero también me imagino que ...
- 434 PB Miriam anda bien, mas en español que en p'urhepecha , pero ese es otro caso de bilingüismo, porque hasta donde yo se ella el primer contacto o el mayor contacto fue en el español y todo lo demás ya fue gracias al contexto donde se está desarrollando porque aquí pues no encuentra el español, aquí es p'urhepecha y p'urhepecha y p'urhepecha, entonces en ese lado se entiende que ...
- 435 PL No si, si,
- 436 PB Ahora en el caso de Juan Iván yo no se que tipo de bilingüismo estemos hablando o si su lengua materna primero fue el español, o lo... si nació allá estuvo en charapán algun tiempo i sis... nació aquí y de todos maneras la mamá influyó para que hablara el español o todos ahí ¿no?
- 437 PL O sea hay eso es lo, lo que bueno también a veces no entiendo ¿no? Porque o sea yo, conozco pues a Iván desde ...
- 438 PB Desde chiquitito?

- 439 PL Desde que nació ¿no? Es mi, es mi ahijado ¿no? (ríe) entonces hemos verdad? Hemos tenido contacto entonces este, es lo que te decía hace unos momentos lo que yo alcance a ver bueno a Juan Iván no le gustaba hablar en español entonces le decían bueno cuando recién empezó a hablar la mamá le decía en español y el siempre le contestaba en, en p'urhepecha , en p'urhepecha , en p'urhepecha me hacía me hacía se me hacía pues bastante raro entonces pero oye comadre pero eso no puede suceder, pos hay esta, pero lo bueno es que yo todavía .
- 440 PB Ella todavía no lo habla todavía?
- 441 PL No ella si lo habla ya lo, lo entiende pero si habla ya tiene como cuantos ya dos años ya.
- 442 PB Ya tiene bastante tiempo.
- 443 PL Luego como es de carácter bueno pues ella no le da pena hablar en p'urhepecha y cuando se requiera ¿no? Y cuando no pos nomás se hace la , la (ríe)
- 444 PB La que no entiende, se hace la que no entiende ¿no?
- 445 PL Si, entonces de ahí es lo que yo alcance a ver cuando empecé a ver a Juan a si ver a Juan Iván, que hablaba ya pe.. asi en forma bilingüe, es de que el estuvo que, como que sería , cerca de un año en Charapan o siete meses , seis meses siete meses estuvo en Charapan en la primaria fue cuando lo vi que ya regresando empezaba a hablar , ya la mamá le hablaba en español también le contestaba en español pero fue ya en esos momentos cuando ...
- 446 PB Despegó en el español, lo que estamos diciendo es que las situaciones comunicativas son determinantes ¿no? En ciertos momentos?
- 447 PL Si.
- 448 PB Pero...
- 449 PL Porque de allá vino de todos modos allá en cuestión de, de, de en todos los aspectos pues en todas las asignaturas o áreas o sea venía malísimo o sea en la que estuvo o sea este primer año, no en segundo, primero, un año se fue para allá, entonces el contacto también ahí fue de que, Juan Iván fue alfabetizado en en purhé llega allá y no pos es otro ¿no? Y aunque si o sea dentro del (ríe) o sea para su cambio ¿no? Como se le llama para poder darle la salida se, se explicó ahí ¿no? Hay es como un memorandum o sea se especificaba de que el niño había sido alfabetizado en lengua p'urhepecha ¿no? Grafías diferentes a lo mejor, bueno entonces son iguales no pero a l hay una composición entonces se explicó eso, pero ya llega y que lo, los, los los maestros decían bueno no según sus maestros pues ¿no? No entendían eso no esta medio raro y eso es lo que lo que hay ahí entonces con nosotros se adapto ya llegó conmigo porque el no estuvo conmigo en primero, porque estuvo con Joel
- 450 PB En el primero, pero en segundo?
- 451 PL Segundo , no me acuerdo que que fechas y .. pero si hay algunos pues o no se como le llamaríamos son factores pues pero también no hay pues bueno al menos no lo entiendo no ni como dar esa explicación pues .
- 452 PB Pero tu crees que has priorizado mas el p'urhepecha que el español, tu si lo reconoces?
- 453 PL (ríe) para que negarlo.

MA= Maestra PL = Profesor PB = Entrevistador EX= Agente externo