

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



✓
**LA INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
DEL ALUMNO INDÍGENA EN LA COMPRESIÓN
DURANTE EL PROCESO DE LECTURA**

ANDRÉS ARTURO CRUZ HERNÁNDEZ

OAXACA, OAX.

OCTUBRE 1994.

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LA INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
DEL ALUMNO INDÍGENA EN LA COMPRESIÓN
DURANTE EL PROCESO DE LECTURA**

ANDRÉS ARTURO CRUZ HERNÁNDEZ

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

OAXACA, OAX., OCTUBRE 1994.

No. Oficio
ASUNTO: ANEXO 3

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Oaxaca de Juárez, Oax., 7 de octubre de 1994.

C. PROFR. (A) ANDRES ARTURO CRUZ HERNANDEZ
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"LA INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA LINGUISTICA DEL ALUMNO INDIGENA EN LA COMPRESION DURANTE EL PROCESO DE LECTURA"

, opción Tesis

a propuesta del asesor C.Profr.(a) HILDA LUZ MANCHA HERRERA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



ATENTAMENTE.
PROFR. SERGIO MANUEL CALLEJA ZORRILLA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.

INSTITUTO ESTADAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 20 - A OAXACA, OAX.

A la memoria de mis padres

A mi esposa e hija por su comprensión y apoyo.

A la Universidad Pedagógica Nacional por mi formación profesional.

ÍNDICE

	Página
PROLOGO.....	VII
INTRODUCCIÓN.....	1
I. EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	4
A. Planteamiento del problema.....	4
B. Justificación.....	8
C. Objetivos y su conceptualización.....	9
D. Hipótesis.....	11
E. Marco teórico.....	11
1. La psicolingüística, breve recuento histórico.....	12
2. La sociolingüística.....	15
F. Metodología.....	17
1. Observaciones.....	18
2. Consideraciones personales.....	19
II. ETNOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD DE SAN MIGUEL TILQUIAPAM, OCOTLÁN, OAX.....	20
A. Ubicación geográfica.....	20
B. Servicios con que cuenta.....	23
C. Aspectos culturales.....	25
D. Aspectos políticos.....	25
E. Aspectos socioeconómicos.....	26
F. Aspectos sociolingüísticos.....	27
G. Aspectos educativos.....	30
III. EL NIÑO Y SU LENGUA MATERNA.....	35
IV. EL NIÑO Y SU APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA.....	39
A. El ingreso a preescolar.....	39
B. El ingreso a la escuela primaria.....	42
C. El primer grado y la alfabetización.....	44

D. Distribución de ambas lenguas.....	51
V. EL NIÑO, SU COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y SU DESARROLLO ACADÉMICO.....	53
A. El cuarto grado de educación primaria.....	54
B. Algunas actividades realizadas en el aula.....	55
C. Interacción maestro-alumno.....	63
D. Competencia lingüística en la segunda lengua: expresión oral y escrita.....	70
E. Interferencias lingüísticas.....	75
VI. EL NIÑO Y EL PROCESO DE LECTURA.....	76
A. Algunas consideraciones teóricas generales acerca del proceso de lectura.....	76
1. El proceso de lectura.....	76
2. Estrategias de lectura.....	78
3. Algunos factores que intervienen en la comprensión de un texto.....	80
4. Evaluación de la lectura.....	84
B. La lectura en el aula.....	88
1. Algunas características de la lectura de los alumnos.....	88
2. Observaciones de la maestra hacia la lectura de los alumnos.....	90
3. La lectura comentada (?) en el aula.....	93
C. La comprensión en el proceso de lectura.....	97
1. Características de la lectura de los alumnos.....	97
A. Análisis del caso A.....	111
B. Análisis del caso B.....	122
2. Las sustituciones y la comprensión en el proceso de lectura.....	123
3. Algunas observaciones adicionales.....	133
VII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	135
A. Conclusiones.....	136
1. En cuanto al aspecto lingüístico.....	136
2. En cuanto al aspecto sociocultural.....	138
3. En cuanto a los planes y programas de estudio.....	139
4. En cuanto a la lectura de los alumnos.....	140
B. Sugerencias.....	140
1. A largo plazo.....	141

a. Para revalorar la lengua indígena	141
b. Alfabetización en lengua indígena.....	142
2. A corto plazo (propuesta remedial)	144
a. Desarrollando la castellanización	144
b. La expresión oral y la lecto-escritura.....	144
c. Desarrollo de la lectura.....	145
BIBLIOGRAFÍA.....	147
ANEXOS	149

PROLOGO

El haber emprendido una investigación para conocer la manera en que la competencia lingüística de los alumnos indígenas incide en la comprensión durante el proceso de lectura en español, respondió a razones de distinta índole; la más importante se debió a un interés de tipo personal por estar inmerso en el ámbito de la docencia y en la problemática que en ella se enfrenta. He estado laborando en dos comunidades donde se presenta una cuestión similar: la escasa competencia lingüística de los alumnos, en español para desenvolverse en una escuela primaria de tipo formal donde la lengua de instrucción es precisamente el castellano.

Fueron varias las personas que de una u otra manera intervinieron para la realización del presente trabajo; en este espacio deseo hacerles llegar mis reconocimientos a algunas de ellas: Al director y a los docentes del Centro Preescolar Indígena de la comunidad de San Miguel Tilquiapam, Ocotlán; Oax., a los docentes de la Escuela Primaria "La Corregidora", de la misma comunidad, a algunos de ellos por haber respondido a las entrevistas, a la maestra del cuarto grado porque, además, permitió observar algunos días su trabajo docente en el aula. A los alumnos que constituyeron la muestra de trabajo, representativa del cuarto grado, quienes participaron al leer los textos que se les presentaron, entre otras cosas, aportando inclusive tiempo extra al horario escolar. De la misma manera agradezco la colaboración de los padres de los alumnos en estudio quienes aportaron su valiosa información al responder a las entrevistas requeridas. Agradezco el apoyo de la Maestra Hilda Luz Mancha Herrera, Asesora de la Unidad 20 A de la Universidad Pedagógica Nacional y del presente trabajo en particular, quien tuvo paciencia y cuidado para revisar desde el diseño de investigación, los instrumentos metodológicos, el análisis de la información, los primeros intentos de redacción de este trabajo, las reelaboraciones que una y otra vez hice del mismo, hasta llegar a la redacción y presentación definitiva. Así también agradezco a los demás asesores de dicha institución su apoyo.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de una investigación realizada durante la segunda mitad del ciclo escolar 1990 -1991 y parte del ciclo escolar 1991-1992, principalmente con alumnos del cuarto grado de la Escuela Primaria "La Corregidora" de San Miguel Tilquiapam, Ocotlán; Oax. Se trata de una investigación de carácter pedagógico-lingüístico. El autor del mismo estimó conveniente y necesario emprender esta investigación para conocer mejor las dificultades que gran parte de los alumnos del cuarto grado de la escuela y comunidad citadas tienen para comprender durante el proceso de lectura en español, siendo ellos niños indígenas hablantes del zapoteco y cuya competencia lingüística en castellano es limitada.

Los resultados de este trabajo constituyen una base para reconsiderar esas dificultades y para actuar en consecuencia.

La exposición del trabajo tiene la siguiente estructura: En el capítulo I se plantea el problema de estudio, anotando las interrogantes, la justificación, los objetivos y las hipótesis que guiaron el proceso de investigación; se enuncia de manera muy general el marco teórico desde el cual se estudia el problema, anotando que dichas referencias no se enmarcan sólo en este apartado, sino que de ellas se hace mención a lo largo de todo el trabajo; así también se da a conocer la metodología con la cual se trabajó.

En el capítulo II se hace un bosquejo de la etnografía de la comunidad que proporciona un conocimiento más o menos amplio de la misma, a través de su ubicación geográfica, servicios con que cuenta, aspectos culturales, políticos, socioeconómicos, sociolingüísticos y educativos, que la conforman.

El capítulo III: "El niño y el proceso de adquisición de la lengua materna", consta de consideraciones sobre la forma en que se adquiere la primera lengua o lengua materna, así como la importancia de la misma en el desa-

rollo del pensamiento, lenguaje y personalidad del niño.

En el capítulo IV: "El niño y su aprendizaje de la segunda lengua", se organiza la información en tres apartados, en el primero se da a conocer la lengua que el niño maneja al ingresar al Centro Preescolar Indígena de la comunidad, algunas características sobre la forma en que el niño se desarrolla en esa institución, así como la interacción maestro-alumno. En el segundo se anotan los problemas de comunicación que surgen entre maestro-alumno cuando el niño ingresa al primer grado de la escuela primaria de la comunidad, así como las dificultades que el alumno tiene para desarrollarse en su aprendizaje propiamente escolar cuando surge un conflicto comunicativo al ser la institución de tipo formal, y en consecuencia, la lengua de instrucción el castellano; así también se hacen reflexiones sobre la forma en que el niño se inicia en el proceso de lecto-escritura propiamente escolar. En el tercer apartado se dan a conocer los momentos y lugares en que los alumnos hacen uso de ambas lenguas.

En el capítulo V: "El niño, su competencia lingüística y su desarrollo académico", se hace mención de la forma en que el niño se desarrolla académicamente, así como las dificultades que para ello tiene; algunas actividades realizadas en el aula, la interacción maestro-alumno, a partir de los objetivos planteados para el cuarto grado de educación primaria, en el área de español. En este mismo capítulo se aborda la competencia lingüística de los alumnos en relación al español: su expresión oral y escrita, las interferencias lingüísticas que se presentan como resultado de su exposición asimétrica o desigual ante dos lenguas, y por lo tanto, ante dos estructuras gramaticales distintas.

En el capítulo VI: "El niño y el proceso de lectura", primeramente se anotan algunas consideraciones teóricas sobre el proceso de lectura, esto permite fundamentar los comentarios que posteriormente se hacen sobre la forma en que se aborda el aspecto de lectura en el aula; enseguida se describe el análisis realizado sobre la forma en que los niños leyeron los diferentes tipos de texto que se les presentaron durante el trabajo de campo, así como la reflexión sobre la comprensión de los mismos.

Por último, en el capítulo VII: se anotan las conclusiones a las que permitió llegar el proceso de investiga-

ción y se anotan algunas sugerencias que permitirían afrontar la problemática en cuestión, haciendo la aclaración que para esto se requeriría de todo un proyecto de trabajo, así como de recursos humanos, materiales y económicos.

Se espera que los resultados obtenidos y aquí presentados constituyan un punto de reflexión y análisis para posteriores trabajos en esta misma línea y para reencauzar la práctica docente, así como para comprender mejor la problemática que los niños indígenas enfrentan para su desarrollo escolar en una institución de tipo formal.

CAPÍTULO I

EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

A. Planteamiento del problema

La educación es un proceso histórico-social que tiene por objeto formar a los hombres, implica tanto la asimilación de la cultura, ciencia, técnica, valores, etc., desarrollados en cada época y lugar, como la construcción de conocimientos necesarios para la transformación de las sociedades.

Como fenómeno social, la educación guarda una estrecha interrelación con la estructura económica, jurídico-política, cultural e ideológica del sistema social del cual forma parte, así como de una coyuntura histórica determinada.

La educación primaria en México, tiene como uno de sus objetivos generales el siguiente:

Con la educación primaria se busca, más que con ninguna otra, la formación integral del individuo, la cual le permitirá tener conciencia social y que él mismo se convierta en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece. De ahí el carácter formativo, más que informativo, que posee la educación primaria, y la necesidad de que el niño aprenda a aprender de modo que durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión, y participe responsable y críticamente en la vida social.¹

Uno de los instrumentos que apoya la organización del propio aprendizaje, lo constituye la lectura, a través de ella el alumno puede buscar y comprender información aplicando su razonamiento. La lectura ofrece la posibilidad de desarrollar en los niños las habilidades necesarias para utilizarla como un instrumento de aprendizaje, no solamente escolar, sino en general, en su sentido más amplio.

Desafortunadamente, en la actualidad a muchos alumnos que cursan los grados superiores de la escuela

¹ S.E.P. Libro para el maestro. Primer grado. 6a. edic.; México, S.E.P., 1986, p. 15.

primaria y aún otros niveles educativos, se les dificulta comprender el contenido de los textos, así como elaborar trabajos académicos como resúmenes, síntesis, comentarios, informes, etc. Cuando se les presenta un cuestionario sobre el contenido de un texto, buscan una palabra "clave" de la cuestión y copian "lo que sigue a ella" en dicho texto, sin tomar en cuenta el contenido, esa palabra clave casi siempre es la última.

Los alumnos, por lo general, descifran los textos de una manera mecánica, uniendo fonemas para formar palabras; los enunciados no los integran adecuadamente ya que no segmentan sus partes (palabras, signos de puntuación, etc.); no dan la entonación adecuada a los signos de interrogación y admiración; atienden a cada palabra como si se presentara aislada. Es evidente de que con este tipo de lectura se deje de lado la obtención del significado, ya que los alumnos se centran en la información visual, haciendo de la lectura una tarea mecánica y tediosa.

En el cuarto grado de educación primaria, dentro de las actividades académicas a realizar, por ejemplo en Ciencias Sociales, se solicita que el alumno elabore un resumen a partir de la lectura de un texto, si bien es cierto que esto lo va a realizar después de una lectura comentada (entre otras cosas), dentro del comentario se hace pobre y difícil su participación; cuando se concluye la lectura y se le pregunta a algún alumno qué fue lo que entendió, éste se limita a guardar silencio o, en el mejor de los casos, busca alguna palabra en el texto y la expresa sin tomar en cuenta si tiene o no relación con lo que se le está preguntando; la mayoría de los alumnos espera a que el maestro les brinde "pistas" para poder responder; por ejemplo, que diga algún enunciado incompleto para que ellos sólo lo complementen: "El perrito de Marcelo se cayó en un ..." "¡Agujero!"

Este problema se presenta en muchas escuelas primarias de tipo formal, sin embargo, adquiere dimensiones especiales en las escuelas donde asisten alumnos indígenas con un bilingüismo incipiente. Tal es el caso de los alumnos de cuarto grado que asisten a la Escuela Primaria "La Corregidora" de San Miguel Tilquiapam, Ocotlán; Oax. Estos alumnos tienen edades que oscilan entre los nueve y los quince años, todos son originarios de dicha comunidad, tienen como lengua materna el zapoteco con su variante dialectal (variedades que una misma

lengua puede tener) de los valles, a través de ella establecen una buena comunicación entre ellos; debido al predominio de la lengua indígena sobre el español -en la comunidad-, se dificulta la comunicación entre maestros y alumnos, al ser los primeros, hispanohablantes monolingües. Muchas veces, los alumnos se niegan a responder en español cuestiones que se les plantean, esto evidentemente afecta el desarrollo escolar.

Debido a la escasa competencia lingüística -es decir, el conocimiento del sujeto sobre la lengua- en español, los alumnos enfrentan problemas con las estructuras sintácticas de esta lengua, en su expresión oral y escrita no dominan el uso de las categorías gramaticales: artículos, sustantivos, adjetivos y verbos, en cuanto a género y número; por ejemplo, unen un artículo masculino singular con un sustantivo femenino singular: "un perra", "un tortilla", etc.; esto es normal para ellos, en el sentido de que es la variante dialectal del español con la cual tienen contacto en su comunidad, pero sintácticamente no es correcto.

Esta situación provoca que algunos contenidos de aprendizaje sean difíciles de abordar, por ejemplo, el uso correcto de las preposiciones, sustitución del objeto directo e indirecto en las oraciones, conjugación de verbos, construcción y análisis de enunciados, o como ya se mencionó anteriormente, lecturas comentadas, cuestionarios, resúmenes, etc.

Durante el trabajo escolar, los alumnos participan muy poco en forma oral, sus interacciones se dan, básicamente, en zapoteco, los docentes los han invitado a que cuando trabajen dentro del aula, hablen más en español con el fin de que todos se entiendan (principalmente con el maestro) y no como menosprecio a su lengua materna; sin embargo, esto no es fácil para los alumnos pues su contacto con el castellano es reducido, dentro de su comunidad. Esto trae serias implicaciones psicológicas, sociales y lingüísticas, ya que la lengua materna tiene mucha importancia para ellos, a través de ella adquieren seguridad en sí mismos, manifiestan sus necesidades e intereses, y con ella se han iniciado en su proceso de socialización, y al exigirles que ahora utilicen una segunda lengua de la cual tienen escaso conocimiento, prefieren, muchas veces, quedarse callados y no participar abiertamente como tal vez lo harían en su lengua materna: el zapoteco.

Durante la celebración de los homenajes a la Bandera Nacional, los maestros les piden a los alumnos que pasen a leer el programa y/o datos sobre hechos históricos, héroes, etc.; estos alumnos son "seleccionados" bajo el criterio "el que lee mejor" del grupo, pero cuando leen dichos textos, muchos alumnos lo hacen de una manera lenta, no respetan los signos de puntuación, no enfatizan los acentos (pronunciación incorrecta de las palabras), segmentan equivocadamente las palabras, etc. Esto sucede con casi todos los grados. Aquí cabe preguntarse: ¿Qué comprenden los niños a través de su lectura?, ¿cuál es el objetivo de los niños al estar leyendo? Esta misma forma de "leer" se lleva a cabo dentro del aula por parte de los alumnos, y al momento de comentar el contenido de los textos, no participan abiertamente, como ya se ha venido mencionando.

Las dificultades de expresión que los alumnos tienen, se hacen notorias cuando se les pide alguna narración, ellos sólo enumeran acciones o enunciados; cuando se les solicita que resuelvan un cuestionario, sólo responden con frases cortas o simplemente con una sola palabra, aunque la pregunta requiera de explicaciones amplias.

Las deficiencias en cuanto a lectura y en general en su competencia lingüística, las trae el alumno desde los primeros grados; a pesar de que los docentes se percatan de ello, no se ha hecho algo concreto para abocarse a su tratamiento; aquí cabe preguntarse: ¿cuáles son las razones de esto? Preferentemente se le da prioridad al desarrollo de los contenidos propios de cada grado sin tomar muy en cuenta la forma como el alumno se acerca a ellos.

Es necesario pues, tomar muy en cuenta las particularidades del grupo, del alumno, sus antecedentes y necesidades reales, las condiciones sociolingüísticas del contexto y no partir de supuestos. No es posible abordar los contenidos escolares de la misma manera como se haría en un medio donde los alumnos tuvieran una buena competencia lingüística en español.

Ante este panorama se hizo necesario plantear interrogantes tales como: ¿Qué se puede hacer para que los alumnos alcancen el objetivo de la lectura: la búsqueda del significado? ¿Cómo lograr que los alumnos tengan

una lectura fluida? ¿Qué hacer para que los alumnos respeten los signos de puntuación, den énfasis a los signos de interrogación y admiración y pronuncien correctamente las palabras? ¿Cómo lograr que los alumnos superen el simple descifrado de signos gráficos? ¿Cómo lograr que el alumno vea en la lectura algo útil, recreativo, significativo y no algo tedioso u obligatorio particular de la escuela? ¿Cómo lograr que los alumnos tengan una mejor competencia lingüística en relación al español (que es la lengua en la que leen)? ¿Cómo desarrollar sus habilidades lingüísticas?

Ahora bien, en vista de que el contenido que encierran los anteriores cuestionamientos es considerablemente amplio y lo difícil que sería dar respuesta a todos ellos, tomando en cuenta la problemática que se ha venido planteando, el presente trabajo se propuso dar respuesta a las siguientes interrogantes que guiaron el proceso de investigación:

- ¿Cómo influye el nivel de competencia lingüística de los alumnos de cuarto grado en la comprensión durante el proceso de lectura, en español?
- ¿Cuáles son las causas de tipo lingüístico por las que a los alumnos de cuarto grado se les dificulta la lectura y comprensión de los textos motivo de estudio en la escuela ?
- ¿Cuáles son las causas de tipo lingüístico por las que a los alumnos se les dificulta hacer un uso adecuado de las estrategias involucradas en el proceso de lectura?

B. Justificación

En el presente trabajo se ha puesto especial énfasis en la importancia que tiene la lectura considerando que es una de las habilidades principales que deben promoverse en la escuela primaria, ya que a través de su dominio el alumno adquiere gran parte de sus conocimientos. La lectura constituye uno de los elementos básicos para aprender, está presente en muchas situaciones de aprendizaje y no es exclusiva del área de español o de alguna otra materia de estudio en particular. Es necesario que el alumno aprenda a hacer un uso apropiado de

las estrategias que el proceso de lectura requiere para alcanzar su objetivo: la búsqueda del significado.

Para que el alumno pueda comprender a través del proceso de lectura, es fundamental el manejo de la lengua en que lee. Es sumamente importante señalar que no existe una metodología adecuada para atender el problema de comprensión en la lectura de los alumnos de una comunidad donde se habla una lengua indígena como materna y tienen escasa competencia lingüística en español, que es la lengua en que tienen que leer.

Ante la problemática anteriormente planteada, se hizo necesario emprender la presente investigación para conocer de manera más objetiva las causas de la misma; todo esto responde a un interés de tipo personal por estar inmerso en el aspecto educativo y por ende, en los problemas referentes a la práctica docente.

Los resultados de este trabajo habrán de proporcionar los conocimientos necesarios para explicar y abordar la problemática de una manera más sistemática, lo cual traerá beneficios al proceso enseñanza-aprendizaje en general y al desarrollo lingüístico de los alumnos en particular. Contar con los elementos necesarios para esto, apoya en gran medida el aprendizaje de los alumnos al coadyuvar al desarrollo de sus habilidades lingüísticas; si comprenden lo que leen pueden participar activamente en lecturas comentadas, elaborar resúmenes, responder a cuestiones que se les planteen, entre otras cosas, ya que tendrán un conocimiento más amplio del contenido de los textos. El saber obtener información de los materiales escritos hace de la lectura una actividad interesante, significativa, recreativa, fructífera, y no algo tedioso e impositivo, particular de la escuela.

C. Objetivos y su conceptualización

Los objetivos que se plantearon para la realización de este trabajo de investigación fueron los siguientes:

1. Conocer la forma en que la competencia lingüística del alumno influye en la comprensión durante el proceso de lectura, en español.
2. Identificar y analizar las causas de tipo lingüístico por las que a los alumnos de cuarto grado se les dificulta comprender los textos motivo de estudio en la escuela.

3. Identificar el uso de las estrategias, por parte de los alumnos, durante el proceso de lectura.

De esta manera se ha venido incursionando en el proceso de investigación sobre problemas de carácter pedagógico, para procurar reflexionar y transformar la práctica docente.

Para fines del tratamiento de la problemática en cuestión se han definido algunos conceptos básicos como los siguientes:

- a) Lectura: Es un proceso psicológico, lingüístico y social de búsqueda y reconstrucción de significados, de creación de ideas, de comprensión de información, aplicando el razonamiento inductivo-deductivo, en materiales escritos. Es una actividad inteligente que consiste en buscar y reconstruir significados coordinando diversas informaciones.
- b) Búsqueda de significados: Es la indagación que el lector realiza para encontrar el contenido implícito y explícito de un texto, utilizando y coordinando diversas informaciones.
- c) Comprensión de lectura: Proceso mediante el cual el lector reconstruye el significado, relacionando e interpretando ideas, a partir de un texto escrito.
- d) Estrategia de lectura: Es la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto, objetivo principal de la lectura.
- e) Bilingüismo: Fenómeno que indica la posesión que un individuo tiene de dos o más lenguas. Por extensión, se puede hablar también de sociedad bilingüe para denominar al pueblo que hace uso de dos o más lenguas en los diversos órdenes de su vida social.
- f) Bilingüe incipiente: Individuo que tiene mejor manejo, tanto lingüístico como comunicativo, en una de las dos lenguas que habla. Un bilingüe incipiente maneja bien sólo una de las dos lenguas que conoce.
- g) Bilingüe funcional: Sujeto que asigna diferentes funciones sociales a las lenguas que habla. Es bilingüe funcional quien alterna el uso de las lenguas que maneja. Usa una para determinadas funciones y otra para el resto de las actividades sociales. Muchos bilingües funcionales utilizan por lo general, una lengua para cumplir

funciones sociales de tipo formal y la otra para informales o domésticas.

- h) Competencia lingüística: Conocimiento intuitivo que el hablante tiene de su lengua por oposición a actuación.
- i) Dialecto: Es un término técnico, desligado de toda noción de prestigio o valor, utilizado para referirse a las variedades que componen una lengua. El dialecto o variedad comprende los usos y formas particulares que una lengua toma en un contexto específico.

D. Hipótesis

Tomando en cuenta las características sociolingüísticas de la comunidad y las del grupo escolar, en particular, se plantearon las siguientes hipótesis que guiaron el proceso de investigación:

- 1) Las dificultades de comprensión en la lectura se deben a que los alumnos tienen escasa competencia lingüística con relación al español, que es la lengua en la que leen: los alumnos no han logrado desarrollar en forma paralela las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, comprender, leer y escribir.
- 2) El tipo de lectura que los alumnos realizan: descifrado de signos escritos, no les permite acceder al nivel de comprensión.
- 3) Las dificultades de comprensión en la lectura se deben al escaso uso que se hace del proceso: sólo se lee en la escuela; esto trae como consecuencia que los alumnos no logren desarrollar eficientemente las estrategias involucradas en el proceso de lectura.

E. Marco teórico

En este apartado se darán a conocer de manera muy somera los enfoques teóricos que sirvieron de base al presente trabajo, ya que durante el desarrollo del mismo se ampliará este marco teórico, como por ejemplo, al

momento de comentar el desarrollo del bilingüismo (capítulo II), la adquisición de la lengua materna (capítulo III), el aprendizaje de la segunda lengua (capítulo IV), las consideraciones teóricas sobre el proceso de lectura (capítulo VI).

La investigación se basa en supuestos teóricos que provienen, principalmente, de la psicolingüística y de la sociolingüística.

1. La psicolingüística, breve recuento histórico

Francois Bresson y Georges Vignaux ² señalan que el término "psicolingüística" fue creado por el psicólogo Charles E. Osgood y el lingüista Thomas A. Sebeok en 1954 y que designaba la disciplina que estudia los procesos por los que las intenciones de los hablantes se transforman en señales expresadas en el código aceptado por un grupo cultural, así como los procesos por los que los oyentes transforman tales señales en interpretaciones. La psicolingüística trata directamente de los procesos de codificación y decodificación en la medida en que enlazan las disposiciones de los mensajes con las disposiciones de los sujetos que se comunican. Desde esa fecha la psicolingüística ha ido evolucionando por influencia, sobre todo, de Noam Chomsky convirtiéndose en la disciplina que estudia las condiciones para la producción y la comprensión del lenguaje.

Kenneth S. Goodman ³ señala que la psicolingüística constituye un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo propósito es el estudio de la interacción entre pensamiento y lenguaje.

Este mismo autor hace mención de algunas de las convicciones claves que subyacen a esta perspectiva: En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguajes: oral y escrita, que son paralelas entre sí; las dos son capaces de lograr la comunicación, tienen la misma gramática subyacente y ambas utilizan las mismas reglas, para relacionar su estructura subyacente con la representación superficial, oral o escrita. Lo que diferencia la

² Francois Bresson y George Vignaux. "La psicolingüística", en: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Guía de trabajo. México, U.P.N./S.E.P. (s.f), pp. 266-269.

³ Kennet S. Goodman. "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en : FERREIRO, Emilia y GOMEZ P., Margarita (Comps). Nuevas perspectivas sobre... 8a. edic.; México, Siglo XXI editores, 1991, pp. 13-28.

lengua oral de la lengua escrita son principalmente las circunstancias de uso: se usa la lengua oral para la comunicación inmediata cara a cara y la lengua escrita para la comunicación a través del tiempo y del espacio.

Cada forma tiene un proceso productivo y uno receptivo; hablar y escribir son productivos o expresivos, leer y escuchar son receptivos. Ambos, son procesos en los cuales se intercambia activamente significado. Al utilizar el lenguaje activa o receptivamente se producen trans-acciones entre pensamiento y lenguaje; hablar, escribir, leer y escuchar son procesos psicolingüísticos. Los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales.

A pesar de que las formas escritas de los lenguajes pueden relacionarse con la forma oral del mismo lenguaje de modos diferentes, todos deben plenamente representar el significado de alguna manera comprensible que no depende de la posibilidad de convertirlo en su contrapartida oral. Los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significado.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky ⁴ señalan lo siguiente: en 1962 comienzan a producirse cambios sumamente importantes en relación a la manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño. Se produce una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas. Hasta esa época los estudios sobre el lenguaje infantil, en su mayor parte, se ocupaban del léxico: de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño. Sin embargo, ningún conjunto de palabras, por extenso que sea, constituye de por sí un lenguaje; para tener un lenguaje, se requiere de reglas precisas (sintaxis) para combinar esos elementos, produciendo oraciones aceptables.

De acuerdo con las ideas de las autoras citadas, el modelo tradicional asociacionista del lenguaje, es simple: en el niño existe una tendencia a la imitación y en el medio social que rodea al niño existe una tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas del niño que corresponden a sonidos o pautas sonoras comple-

⁴ Vid. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, Editores, 1991.

jas (palabras) del lenguaje propio a ese medio social. De esta manera el medio social va "seleccionando", del vasto repertorio de sonidos iniciales producidos por el niño, solamente aquellos que corresponden a los sonidos del habla adulta. A esos sonidos hay que darles un significado para que puedan convertirse en palabras.

La visión actual del proceso es totalmente diferente: el niño no espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida casi al azar; el niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor y al tratar de comprenderlo se formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática. No es un niño que recibe poco a poco un lenguaje completamente fabricado por otros, sino un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje tomando selectivamente la información que el medio le ofrece.

El desarrollo del lenguaje en el niño es un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo sólo en función de los cambios en el sistema total. Durante este proceso se presentan lo que podrían llamarse errores constructivos: respuestas que se apartan de las correctas pero que no impiden alcanzar estas últimas, más bien parecieran permitir los logros posteriores.

El énfasis inicial de la psicolingüística contemporánea en los aspectos sintácticos se debe fundamentalmente a que la nueva psicolingüística se constituye en base al determinante impacto de la teoría lingüística de Noam Chomsky. La gramática generativa propuesta por este autor, da un lugar central y privilegiado al componente sintáctico.

Mabel Condemarín ⁵ señala algunos aportes de la psicolingüística:

- Considera el aprendizaje de la lectura como un proceso realizado sobre la base de la competencia lingüística. Tal como el escuchar, el hablar o el escribir, el proceso de leer formaría parte del lenguaje y compartiría con ellos la característica común y fundamental de comunicación del significado.

⁵ Mabel Condemarín. "Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito", en: Lectura y vida. Revista. Año 12, No. 4, diciembre de 1991. pp. 13-22.

- Parte de la base de que el lector es un ser activo en la construcción del significado del texto. Su conocimiento del lenguaje lo ayudaría a captar directamente el significado a través del uso de las claves lingüísticas dadas en el texto: semánticas, sintácticas, léxicomorfémicas y morfofonémicas.
- El lector, al enfrentar el texto, también aplicaría otras estrategias como: la predicción, muestreo, confirmación y autocorrección del significado.
- Estima que los niños son usuarios competentes del lenguaje oral. Esta competencia constituiría un recurso primario para aprender que la lectura es construcción del significado y que la escritura es producción de un mensaje significativo.
- Postula que el niño es capaz de abstraer las reglas de funcionamiento del lenguaje oral por el hecho de estar inmerso en él.

Autores como Frank Smith, Kenneth Goodman, Yetta Goodman, Margarita Gómez Palacio, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, entre otros, han realizado investigaciones a la luz de la psicolingüística, a dichos autores se hace alusión en los capítulos siguientes del presente trabajo.

2. La sociolingüística

R. A. Hudson ⁶ define a la sociolingüística como el estudio del lenguaje en relación con la sociedad, y señala que el desarrollo de esta disciplina se ha dado principalmente durante los últimos años de la década de 1960 y primeros de la década de 1970.

La sociolingüística abarca los estudios de dialectología y en general el estudio de las relaciones entre lenguaje y cultura.

La sociolingüística puede aportar muchos elementos en la comprensión de la naturaleza del lenguaje y de la sociedad.

⁶ R. A. Hudson. La sociolingüística. Barcelona, Editorial Amagrama, 1981.

La diferencia principal entre sociolingüística y lingüística radica en que esta última considera sólo la estructura del lenguaje con exclusión del contexto social en el que se aprende y se usa, factor éste que la sociolingüística sí toma en cuenta.

Mabel Condemarín ⁷ señala algunos aportes de la sociolingüística:

- Destaca la importancia de estudiar el procesamiento cognitivo a luz del contexto ambiental y lingüístico donde ocurre. Plantea que los niños aprenderían las formas del lenguaje a través de su uso funcional.
- Todas las expresiones del desarrollo temprano del lenguaje se interpretarían como el dominio progresivo de parte del niño de un "potencial funcional". Si el desarrollo de la lectura y escritura son vistas como extensiones naturales del desarrollo del lenguaje oral en el contexto de las funciones de desarrollo, el potencial se realizaría mediante la exposición a expresiones naturales y continuas de uso de las expresiones del lenguaje.
- Estima que la pragmática juega un rol fundamental. Esta se refiere a que la relación del texto con el contexto involucra elecciones vinculadas con el mensaje, el medio y el receptor. La primera elección en cualquier comunicación es determinar si los individuos participarán en ella: Si los usuarios del lenguaje no deciden participar, la comunicación no ocurrirá. Si deciden hacerlo, ellos tomarán un número de decisiones pragmáticas que sesgarán y afectarán las decisiones lingüísticas.
- Los comunicadores también tomarán decisiones pragmáticas relacionadas con el medio que conllevará el mensaje. El formato representacional del lenguaje, ya sea a través de leer, escribir, hablar o escuchar, sólo constituirá la respuesta del usuario al contexto situacional en que ocurre el lenguaje.
- Plantea que, además de la adquisición por parte de los niños de las reglas estructurales del lenguaje, ellos aprenden otras reglas referidas al tiempo apropiado para hablar o para permanecer en silencio, al uso de claves paralingüísticas (prosódicas y/o gestuales) y al tipo de código lingüístico a utilizar según sean los requerimientos del contexto situacional.

⁷ Mabel Condemarín. Op. Cit.

Autores como: Rainer Enrique Hamel, Héctor Muñoz Cruz y colaboradores, han realizado trabajos dentro del campo de la sociolingüística, a dichos autores se hace alusión dentro del presente trabajo.

F. Metodología

Con base en el tema de estudio y en los objetivos planteados, se utilizó la investigación bibliográfica y de campo; la primera fue de gran utilidad para contar con referencias teóricas que sustentaran el proceso de investigación: el planteamiento del problema, el análisis de la información recabada, su interpretación y explicación. Dentro de la segunda se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos y así poder recabar la información necesaria.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Federal "La Corregidora" de San Miguel Tilquiapam, Ocotlán; Oax., durante la segunda mitad del ciclo escolar 1990-1991 y parte del ciclo 1991-1992.

Se trabajó con los alumnos del cuarto grado grupo "B", con una muestra representativa de doce alumnos que fueron elegidos de una manera aleatoria.

Las unidades de análisis con sus respectivas variables fueron:

- Alumnos del cuarto grado: Nivel de lectura, nivel de comprensión en la lectura, lengua predominante en su comunicación oral (formal e informal), sus expectativas frente a la escuela y frente a la lectura en particular.
- Profesor encargado del grupo: Forma de evaluar la lectura, comunicación maestro-alumno, forma de abordar la problemática, algunas concepciones teóricas sobre el proceso de lectura y la comprensión.
- Profesores de primer grado: Comunicación maestro-alumno, metodología empleada para la enseñanza de la lecto-escritura, sus opiniones acerca de la comprensión en el proceso de lectura, criterios para aprobar a un alumno de primer grado.
- Padres de familia (de los alumnos en estudio): Lengua predominante en la comunicación alumno-familiares, apoyo que brindan a sus hijos en sus actividades escolares, sus expectativas con relación a la escuela, len-

gua predominante en sus interacciones informales.

- Proceso enseñanza-aprendizaje: Lengua predominante en la comunicación maestro-alumno y alumno-alumno, expresión oral y escrita de los alumnos (en español), la lectura dentro del aula, participación de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos metodológicos que se utilizaron para la recopilación de la información fueron los siguientes:

- Tres tipos de textos para evaluar la lectura y la comprensión de los alumnos: un texto recreativo (un cuento incluido en el libro del alumno de español, cuarto grado "El ratón sin cola"), un texto histórico (incluido en el libro de Ciencias Sociales del alumno, de cuarto grado: "¿Cómo empezó la ciudad?") y una noticia periodística de un diario de circulación local (los tres textos aparecen en los apéndices A, B y C, al final de este trabajo).
- Registros para la evaluación de la lectura y la comprensión.
- Guía de observación de una clase (registros etnográficos) para apreciar eventos de lectura (principalmente) y de comunicación oral y escrita.
- Encuesta por escrito al profesor de cuarto grado.
- Encuesta por escrito a los profesores de primer grado.
- Encuesta por escrito a los alumnos en estudio.
- Guía de entrevista a los padres de familia.

Los recursos materiales utilizados fueron los siguientes: libretas, hojas blancas, carpetas, grabadora, casetes, pilas, lapiceros, textos, formas de registro, principalmente.

1. Observaciones

- La lectura de los textos, por parte de los alumnos, se realizó en dos formas: silenciosa y en voz alta, grabándose esta última.

- La evaluación de la comprensión en la lectura se hizo en dos formas: oral y escrita; es decir, las preguntas se le plantearon al alumno primero en forma oral (grabándose) y luego por escrito.
- El registro de clase se hizo por escrito y a través de grabaciones.
- La encuesta a profesores de grupo se hizo por escrito dándoles tiempo libre para responder y estando presente el investigador para posibles aclaraciones.
- La entrevista a los padres de familia se realizó en forma oral e individual.

2. Consideraciones personales

- 1) Las observaciones realizadas y el proceso de investigación en general, hicieron posible analizar otras temáticas como: distribución de las lenguas por parte de los alumnos, su expresión oral y escrita, su competencia lingüística, entre otras, y no concretarse sólo al aspecto de lectura.
- 2) Gracias a que el autor del presente trabajo estuvo laborando como docente en la Escuela Primaria de San Baltazar Chichicapam, Ocotlán; Oax., por espacio de un año y medio, donde se presenta una problemática similar a la aquí abordada, así como en San Miguel Tilquiapam por espacio de dos años, se ha podido observar la interacción formal e informal, no sólo de los alumnos en estudio, sino también la de los demás grupos. Esta situación ha permitido superar el posible problema de lo reducido de la muestra de alumnos del grupo con que se trabajó, del escaso tiempo que se pudo dedicar a la observación sistemática de las clases, etc. Todo esto permite hacer algunos análisis y comentarios un tanto más generales.
- 3) Durante la elaboración del presente trabajo, se vio la necesidad de buscar información complementaria que permitiera explicar algunas cuestiones referentes a los antecedentes escolares de los niños que ingresan a la escuela primaria. Por esta razón, se aplicaron algunas entrevistas a los docentes que laboran en el Centro Preescolar Indígena de la misma comunidad.

CAPÍTULO II

ETNOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD DE SAN MIGUEL TILQUIAPAM, OCOTLÁN, OAX.

A. Ubicación geográfica

El estado de Oaxaca está situado al sureste de México; tiene límites con cuatro estados: al oeste con el estado de Guerrero, al noroeste con Puebla, al noreste con Veracruz, al este con Chiapas, y al sur limita con el Océano Pacífico (ver mapa 1). Una de las características del estado es estar situado en una región montañosa con pocos valles y planicies; cuenta con diversidad de climas, flora y fauna.

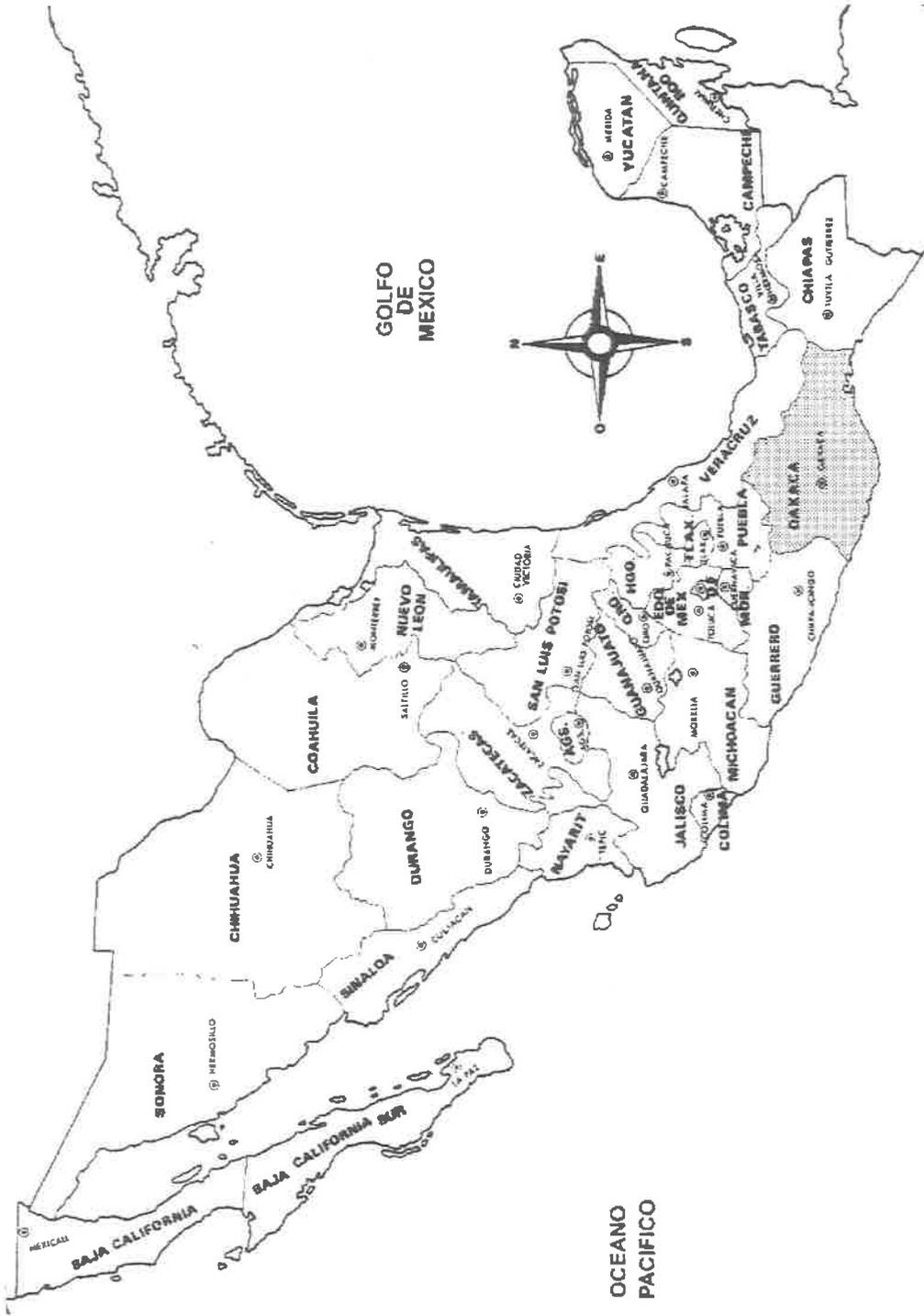
Oaxaca cuenta con dieciséis grupos indígenas que siguen conservando, en cierta medida, sus tradiciones, sus lenguas autóctonas y compartiendo un territorio común: zapotecos, mixtecos, mazatecos, mixes, chinantecos, chatinos, chontales, cuicatecos, huaves, zoques, triques, nahuas, chochos, popolocas, amuzgos e ixcatecos.

El estado de Oaxaca ha sido dividido en ocho regiones político-administrativas: Valles centrales, Cañada, Mixteca, Sierra Sur, Sierra Norte, Istmo, Costa y Papaloapam.

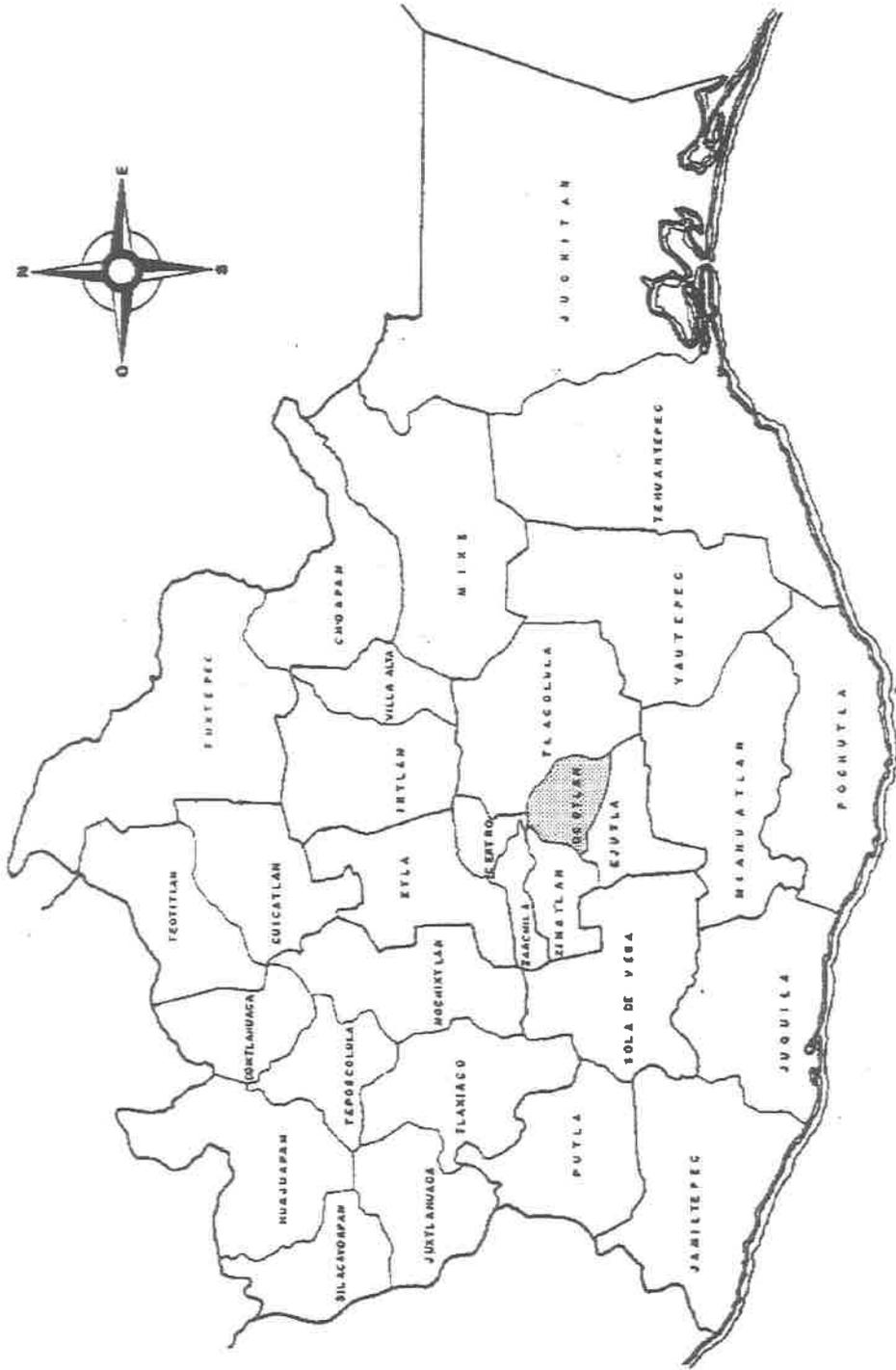
Los Valles Centrales ocupan los distritos de Zaachila, Zimatlán, Centro, Tlacolula, Ocotlán, Ejutla, la parte plana de Etlá y la parte plana de Miahuatlán (ver mapa 2). El distrito de Ocotlán está integrado por los siguientes municipios: Asunción Ocotlán, Magdalena Ocotlán, Ocotlán de Morelos, San José del Progreso, San Antonino Castillo Velasco, San Baltazar Chichicapam, San Dionisio Ocotlán, San Jerónimo Taviche, San Juan Chilateca, San Martín Tilcajete, San Miguel Tilquiapam, San Pedro Apóstol, San Pedro Mártir, San Pedro Taviche, Santa Ana Zegache, Santa Catarina Minas, Santa Lucía Ocotlán, Santiago Apóstol, Santo Tomás Jalieza y Yaxe.

La comunidad de San Miguel Tilquiapam, que es donde se llevó a cabo la presente investigación, colinda con los siguientes municipios: al norte con San Antonino Castillo Velasco, al sur con San Jerónimo Taviche, al

Mapa 1: Oaxaca en la República Mexicana.



Mapa 2: El distrito de Ocoitlán en el estado de Oaxaca.



este con San Baltazar Chichicapam y al oeste con Santa Catarina Minas (ver mapa 3); dicha comunidad se encuentra ubicada a diez kilómetros aproximadamente al este de Ocotlán de Morelos. Su población total es de 3,238 habitantes de los cuales 1,573 son hombres y 1,665 son mujeres (según el XI Censo General de Población y Vivienda 1990). Todos ellos tienen una ascendencia indígena, son hablantes nativos del zapoteco y con un manejo incipiente del español.

B. Servicios con que cuenta

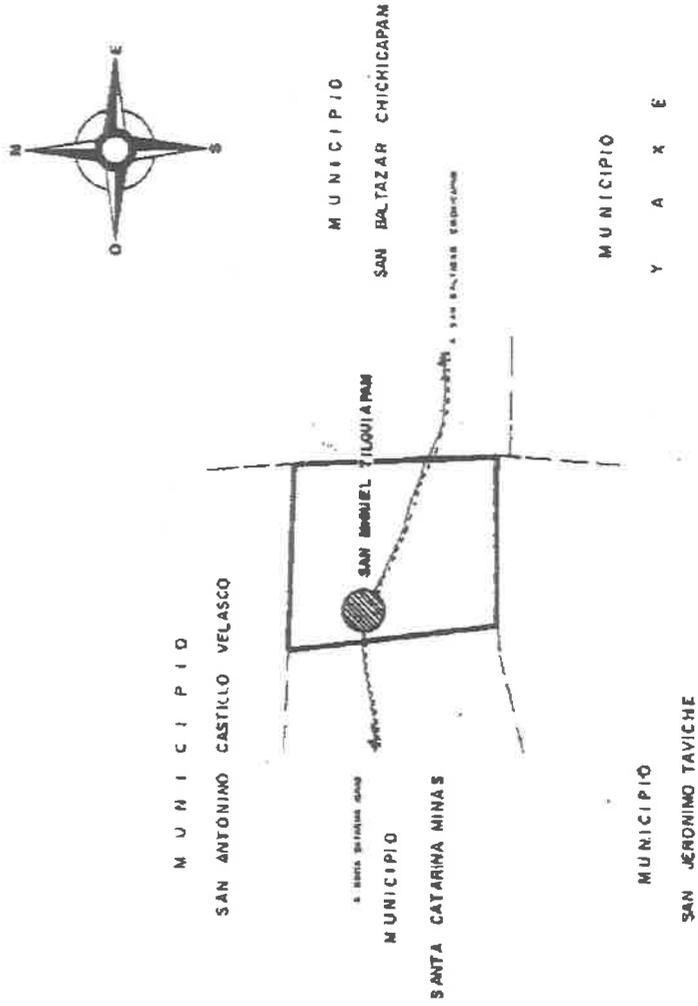
Aunque la comunidad cuenta con el servicio de agua potable, la red se encuentra en malas condiciones debido a que no se le da el mantenimiento necesario, por esta razón son muy pocos los hogares que cuentan con este servicio y muchas personas tienen que acarrear agua de pozos caseros, o bien de una poza que se encuentra atrás del templo católico, cuya agua, según muchas personas de la comunidad y de otros lugares, es "milagrosa" o "curativa".

La mayoría de los hogares cuenta con el servicio de energía eléctrica, pero el alumbrado público es escaso. En la comunidad hay una Clínica Rural de Salud IMSS-COPLAMAR. En el centro de la población está ubicado el templo católico y a un costado el Palacio Municipal.

Como vía de comunicación tiene una brecha de terracería que se encuentra en malas condiciones al no brindársele el mantenimiento necesario, tiene también servicio de teléfono (existe solamente una caseta telefónica). Debido a que el terreno, en general, es un tanto accidentado, varias de las calles de la población están pedregosas e irregulares.

Las personas de la comunidad que fungen como policías municipales no cumplen regularmente con sus funciones, casi no se presentan al Municipio al igual que otras personas que integran el Cabildo Municipal, dejando solo al Presidente y al Secretario; por esta razón es escaso el servicio en el renglón de seguridad pública.

Mapa 3: Ubicación de San Miguel Tiquiapam.



C. Aspectos culturales

San Miguel Tilquiapam es una comunidad indígena, su lengua autóctona es el zapoteco con su variante dialectal de los Valles; los habitantes siguen conservando como una de sus tradiciones la "guelaguetza" que es una forma de ayuda mutua y se usa en casamientos, fallecimientos, o cualquier otro tipo de fiestas y tragedias, consiste en una donación material o económica de los vecinos del pueblo a la familia que tenga que hacer el gasto; otra de sus tradiciones es el tequio: forma de trabajo colectivo obligatorio, donde todos los miembros de la comunidad se unen para hacer algo por el bien común.

La mayoría de los habitantes de San Miguel profesan la religión católica; llevan a cabo varias celebraciones: festejos a varios "Santos", "levantadas de cruz" (a los nueve días del fallecimiento de una persona), "cabos de año" (cuando se cumple un año del fallecimiento de una persona), "curas de espanto" (lo hacen en el lugar donde la persona "se asusto"), bodas que duran varios días, etc. Muchas de estas celebraciones ocasionan la inasistencia de los alumnos a la escuela por espacio de varios días pues tienen que dedicarse a otras actividades como cuidar a sus hermanos pequeños y/o atender a los animales domésticos, mientras los padres y madres de familia colaboran en dichos actos. Si se les cuestiona sobre este asunto, los padres sólo responden: "el lunes ya va mi niño", "es que tengo que ir al fandango y no hay quien cuide mis toros", "pero si nada más faltó dos días", etc.

D. Aspectos políticos

San Miguel Tilquiapam tienen la categoría de Municipio Libre (Ayuntamiento) y pertenece al distrito de Ocotlán de Morelos, Oax.

Al estar integrada la comunidad oficialmente en un Ayuntamiento Constitucional, forma parte del régimen político nacional, de esta manera establece relaciones con otras instituciones políticas tales como los partidos, las

legislaturas regionales y nacionales y, por tanto, con el Ejecutivo Nacional. Es así como la comunidad indígena se vincula con el resto de la sociedad nacional.

E. Aspectos socioeconómicos

La gran mayoría de los habitantes de San Miguel se dedican a las labores del campo, cultiva principalmente: maíz, frijol, garbanzo. Se dedica también al cuidado de animales domésticos: ganado bovino, caprino y aves de corral, entre otros.

Una de las fuentes principales de ingresos lo constituye la venta de tortillas y leña, actividades que han practicado desde hace varias generaciones; esto se hace notorio al observar los cerros que se encuentran en los alrededores de la población: se encuentran semidesforestados. Los viernes, días de mercado en Ocotlán, las camionetas que realizan el servicio mixto de pasaje y carga, transportan considerables cantidades de tortilla y leña de San Miguel a Ocotlán.

Comerciantes de otras comunidades llegan a San Miguel y practican el trueque con sus habitantes, estos últimos dan a cambio tortillas y/o leña para recibir, frutas, tomates, entre otros productos.

Algunas personas se dedican a otras actividades (albañiles, paleteros, por ejemplo) y se van a Santa Catarina Minas, Ocotlán, ciudad de Oaxaca y otros lugares en busca de fuentes de trabajo.

Un fenómeno muy importante en esta comunidad es la migración: durante determinadas temporadas del año muchos habitantes emigran a otros lugares (Sinaloa, principalmente) en busca de empleo, se van con toda la familia incluyendo a los niños quienes también representan una fuente de ingresos, ya que las actividades a las que generalmente se dedican en los lugares a donde migran son: la cosecha de tomate, pepino, fresa, chile, aceituna, etc. Esto constituye un gran problema para la escuela primaria y para los alumnos, puesto que al tener varias faltas, o se dan de baja o se dan por no promovidos y en el ciclo escolar siguiente tienen que repetir el grado; es esta una de las razones por las que los alumnos en cada grado escolar tienen edades un tanto avanza-

das; no hay una escolaridad regular en cuanto a edad, los grupos son muy heterogéneos. El ausentismo de los alumnos se hace notorio por espacio de tiempo considerable, lo que afecta su aprendizaje y desarrollo escolar.

F. Aspectos sociolingüísticos

La comunidad tiene como lengua materna el zapoteco con su variante dialectal de los Valles Centrales.

Debido a razones tales como: la necesidad de interacción con habitantes de otros pueblos que hablan el español, al intercambiar bienes y servicios, a la migración a lugares donde se habla dicha lengua, al intercambio mercantil con Santa Catarina Minas (comunidad situada a escasos dos kilómetros al oeste de San Miguel -ver mapa 3-), Ocotlán, Ciudad de Oaxaca, etc.; al contacto con cuestiones políticas (campañas, elecciones, etc.); al buscar fuentes de trabajo en Ocotlán, en Oaxaca, en Veracruz y, principalmente, en Culiacán, a donde emigran por espacio de varios meses; se ha establecido un contacto entre dos lenguas: el zapoteco y el español, los habitantes de San Miguel han desarrollado de una manera asistemática un bilingüismo incipiente que tiene al español como segunda lengua. En lo que respecta al castellano, su manejo es sumamente limitado (al menos para la gran mayoría de los habitantes) y se restringe al uso de algunos términos y de algunas expresiones básicas. Otras personas, las que más salen de la comunidad, las que han ocupado algún cargo en el Cabildo Municipal, han logrado desarrollar un bilingüismo de tipo funcional, ya que tienen un mejor manejo del castellano y pueden comunicarse eficientemente en esta lengua pero sólo para determinados fines. El número de estos últimos es menor que los del caso anterior.

Sin embargo, la distribución en el uso de las dos lenguas, por parte de los habitantes, no se da en forma equitativa, sino que se presenta una situación que Héctor Muñoz y Rainer Enrique Hamel llaman Diglosia: "Dicotomía entre lengua dominante y lengua dominada en una situación de conflicto lingüístico y cultural".⁸

De esta manera, el español es la lengua dominante y de comunicación en los lugares antes citados, el za-

⁸ Héctor Muñoz Cruz, Et al. "Aspectos sociolingüísticos de la educación para niños otomíes" en: El conflicto lingüístico en una... p. 22.

poteco es la lengua dominada cuyo uso se da exclusivamente en la comunicación familiar e informal dentro de la comunidad:

La relación desigual -entre las dos lenguas- ha generado una diglosia expansiva o en aumento -una distribución desigual en las funciones comunicativas que cubren dos o más lenguas en una misma comunidad y que se va acentuando en favor de una de ellas- que asigna al castellano las funciones de resocialización: opera como lengua de instrucción, del intercambio económico, de la oferta de fuerza de trabajo asalariado y de las ceremonias prestigiadas (actos políticos, educacionales, jurídicos y, en algunos casos, religiosos). Por el contrario, la lengua indígena es el instrumento de las interacciones "familiares" y de los encuentros o asociaciones espontáneas.⁹

Esta situación se ve favorecida por la influencia de los diferentes medios de comunicación, principalmente la radio y la televisión; además de la condición ágrafa de la lengua indígena.

La lengua indígena también funciona dentro de las convivencias a nivel comunidad: celebración de festividades diversas, algunas prácticas tradicionales como el tequio y la guelaguetza, convirtiéndose de esta manera en un factor de resistencia cultural. "Las respuestas de los grupos indígenas, en cuanto a la continuidad de su lengua y su cultura, son concebidas, así, como formas de resistencia lingüística que (...) constituyen respuestas a la imposición de una lengua y una cultura nacionales".¹⁰

Aunque la gran mayoría de la población se comunica en su lengua materna, utilizan el español para comunicarse en la escuela, en el mercado en Ocotlán, en el trabajo asalariado (fuera de la comunidad); y en general, en todas las ocasiones y lugares en que tienen contacto con hispanohablantes.

Los habitantes de San Miguel utilizan el español cuando van a tratar algún asunto a la escuela, a Minas, a Ocotlán, a Oaxaca, etc., en el Palacio Municipal de la comunidad se comunican en zapoteco con las autoridades; pero aún en la escuela, si están en una asamblea de padres de familia, por ejemplo, ellos hacen comentarios en zapoteco y sólo para dirigirse a los maestros hacen uso del español. Muchos padres de familia no dan a conocer sus opiniones a la Asamblea, posiblemente esto se deba a que no comprenden bien el español y por lo tanto, no

⁹ *Idem.* p. 22.

¹⁰ Gabriela Coronado. "Resistencia lingüística e identidad de grupo" en: *Pedagogía. Revista de la U.P.N.* Abril-junio/1987, Vol. 4, No. 10, p. 46.

pueden expresarse abiertamente en esta lengua. Hay inclusive personas que juegan el papel de traductores durante dichas celebraciones: dan a conocer a la Asamblea (y principalmente a los maestros) los resultados de los comentarios y/o las propuestas que sus paisanos hacen en zapoteco, traduciéndolos al español. Es así como los habitantes de San Miguel manifiestan su identidad y cohesión grupal.

De esta manera puede decirse que los habitantes, por ser bilingües incipientes, cuando tienen la necesidad de comunicarse en castellano, a veces presentan serias dificultades para lograrlo, y lo que hacen es "mezclarlo" con el zapoteco. Esta situación se presenta más cuando las personas tienen que expresarse en español, sin embargo, también se da cuando están hablando en zapoteco y tienen que referirse a objetos, situaciones y/o procesos para los cuales no existen equivalentes léxicos: Escuela= "tu scuel", carro= "tu car", grabadora= "tu grabador", maestro= "muestr", etc., es decir, "zapotequizan" utilizando préstamos lingüísticos: toman algunas palabras del español para utilizarlas dentro del habla zapoteca, sólo le dan la entonación (la terminación, por ejemplo) propia del zapoteco.

Cuando algún padre o madre de familia asiste a la escuela para tratar determinado asunto, se ve obligado a utilizar el español para comunicarse con el maestro y/o director. Sin embargo, hay varios familiares de los alumnos (mamá, papá, abuelos, tíos, etc.) que presentan serias dificultades para comunicarse en español; en algunas ocasiones se hacen acompañar de algún vecino u otro familiar para que los auxilie como traductor. Personas como éstas "utilizan mal" el español (en cuanto a la sintaxis), tal parece que no comprenden del todo esta lengua; algunas de ellas, cuando "no comprenden" bien el mensaje (pregunta, comentario, etc.) del maestro, buscan espontáneamente entre los mismos alumnos algún traductor. De esta manera la comunicación no logra establecerse efectivamente al no manejar el mismo código lingüístico el hablante y el oyente.

Algunos ejemplos de las interacciones entre padres de familia y docentes que ilustran lo anterior, son los siguientes: Se les pregunta: "¿Es su hijo?", ellos responden: "Si, es tu hijo", en vez de "Si, es mi hijo"; "¿Qué es de usted el niño?", responden; "yo soy su nieto del niño", en vez de "él es mi nieto" o "yo soy su abuelo"; "¿Por qué no

ha venido su hija?", responden: "es que estuviste enferma, pero luego ya veniste" (¿Quién estuvo enferma -la mamá o la hija-?).

El uso del zapoteco se relega a lo doméstico, a lo informal, sólo a nivel de la comunidad, como lengua indígena tiene actualmente menor prestigio social comparado con el español que lo ha ido desplazando poco a poco. A pesar de que se han elaborado alfabetos para escribir el zapoteco, por ejemplo el zapoteco del Istmo, no se le ha dado un uso social a la escritura de esta lengua, al menos en San Miguel Tilquiapam.

Por la posición subordinada que la lengua indígena tiene, se han creado en sus hablantes juicios y prejuicios motivados, entre otros muchos factores, por las opiniones que sobre dicha lengua vierten habitantes de otras comunidades: degradan socialmente a los hablantes del zapoteco, se dirigen a los habitantes de San Miguel, llamándolos en tono despectivo "Meleños". Algunos de los entrevistados manifestaron: "Otras personas se burlan de nosotros por hablar zapoteco"; "dicen que no hablamos bien español"; "yo quiero que mi hijo hable castilla para que no se burlen de él"; "dicen que el zapoteco es feo". Situaciones como estas no se profundizarán en el presente trabajo ya que pueden ser objeto de otra investigación.

G. Aspectos educativos

En el medio familiar se inicia el proceso educativo, en él, el individuo se integra a la cultura de su comunidad, aprende normas, valores, la lengua propia del grupo social al que pertenece; es en este medio donde el individuo inicia su proceso de socialización.

Es hasta la edad de los cinco años, aproximadamente, en que los niños de San Miguel Tilquiapam ingresan al Centro Preescolar Indígena para iniciarse en el aprendizaje propiamente escolar; a los seis o siete años, aproximadamente, ingresan a la escuela primaria. Cabe hacer mención que muchos niños no asisten al Centro Preescolar e ingresan directamente a la primaria a la edad de seis, siete y hasta ocho años. Son relativamente pocos los alumnos que ingresan a la Escuela Telesecundaria, ya que durante la primaria, reprueban o se ausen-

tan, y cuando ya están grandes (14 o 15 años) prefieren dedicarse a otras actividades.

Los centros educativos que funcionan en la comunidad de San Miguel Tilquiapam son: Centro Preescolar Indígena, Escuela Primaria Federal (Formal) "La Corregidora" y la Escuela Telesecundaria.

La escuela primaria es de organización completa (ver cuadros 1A y 1B), en ella labora un maestro por cada grupo, un director y un auxiliar de intendencia.

La relación entre los alumnos es cordial; todos hablan el zapoteco y establecen una buena comunicación. En sus juegos y pláticas utilizan su lengua materna y el español, pero por supuesto, predomina la primera. Existen relaciones entre alumnos de diferente grado escolar y de diferentes grupos, tanto en pláticas como en juegos; se hacen compañía al realizar el trayecto casa-escuela-casa y, por las tardes cuando se dedican a otras actividades apoyando a sus padres: acarreo de agua, pastoreo, etc., se integran en grupos informales por sexo, edad, parentesco familiar o cercanía entre sus casas.

El horario en que se labora en la escuela primaria es matutino, la hora de entrada es a las 8:00 horas, la hora del recreo es de 10:30 a 11:00 horas, y la salida a las 13:00 horas. Cabe hacer mención que muchos alumnos llegan tarde debido a que, antes de asistir a la escuela tienen que realizar otras actividades en apoyo a la familia: acarreo de agua, cuidado de animales, acarreo de leña, etc., y porque varios de ellos viven lejos de la escuela.

Los contenidos de aprendizaje se encuentran en el programa escolar vigente de la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional; también se utilizan los libros de texto gratuitos que son comunes para todas las escuelas primarias de carácter formal del país. Estos materiales sirven como guía y apoyo principal para realizar las actividades propiamente académicas.

Debido a que la institución es de carácter formal y los maestros monolingües en español (sólo una maestra sabe hablar el zapoteco de San Baltazar Chichicapam y un maestro, el zapoteco del Istmo, pero no utilizan sistemáticamente esta lengua en las aulas), la lengua de instrucción, es decir, la lengua en que se lleva a cabo el

proceso enseñanza-aprendizaje y la interacción maestro-alumno en general, es el español. Esto trae como consecuencia varios problemas.

Si se observan los datos que aparecen en los cuadros 1A y 1B, podrán apreciarse los serios problemas que existen dentro de la escuela primaria de San Miguel Tilquiapam: Hay un alto grado de reprobación, al igual que de deserción (bajas); son varios los alumnos que repiten algún grado escolar. De esta manera, el número de alumnos por grado va disminuyendo a medida que éste avanza -hay más alumnos en primer grado que en segundo, más en segundo que en tercero, y así sucesivamente-. Cuando el ciclo escolar inicia, son muchos los alumnos que se inscriben y poco a poco van desertando, principalmente, en las temporadas en que las personas emigran a otros lugares.

Cuadro 1A. Población Escolar de la Escuela Primaria "La Corregidora". Ciclo Escolar 1990-1991.

AL INICIO DEL GRADO												AL TERMINO DEL GRADO																
INSCRITOS		REINSCRITOS			REPETIDORES			ALTAS O NUEVO ING.			INSCORRE- INSC.			BAJAS			ALTAS EN EL CURSO			PROMOVIDOS			NO PROMOVIDOS			EXISTENCIA TOTAL		
H*	M**	T***	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T		
10. A	9	18	6	4	10	6	4	10	0	0	0	15	13	28	0	2	2	0	0	0	9	18	6	2	8	15	11	26
10. B	7	18	2	0	2	2	0	2	0	0	9	18	27	1	4	5	1	0	1	8	9	17	1	5	6	9	14	23
10. C	10	11	5	8	13	5	8	13	0	0	15	19	34	1	3	4	0	0	10	10	20	4	6	10	14	16	30	
10. D	10	18	28	4	2	6	4	2	6	0	14	20	34	5	8	13	0	1	5	9	14	4	4	8	9	13	22	
10. E	5	12	17	3	6	9	3	6	9	0	8	18	26	1	0	1	1	0	1	8	10	18	0	8	8	18	26	
10. F	7	14	21	2	9	11	2	9	11	0	9	23	32	3	5	8	0	1	1	4	13	17	2	6	8	6	19	25
20. A			23	17	40	1	4	5	0	0	23	17	40	3	4	7	1	1	2	12	10	22	9	4	13	21	14	35
20. B			24	12	36	9	5	14	0	0	24	12	36	2	1	3	0	1	1	18	8	26	4	4	8	22	12	34
20. C			21	13	34	6	6	12	1	0	1	22	13	35	0	0	0	1	2	21	10	31	2	4	6	23	14	37
30. A			23	14	37	7	2	9	0	0	23	14	37	0	3	3	1	0	1	18	10	28	6	1	7	24	11	35
30. B			19	11	30	1	9	10	0	0	20	20	40	1	4	5	0	1	1	12	12	24	7	5	12	19	17	26
40. A			15	10	25	2	1	3	0	0	15	10	25	0	0	0	0	0	12	9	21	3	3	1	4	15	10	25
40. B			13	11	24	2	0	2	0	0	13	11	24	0	1	1	0	0	10	6	16	3	4	7	13	10	23	
50. A			24	15	39	1	0	1	0	0	24	15	39	3	1	4	0	0	18	12	30	3	2	5	21	14	35	
60. A			8	12	20	0	0	0	0	0	8	12	20	0	0	0	0	0	8	12	20	0	0	0	0	8	12	20
60. B			7	15	22	0	0	0	0	0	7	15	22	0	0	0	0	0	7	15	22	0	0	0	0	7	15	22

* HOMBRES ** MUJERES *** TOTAL

Fuente: Archivo de la Escuela Primaria "La Corregidora" de San Miguel Tilquiapam, Ocotlán, Oax.

Cuadro 1B. Población Escolar de la Escuela Primaria "La Corregidora". Ciclo Escolar 1991-1992.

INSCRITOS		AL INICIO DEL GRADO												AL TERMINO DEL GRADO																
		REINSCRITOS			REPETIDORES			ALTAS O NUEVO ING.			INSC O RE-INSC.			BAJAS			ALTAS EN EL CURSO			PROMOVIDOS			NO PROMOVIDOS			EXISTENCIA TOTAL				
		H*	M**	T***	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T		
1o. A	16	32	2	4	6	2	4	6	0	0	0	18	20	38	2	3	5	0	0	0	12	11	23	4	6	10	16	17	33	
1o. B	13	22	1	2	3	1	2	3	0	0	0	14	24	38	3	9	12	0	0	0	9	9	18	2	6	8	11	15	26	
1o. C	14	14	4	6	10	4	6	10	0	0	0	18	20	38	4	2	6	0	0	0	12	11	23	2	7	9	14	18	32	
1o. D	15	11	26	5	7	12	5	7	12	0	0	20	18	38	3	5	8	0	0	0	11	10	21	6	3	9	17	13	30	
1o. E	17	15	32	1	6	7	1	6	7	0	0	18	21	39	7	7	14	1	3	4	10	11	21	2	6	8	12	17	29	
2o. A																														
2o. B																														
2o. C																														
2o. D																														
3o. A																														
3o. B																														
3o. C																														
4o. A																														
4o. B																														
5o. A																														
6o. A																														

* HOMBRES ** MUJERES *** TOTAL

Fuente: Archivo de la Escuela Primaria "La Corregidora" de San Miguel Tilquiapam, Ocotlán, Oax.

CAPÍTULO III

EL NIÑO Y SU LENGUA MATERNA

En este capítulo se anotarán algunas consideraciones generales sobre la adquisición de la lengua materna así como la importancia de ésta en el proceso de socialización del sujeto.

El hombre, al vivir en sociedad, tiene la necesidad de interactuar y comunicarse con sus semejantes, y es el lenguaje el instrumento que le ayuda a satisfacer dicha necesidad; el lenguaje es el medio a través del cual se comunican y expresan significados.

El lenguaje humano se caracteriza por ser predominantemente social, permite llevar a cabo las relaciones sociales y enriquecerlas al permitir que los seres humanos desempeñen adecuadamente sus roles dentro de la sociedad. A través del lenguaje se hace posible la herencia cultural de los pueblos: se transmiten los conocimientos, las creencias, las costumbres, los valores, las aspiraciones, etc.

La lengua constituye un tipo particular de lenguaje, es un producto social de la capacidad de comunicarse y expresarse. Al ser un producto social, la lengua constituye un conjunto de convenciones o normas socialmente aceptadas que hacen posible la comunicación de una manera más completa, más creativa. "La lengua es un sistema de símbolos vocales creado por una comunidad lingüística particular".¹¹

"Cualquier niño normal puede aprender una lengua si es que está lo suficiente y adecuadamente expuesto a ella".¹² Un niño que aprende a hablar debe estar, necesariamente inmerso en el lenguaje hablado. Los niños aprenden el lenguaje porque es parte del mundo que los rodea, porque ven a sus semejantes usarlo, darle sentido y porque, precisamente, tiene la necesidad de interactuar con ellos.

¹¹ Luis Enrique López. Lengua, p. 25.

¹² Idem. p. 62.

La necesidad de interacción con los que lo rodean propicia que el niño se apropie de la lengua que hablan sus padres y su comunidad; el niño aprende a hablar la lengua a la cual está expuesto, esto es, la lengua materna. Desde pequeño, el niño aprende a distinguir los rasgos característicos de su lengua materna que la diferencian de otra lengua. El proceso de adquisición de la lengua materna es sumamente complejo, pero natural y espontáneo por parte del niño y las personas que lo rodean. En este proceso no hay necesidad de presiones por parte de los adultos, y éstos tienen la capacidad de adaptarse a los niveles lingüísticos alcanzados por el niño.

A medida que los niños se van apropiando de la realidad, a descubrir su mundo, aprenden también a denominarlo y a describirlo: a través del lenguaje el niño capta intelectualmente su mundo. "El hombre descubre su mundo y construye su realidad a través del lenguaje".¹³

El lenguaje del niño se va construyendo a partir de las elaboraciones que él mismo desarrolla:

El niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderla, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forma su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original)... reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.¹⁴

Los niños no adquieren pues, su lengua materna por imitación, sino que ellos inventan su propia gramática; la capacidad para entender y crear nuevos mensajes, constituye una muestra de esto. Durante el proceso de adquisición de su lengua, el menor comete "errores constructivos" al poner en práctica reglas lingüísticas que ha descubierto durante el proceso. A medida que el niño avanza en su desarrollo, su lengua va ajustándose a la forma de hablar del adulto hasta llegar a manejar el sistema socialmente aceptado por los miembros de su comunidad lingüística; esto se da porque el medio ambiente y las necesidades de interactuar con otros adultos así lo exigen. La primera lengua inicialmente se adquiere de una manera espontánea y libre para luego culminar en formas lingüísticas socialmente compartidas.

De esta manera, el pequeño constantemente verifica sus hipótesis que formula sobre el lenguaje que los

¹³ *Idem.* p. 18.

¹⁴ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Op. cit. p. 22.

adultos manejan, a través del uso que le da para representar un significado, y gradualmente aprende las reglas que la dan la capacidad de producir enunciados gramaticales en la lengua que lo rodea; esto se da a través de la retroalimentación que recibe de los hablantes de la lengua con quienes interactúa:

El niño aprende a producir oraciones en su lengua utilizando oraciones tentativas de las cuales ambos -niño y adulto- ya saben el significado en una situación que los dos comprenden. Al principio del aprendizaje del lenguaje, los niños deben ser capaces de comprender lo que los adultos dicen antes de que puedan comprender el lenguaje adulto (...). Los niños aprenden porque inicialmente pueden hipotetizar el significado de un enunciado a partir de la situación en la cual se produce (...). La situación proporciona el significado y la expresión señala la evidencia; eso es todo lo que un niño necesita para construir hipótesis que se puedan comprobar en futuras ocasiones. Los niños no aprenden el lenguaje para darle sentido a las palabras y a las oraciones; ellos le dan sentido a las palabras y a las oraciones para aprender el lenguaje.¹⁵

Durante el proceso de adquisición de su lengua materna, no sólo maneja el niño una lengua, al utilizar el lenguaje aprende a vivir en sociedad y a compartir significados comunes con las personas que integran su grupo social; el desarrollo del lenguaje guarda estrecha relación con el proceso de socialización del niño.

A través de su lengua materna el niño organiza y externa su pensamiento, plantea y resuelve problemas, expresa sus emociones y sentimientos, interioriza los valores de su comunidad, conoce su historia, satisface sus necesidades básicas, mantiene lazos emotivos con quienes lo rodean, explora y conoce el mundo, etc.; el lenguaje tiene gran importancia para recordar y organizar la información y las experiencias.

Desde sus primeros años de vida, el niño aprende a utilizar el lenguaje para relacionarse afectivamente con quienes lo rodean, principalmente con su madre; así mismo las primeras transmisiones de conocimiento y de comportamiento sociales dentro de la unidad fundamental de la sociedad: la familia, se dan, principalmente, a través del lenguaje.

Con la adquisición de la lengua materna, el niño se inscribe en un entorno cultural que da forma a sus pensamientos, a su percepción y comprensión del mundo. Dentro de la lengua materna, las palabras que la

¹⁵ Frank Smith. "Aprendizaje acerca del mundo y del lenguaje", en: Desarrollo lingüístico y ... Antología LEPEP 1985. México, UPN/SEP, 1988, p. 8.

conforman tienen un significado especial de acuerdo a la cultura de la cual forma parte. Cada lengua tiene una determinada forma de estructurar e interpretar la realidad.

Por otra parte, cada lengua posee sus propias reglas para ordenar las palabras (sintaxis), para pronunciarlas (fonología) y para nombrar y significar una intención comunicativa (semántica y pragmática).

A través de las entrevistas que se tuvieron con los padres de familia y algunos otros familiares de los alumnos en estudio, pudo establecerse que en el contexto de San Miguel Tilquiapam, las personas que rodean al niño se comunican básicamente en zapoteco durante las interacciones familiares e informales, y es esa lengua en la cual los niños empiezan a hablar; por eso puede decirse que su lengua materna es el zapoteco.

Los planteamientos que hasta aquí se han señalado sirven de base para clarificar algunos comentarios e interpretaciones de la información recabada a los cuales se hace alusión en el siguiente apartado. Por esta razón puede considerarse al presente capítulo como una introducción al siguiente.

CAPÍTULO IV

EL NIÑO Y SU APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA.

A. El ingreso a preescolar

A la edad de cinco años el niño tiene ya un considerable manejo oral de su lengua materna, en este caso, el zapoteco. Existen varios contextos en los cuales un sujeto puede apropiarse de una segunda lengua y las posibilidades de su uso determinan en gran medida el desarrollo y manejo que de ella alcance; en San Miguel Tilquiapam, uno de esos contextos -aunque no el único- lo constituye el Centro Preescolar Indígena en el cual laboran maestros originarios de San Baltazar Chichicapam, quienes son bilingües en zapoteco-español; ellos comienzan a comunicarse con los escolares en zapoteco y gradualmente lo van haciendo en español.

Gracias a las entrevistas sostenidas con los docentes del Centro Preescolar Indígena de San Miguel Tilquiapam, pudo conocerse que el objetivo general de este nivel educativo es:

M1* - "Favorecer la formación integral del niño, lo cual propicia la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo".

M2 - "Preparar a los alumnos en edad preescolar para la primaria".

M3 - "Es favorecer la formación integral del niño en esta edad".

A pesar de que los docentes de este centro educativo hablan también el zapoteco, manifestaron que sí tienen algunos problemas para establecer la comunicación maestro-alumno, debido principalmente a la variante dialectal que esta lengua indígena presenta en la comunidad: algunas palabras tienen otra pronunciación. Sin embargo, puede decirse que este problema de la comunicación es relativamente menor si se compara con el

* Se refiere al maestro numero 1.

contexto de la escuela primaria del lugar, donde los docentes son monolingües hispanohablantes.

Aunque formalmente la lengua de instrucción en este Centro Preescolar es el español, los maestros se ven obligados a hacer uso de la lengua indígena, ya que al ingresar, los alumnos hablan predominantemente en zapoteco.

Por otra parte, según los docentes, dentro del programa escolar no existe algún objetivo específico para la castellanización como existía hasta 1984; sin embargo, ellos ven la necesidad de llevar a cabo este proceso y lo hacen espontánea y constantemente, pero sin ninguna metodología específica o enmarcada dentro de un programa formal. Esto se hace desde que el niño ingresa a preescolar.

Para llevar a cabo el proceso de castellanización, uno de los problemas que los docentes enfrentan es que a los alumnos se les dificulta la pronunciación de algunas palabras.

Los docentes utilizan ambas lenguas para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, las utilizan como apoyo, para una mejor comunicación y en todo momento (así lo manifestaron). Si el maestro está hablando en español y el alumno no entiende lo que se está explicando, se hace uso del zapoteco. Puede decirse que la lengua que tiene la función predominante es el zapoteco.

Los niños permanecen en este nivel educativo por espacio de uno o dos años, tiempo que no es suficiente para que adquieran una buena competencia comunicativa en la segunda lengua: el español; aunado esto a que las posibilidades de uso de esta lengua en el contexto de San Miguel son escasas; de acuerdo a la información aportada por los padres de familia, en el hogar se habla casi exclusivamente en zapoteco, al igual que en las demás interacciones informales, el juego, por ejemplo. Al preguntársele a los padres: Sus familiares se comunican con su hijo, ¿más en español o en zapoteco? ¿Por qué?, manifestaron:

- “En zapoteco, porque así entendemos”.
- “En zapoteco, porque los abuelos, las personas grandes, casi no pueden hablar en español”.
- “Los niños pequeños en zapoteco, con los abuelos hablan en zapoteco”.

- “En los dos; con el papá hablan en zapoteco; entre los hermanos hablan en español; con los familiares en zapoteco, con ella (con la alumna) hablo en español”. (Una madre).

Es hasta el ingreso a preescolar en que los niños tienen un contacto más cercano con el castellano. “Hasta que van a la escuela aprenden a hablar español, cuando está chico nada más habla zapoteco”, manifestó un padre; los hermanos mayores (algunos que asisten a la escuela primaria) son los que ya de alguna manera hacen uso del español, claro, alternándolo con el zapoteco; ellos usan el español un poco más que los padres, con ellos los niños pequeños tienen posibilidades de usarlo.

Otro factor que contribuye a este proceso es la influencia de los medios masivos de comunicación, radio y televisión principalmente, a los cuales los alumnos tienen regular acceso.

Cuando se les preguntó a los docentes sobre sus criterios para decidir cuándo un alumno puede egresar del preescolar, comentaron:

M1- “Cuando un alumno haya alcanzado aproximadamente un 80% de los objetivos, también influye la edad, cuando hayan cumplido los seis años”.

M2- “Cuando un alumno cumple los seis años, y agotado por lo menos un 80% de las actividades programadas dentro del programa”.

M3- “Por su edad, cuando se haya logrado los objetivos del programa”.

También se les preguntó: ¿Considera usted suficiente el nivel de castellanización que el niño alcanza como para desenvolverse en la escuela primaria de esta comunidad, donde la lengua de instrucción es el español?

¿Por qué?

M1- “No es suficiente, por ser niños monolingües indígenas”.

M2- “No, porque no existe ningún método adecuado para castellanizar”.

M3- “No, porque no existe un método adecuado para castellanización”.

De esta manera, la función del nivel preescolar es socializar a los niños al establecer relaciones sociales

entre éstos y los maestros; el niño empieza a conocer y a trabajar en un ambiente propiamente escolar; más no se castellaniza formalmente o se alcanza un mayor nivel de competencia lingüística en español.

B. El ingreso a la escuela primaria

El ingreso a la escuela significa para el niño experimentar una nueva situación: tiene que enfrentarse a un horario de trabajo, a obedecer ciertas normas a las cuales no estaba acostumbrado, a trabajar con cierto orden y con otros compañeros.

En San Miguel Tilquiapam, cuando los niños ingresan a la primaria, tienen escasa competencia lingüística en español; algunos niños no tienen siquiera como antecedente el nivel preescolar. Todos ellos utilizan el zapoteco en sus interacciones cotidianas, su manejo de la segunda lengua es limitado, muchas veces se reduce sólo al uso de determinadas palabras y expresiones. Los maestros de primer grado, en ocasiones, tienen que apoyarse en algunos alumnos que hacen las veces de traductores entre maestro y alumnos; en ciertos casos, los niños no pueden siquiera pedir permiso para ir al baño, claro que esto también se debe a que en su contexto no se utiliza este tipo de expresiones.

Los niños no enfrentan problema alguno para comunicarse con sus compañeros y familiares, puesto que todos lo hacen en zapoteco. El problema es para establecer la comunicación maestro-alumno. Al preguntarle a los maestros: ¿Qué dificultades encuentra para la comunicación maestro-alumno?, manifestaron:

M1- "Por su lenguaje o dialecto que es el zapoteco, y con respecto a la comunicación entre ellos, pues es difícil entenderse".

M2- "Son grandes por los diversos significados que las palabras nuestras no tienen para ellos. Su ambiente está rodeado de un determinado código, de una lengua diferente, de ahí que se necesita tiempo, esfuerzo, colaboración de los padres, material de apoyo para lograr la comunicación entre maestro y alumno".

M3- "Por el dialecto que se habla en la comunidad, se dificulta la comunicación entre el maestro-alumno, el

niño se entorpece para hablar el español, así como para pronunciar las palabras correctas”.

Los maestros reprimen el uso del zapoteco pidiéndoles a los alumnos que utilicen más el español, tanto dentro del aula como en sus casas para que puedan “hablar bien” el español; pero como es lógico pensar, en sus interacciones informales, los alumnos siguen utilizando predominantemente su lengua materna, sólo algunos términos y expresiones en español. No son suficientes sólo algunas recomendaciones como para cambiar algo tan propio de ellos: su lengua de interacción; faltaría más bien, un apoyo sistemático y funcional.

A partir de su ingreso a la escuela primaria, los niños tienen como lengua de instrucción el español, es precisamente en este nivel educativo donde surge un conflicto comunicativo entre maestro y alumno al no utilizar ambos el mismo código lingüístico. La institución por ser de tipo formal (en lugar de indígena) y los maestros monolingües en español, se utiliza el castellano como lengua de instrucción. En esta lengua los alumnos tienen que iniciarse (o continuar) en su proceso de aprendizaje propiamente escolar y de la lecto-escritura en particular.

Con esta situación, surge un rompimiento en la construcción de significados para el niño, ya que si bien a través de su lengua materna aprende a significar el mundo que lo rodea, ¿qué sucede cuando tiene que enfrentarse a esto mediante una segunda lengua de la cual tiene escaso conocimiento?

Los maestros intentan de diferentes maneras (multas, castigos, llamados de atención, etc.) que el niño, al menos dentro del aula, sólo hable en español y deje para después el zapoteco, esto ocasiona serias dificultades para el niño, principalmente, de construcción del conocimiento, de expresión; ya que a través de su lengua materna el niño se comunica con los demás y externa sus sentimientos, necesidades, ideas, etc. (como ya se mencionó en el capítulo anterior), y cuando se le exige que esto lo haga en una lengua casi extraña para él, opta por quedarse callado, esta es una de las razones por las que muchos alumnos no participan abiertamente durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

C. El primer grado y la alfabetización

"A partir de los seis años, más que hablar de adquisición, deberíamos referirnos más bien al afianzamiento y desarrollo de la lengua materna, labor que debería constituir una de las principales responsabilidades de la escuela".¹⁶ Sólo que en un medio como el de San Miguel donde la escuela primaria es formal, los niños tienen que dejar de lado su lengua materna: el zapoteco y hacer más uso del español, tanto en forma oral como escrita ya que así lo exige la institución escolar.

En la escuela primaria se utiliza el programa escolar vigente de la Secretaría de Educación Pública, así como los libros de texto gratuitos diseñados para todas las escuelas públicas del país; con esto surge un problema ya que estos materiales no están preparados para ser utilizados en un medio donde los alumnos tienen escasa competencia lingüística en español como segunda lengua, sino más bien están orientados a desarrollar el español como lengua materna.

En estas condiciones, los maestros no saben qué atender más: los objetivos de primer grado, la alfabetización o castellanizar, aunque para esto último no se cuenta ni con un programa especial, ni con una metodología, ni con un espacio curricular propios. Así los alumnos van desarrollando poca competencia lingüística en español, no se logran alfabetizar adecuadamente ni se alcanza una buena cantidad de objetivos del primer grado. De alguna manera, esto va influyendo en el desarrollo académico de los escolares en los grados posteriores (aunado a la constante inasistencia y ausentismo, como ya se mencionó en el capítulo II), ya que gran parte de los contenidos programáticos son abordados a través de la lectura y escritura. "Este proceso contradictorio tiene un efecto negativo para la mantención y el desarrollo de la lengua materna (...), el proceso escolar contribuye de hecho al proceso general de su desplazamiento".¹⁷

¹⁶ Luis Enrique López. *Op. Cit.* p. 66.

¹⁷ Rainer Enrique Hamel. "El contexto sociolingüístico de la ...", en: *Estudios de Lingüística Aplicada. Número especial*. México, CELE/UNAM, julio, 1983. p. 53.

Cuando a la edad de seis años o más un niño hispanohablante, por ejemplo, va a la escuela, tiene como asignatura del currículo escolar el curso de lenguaje que tiene como fin afianzar y desarrollar el manejo que éste tiene de su lengua materna: el español. Así, se le enseña primero a leer y escribir en esta lengua, a la par que se desarrollan sus habilidades en cada uno de los siguientes aspectos: escuchar, hablar, leer y escribir.¹⁸

Esto es posible trabajarlo en un medio donde los niños tengan como lengua materna el español, pero no en contextos donde los alumnos tengan como materna una lengua indígena y escasa competencia lingüística en español como segunda lengua; porque mientras en el primer caso, el niño puede ya hablar el español y lo maneja normalmente en su comunicación, para el segundo se trata de una lengua nueva, que posiblemente entienda pero en la cual no tiene una buena competencia comunicativa. De esta manera los objetivos establecidos a nivel nacional para el primer grado no son alcanzables ya que no se adecuan a las condiciones sociolingüísticas de la población escolar de esta comunidad.

El aprendizaje de la lecto-escritura constituye uno de los objetivos generales del primer grado; el método que es más utilizado por los maestros para este propósito es el onomatopéyico, como ellos mismos manifestaron:

M1- "Utilizo varios métodos pero especialmente el onomatopéyico".

M2- "El método onomatopéyico".

M3- "En las ocasiones que he trabajado con el primer grado, he utilizado el método onomatopéyico y el ecléctico".

El problema de la ausencia del significado para el niño, se agudiza con la utilización de este método, ya que de acuerdo a lo que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991) señalan: se insiste fundamentalmente en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía; se trata de establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos en un proceso que consiste en ir de las partes al todo; se propone partir de lo oral considerando que el fonema es la unidad mínima del sonido del habla, el proceso consiste en comenzar con el fonema asociándolo a su representación gráfica. Para esto es necesario que el niño sea capaz de aislar y reco-

¹⁸ Luis Enrique López. *Op. Cit.*, p. 73.

nocer los distintos fonemas de la lengua para que pueda relacionarlos con los signos gráficos. Debido a que el acento está puesto en el análisis auditivo para poder aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafe-ma-fonema se requiere que la pronunciación sea correcta; pero los niños de San Miguel no "hablan bien" el español (de acuerdo a la sintaxis. Consultar lo que dicen los maestros acerca de las dificultades de comunicación maestro-alumno -apartado B de este mismo capítulo-).

De acuerdo a lo anterior, pueden distinguirse tres etapas en la lectura: la lectura mecánica (descifrado del texto), lectura inteligente (comprensión del texto leído) y por último, la lectura expresiva donde se agrega la entonación:

(...) es curioso que exista algo que se denomine lectura de comprensión, porque toda lectura debería ser comprensiva. El descifrado, un seguimiento mecánico de las letras que no busca el significado, no merecería identificarse como lectura. Es inadecuado considerar como dos aspectos separados que se deben desarrollar en el educando la lectura de comprensión y la lectura mecánica; el docente siempre debería velar porque el aspecto significativo fuera el eje fundamental de cualquier lectura. ¹⁹

En un primer momento, el aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto; la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral; leer equivale a decodificar lo escrito en sonido. Las sílabas y palabras sin sentido son utilizadas sobre todo al principio del ciclo escolar cuando los alumnos conocen pocas letras y las tienen que combinar, esto disocia el sonido de la significación y por lo tanto, la lectura del habla.

"Se dice que los métodos de marcha sintética, como los fonéticos o los silábicos, son más rápidos para la enseñanza de la lectura y escritura; esto es relativamente cierto porque sólo atienden el aprendizaje de los procedimientos mecánicos y no a la comprensión". ²⁰ Lo cual viene a corroborarse de acuerdo a la concepción misma que los docentes tienen del proceso de leer:

M1- "Cuando el niño ya conoce todas las letras y forma palabras y enunciados".

¹⁹ Gilberto Aranda. "Cero en conducta y ... ¿cuánto en comprensión de lectura?" en: Cero en conducta. Revista. Año 1, Núm. 5, mayo-junio de 1986. p. 4

²⁰ S.E.P. Libro para el maestro de primer grado. Op. Cit. p. 72.

M2- "Es unir cada una de las grafías combinándolas para que tengan significado en palabras, sílabas. Es conocer dicha unión para llegar a la comprensión".

M3- "Para mí, leer es que el niño comprenda el significado de la palabra, o sea, que comprenda lo que lee".

Cuando se les preguntó: El hecho de conocer las letras y saber unirlos, ¿implica que el niño ya lee?. Comentaron:

M1- "Sí, desde el momento que el niño conoce las letras y las une".

M2- "Sí, el niño lee, pero no interpreta todavía".

M3- "Al conocer las letras y unirlos, el niño empieza a leer en un 40% de su capacidad".

En cuanto al libro de texto gratuito de primer grado, los maestros lo utilizan como apoyo para el aprendizaje de la lecto-escritura, aunque de hecho no responde a las características del método onomatopéyico; lo utilizan para abordar los demás contenidos del grado; y algunos maestros lo utilizan hasta mediados del ciclo escolar cuando los alumnos "ya conocen" varias letras. Para esto también hay ciertas dificultades ya que en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje se requiere que el alumno cuente con un vocabulario regular en la lengua de instrucción para que participe activamente en el proceso, externando sus ideas.

El conocimiento que los alumnos tienen de la segunda lengua no es suficiente para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura propiamente escolar; su situación no es favorable para iniciar adecuadamente su proceso de alfabetización en español.

Con la utilización del método onomatopéyico la práctica de la lectura y escritura se transforma en una tarea mecánica, repetitiva, carente de sentido semántico-pragmático. Aunque cabe comentar lo siguiente: aunque se utilice otro método, p. ej., el global de análisis estructural, se dificulta trabajarlo en el aula debido a que es fundamentalmente analítico y se requiere trabajar con enunciados contextualizados en una situación comunicativa, "este acercamiento requiere de una comprensión plena y un buen dominio verbal de la situación, para llegar a una

elaboración interactiva de los contenidos".²¹ Esto resulta difícil trabajarlo en San Miguel debido a los precarios conocimientos que los alumnos tienen del español.

Con relación a los señalamientos que se han hecho al método de lectoescritura, no se pretende sobreestimar su importancia en el proceso de aprendizaje y dejar de lado a un elemento principal del proceso: el sujeto cognoscente que tiene sus propias estructuras de pensamiento que le permiten apropiarse de un objeto de conocimiento, en este caso, de la lectoescritura, y que en un momento dado puede aprender a pesar de los métodos utilizados para su enseñanza; lo que se trata de resaltar es la importancia que tiene para este proceso, la competencia lingüística.

En cuanto a la utilidad de enseñar a leer, los maestros comentaron lo siguiente:

M1- "Como maestro es nuestro deber enseñar a leer a los niños, la utilidad es: para poder entender y comprender las cosas que le rodean y el mundo en que vivimos".

M2- "Se enseña a los niños a leer para que conozcan otra forma de comunicación, y a la vez les sirva para obtener información de otras fuentes, aparte de la palabra hablada, para que se integren y conozcan el código que utilizan otras personas a su alrededor, y lleguen a la comprensión de lo que la palabra escrita significa".

M3- "Al niño se le enseña a leer para que desde temprana edad sea una persona preparada y lograr desarrollar su coeficiente intelectual y de esta manera combatir el analfabetismo".

Como afirman E. Ferreiro y A. Teberosky (1991) que la adquisición de la lectoescritura se inicia mucho antes de la escolaridad y pasa por un largo proceso en que los niños formulan hipótesis diferentes a nuestro alfabeto, ¿qué consideraciones acerca de esto hacen los maestros?

M1- "Al iniciar el primer grado el niño no sabe de lectura, empieza apenas con el ejercicio psicomotriz".

M2- "Sólo tiene en su mente imágenes de lo que ve a su alrededor, sabe que, por decir un ejemplo, un refresco en el envase trae el nombre, imagina que esos signos indescifrables para él, tienen un significado, y que

²¹ Rainer Enrique Hamel. Op. Cit. p. 63.

cada objeto tiene un nombre y puede escribirse”.

M3- “Puesto que siempre he trabajado en el medio rural, me he encontrado que el niño al llegar al aula por primera vez, no sabe nada en cuanto a la lectura”.

Es cierto que en un contexto como en el de San Miguel Tilquiapam los contactos con la lectura y escritura que los alumnos pueden tener son escasos si los comparamos con los de un medio urbano, sólo se reducen a algunos anuncios en las paredes, los que observan en la televisión, en los productos comerciales que adquieren en las tiendas: cigarrillos, golosinas, refrescos, etc., o cuando viajan a Ocotlán; pero no se aprovechan esas palabras, en la mayoría de los casos, y en lugar de esto los ejercicios de lectoescritura son mecánicos al utilizar palabras ajenas al contexto (sala, osos, Susi, embrión, etc.), con esto se dificulta la comprensión al estar repitiendo y copiando del pizarrón o del libro, sílabas o palabras, muchas veces sin sentido para el alumno. Cuando se les preguntó a los maestros: La comprensión en la lectura, ¿es un proceso paralelo (alternativo) o posterior al aprendizaje de la lectoescritura?, comentaron:

M1- “La lectura debe ser alternativo pues el niño al ir leyendo debe ir comprendiendo”.

M2- “Se va alternando en una de las etapas finales”.

M3- “La comprensión en la lectura es un proceso posterior en la lecto-escritura”.

Al preguntarles si el método en cuestión favorece la comprensión y de qué manera, comentaron:

M1- “Sí, porque desde el momento que el niño ya lee, ya comprende, y va muy de acuerdo también a la gran imaginación del niño”.

M2- “Si no la favorece en un principio, lo logra al final, al unir las palabras o frases, se va dando cuenta de lo que quiere decir y forma la imagen”.

M3- “Este método favorece la comprensión de la lectura, puesto que se empieza de lo fácil a lo difícil (de las partes al todo)”.

No es la intención de este trabajo hacer un detallado análisis de la práctica docente de los maestros en el

primer grado, por lo que no se extenderá en este aspecto; se trata más bien de resaltar los problemas de comunicación, de construcción de significados, y otros elementos que tienen implicaciones en el tema de investigación.

Al concluir el primer grado y si los alumnos tienen la "posibilidad" de ingresar al segundo, lo hacen con deficiencias en su alfabetización. Ahora bien, ¿cuál es el criterio de los docentes para aprobar a un niño de primer grado?

M1- "Pues que el niño haya aprobado satisfactoriamente sus unidades evaluadas; principalmente español y matemáticas, principalmente saber leer, escribir, conocer los números, los colores, haber participado en lo social, y ser un niño que haya demostrado una buena conducta, puntualidad, etc."

M2- "Un niño que al leer comprende lo que lee precisamente, lo escribe, y tiene ideas de conocimientos en general que se abarcan: números, diferencias, en fin, acerca de lo que se le ha enseñado en cuanto a conocimientos generales. Lo básico leer y escribir, así podrá superar lo demás".

M3- "Considero que para aprobar a un niño, por lo menos éste debe deletrear y empezar a escribir, así como tener nociones de la sustracción y adición".

Como puede apreciarse, el común denominador de los criterios es: "que sepa leer y escribir"; ahora, ¿cómo debe leer un alumno de primero para poder aprobar?

M1- "Pues para mi criterio y para el medio en que nos encontramos ya que es una comunidad donde predomina el zapoteco, para poder aprobar a un niño de primer año lo importante es que él ya conozca todas las letras y como dije antes, sepa formar enunciados y leer ya lecciones en prosa".

M2- "Debe pronunciar las palabras completas; leer frases dentro de textos, e interpretar lo que la lectura diga".

M3- "Para poder aprobar el niño debe deletrear".

No puede negarse que existe también cierta "presión administrativa", es decir, por parte de las autoridades se exige rendir un determinado porcentaje de aprobados al finalizar el ciclo escolar, aparte de que los docentes

toman en cuenta el “qué dirán si yo rindo un bajo porcentaje de aprovechamiento”.

De esta manera, en términos generales, no se logran los objetivos que el programa establece para la lectoescritura; estas deficiencias las refleja el alumno en los demás grados, en la manera en que escribe y “lee” (como ya se mencionó en el planteamiento del problema). No hay un buen manejo de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.

D. Distribución de ambas lenguas

Aunque ya se ha mencionado a lo largo de la exposición del presente trabajo, la forma en que los niños distribuyen el uso de las dos lenguas, en este apartado tratará de precisarse este aspecto.

De acuerdo a la información aportada por los padres de familia y otros familiares de los alumnos (ver capítulo I), puede establecerse que estos últimos utilizan en sus interacciones familiares su lengua indígena, especialmente con los padres y los abuelos; es decir, con la parte madura de la familia y la comunidad.

En sus interacciones informales, p. ej., durante el trayecto casa-escuela-casa o durante la realización de actividades en apoyo a la familia (acarreo de agua, de leña, pastoreo, etc.) en que conviven con sus hermanos o compañeros, los alumnos utilizan el zapoteco; sólo hacen uso de algunos términos y expresiones en español. Lo mismo ocurre cuando hablan con vecinos y otras personas adultas.

Durante su estancia en la escuela, alternan el uso de las dos lenguas. En las interacciones entre compañeros, se comunican en zapoteco: a la hora del recreo, en sus juegos, cuando compran golosinas, frutas, tortas, etc., con personas originarias de la comunidad. Dentro del aula y cuando tienen que comunicarse con el maestro, entonces utilizan el español; lo mismo sucede cuando se dirigen a otros maestros o al director de la escuela. Pero aún estando en el aula, en actividades no controladas por el docente (bromas, comentarios, pláticas sobre algún suceso, por ejemplo, lo que vieron en la televisión o escucharon en la radio, préstamos de útiles escolares, etc.) utilizan el zapoteco y sólo algunos términos y/o expresiones en español. Lo mismo sucede cuando quieren expre-

sar alguna inconformidad con lo que dice el maestro (instrucciones, tareas, etc.) para que éste no se entere.

Estos términos y expresiones son utilizadas por los alumnos cuando tienen que referirse a objetos y/o procesos para los cuales no hay equivalentes léxicos en su lengua (luchador, regla, colores, cuaderno, libros, etc.); algunos de ellos los zapotequizan, es decir, les dan la entonación o la terminación propia del zapoteco: escuela= "tu scuel", libro= "tu libr", maestro= "muestr", luchas= "luchs", etc. En su habla utilizan los préstamos lingüísticos.

Cuando asiste a la Clínica de Salud, como el médico y la enfermera hablan sólo el español, el niño se ve obligado a hablar en esta lengua. Sin embargo, en algunos casos, cuando el médico le pregunta algo, se queda callado; posiblemente no comprenda bien o simplemente no quiera contestar; entonces el padre, la madre, algún hermano, hace las veces de traductor: le habla en zapoteco al niño, éste responde en zapoteco y el traductor se encarga de comunicarlo en castellano.

Por lo anteriormente expuesto puede decirse que el niño, mientras tiene interacciones comunicativas con los habitantes de su comunidad -padres, hermanos, demás familiares, amigos, vecinos- utiliza preponderantemente su lengua indígena. Sólo cuando tiene contacto con hispanohablantes, lo hace en castellano, no sin enfrentar algunos problemas para esto último.

Es por esto que los niños "no hablan bien" el español, ya que el desarrollo y manejo de una lengua depende en gran medida de las posibilidades de su uso. Para que el niño aprenda a "hablar bien" el español, para que el niño pueda poner a prueba la hipótesis que elabora sobre las reglas gramaticales, para que las recree, debe estar inmerso en un medio donde se "hable bien" el español, sintácticamente hablando; pero en San Miguel son reducidas las posibilidades de usarlo; no hay suficientes personas que le aporten alguna retroalimentación sobre ello. La mayoría de los habitantes de San Miguel Tilquiapam utilizan el zapoteco en su comunicación oral y los que utilizan el castellano tienen escasa competencia lingüística en esta lengua (como ya se mencionó en el capítulo II); sólo los maestros, principalmente, "hablan bien" esa lengua y con ellos conviven los niños escasas cinco horas al día.

CAPÍTULO V

EL NIÑO, SU COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y SU DESARROLLO ACADÉMICO

En este capítulo trataré de analizar algunos aspectos referentes a la competencia lingüística de los alumnos, en relación al español, así como su desarrollo académico, principalmente en el cuarto grado de la Escuela Primaria "La Corregidora" de San Miguel Tilquiapam; para ello haré mención de dos aspectos que forman parte de dicho proceso:

1) Desarrollo: "Proceso mediante el cual el niño se estructura psicológicamente, adquiriendo como consecuencia su identidad psíquica y un conjunto de habilidades de pensamiento lógico y representacional, lingüísticas y psicomotrices que le permiten conocer el mundo y vincularse con la sociedad mediante un sistema de relaciones que implican una mutua y permanente transformación".²²

2) Aprendizaje escolar: "Proceso que mediado por diversas estrategias didácticas y limitado a un tiempo y un espacio de enseñanza, hace posible la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades psicomotrices referidas a disciplinas de estudio particulares".²³

En el desarrollo de un sujeto intervienen diversos factores: biológicos, sociales y psicológicos; el desarrollo y aprendizaje se consideran no como una suma, sino como una síntesis de ellos.

En este capítulo utilizaré el análisis de la información recabada durante el trabajo de campo de los dos últimos meses del ciclo escolar 1990-1991: observaciones de clase en el cuarto grado, grabaciones y registros por escrito de las mismas, así como la entrevista realizada con la profesora del grupo.

Es necesario tomar en cuenta que durante el proceso de observación de una clase, no es posible registrar la totalidad de múltiples y complejos sucesos que al interior se dan, máxime si el tiempo dedicado a ello es limita-

²² U.P.N. Desarrollo y aprendizaje del niño. Guía de trabajo. México, U.P.N./S.E.P., 1987, p. 20.

²³ Ibid.

do: interacciones maestro-alumno, alumno-alumno, actividades no controladas por el docente, etc., así como también considero que las actitudes tanto del docente como de los alumnos se ven afectadas por la presencia de un extraño al grupo, esto por lo menos durante los primeros minutos de trabajo. Sin embargo, aclaro que no me concretaré a hacer alusión a la información recabada en estas observaciones solamente, sino que retomaré la experiencia que he tenido al trabajar como docente atendiendo a los grados de 1o., 2o. y 6o. en esta misma escuela de San Miguel Tilquiapam; lo cual me ha permitido observar de cerca las actividades de los alumnos dentro y fuera del aula.

Hago también la aclaración de que no es la intención de este trabajo realizar un profundo análisis de la práctica docente, de la metodología utilizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien señalar algunos aspectos referidos a la problemática abordada.

Aunque resulta difícil separar por aspectos el proceso que en este capítulo se aborda, por cuestiones de operatividad y explicación, trataré de hacerlo de la siguiente manera:

A. El cuarto grado de educación primaria

Debido a que los comentarios que haré en este apartado estarán centrados, principalmente (aunque no únicamente), en el cuarto grado de educación primaria, señalaré los objetivos generales para este grado en el área de español ²⁴, ya que el tema tratado es el proceso de lectura y la lengua y considerando que:

Gran parte de nuestra vida es lenguaje. A través de él nos comunicamos con los demás y descubrimos el mundo. Por ello, la lengua desempeña una función clave dentro del proceso educativo. No es sólo un área de estudio; está presente en todas las otras y su dominio condiciona en cierto modo el aprendizaje en general. La mayoría de las cosas que aprendemos -las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales- las aprendemos sobre todo a través de la lengua. Por eso una de las tareas fundamentales de la educación es hacer que el educando desarrolle la capacidad de expresarse en su lengua y de comprender lo que otros hablan y escriben. ²⁵

²⁴ S.E.P. Libro para el maestro. Cuarto grado. México. S.E.P. 1982. p. 27.

²⁵ *Ibid.* p. 17.

Al término de este grado escolar el alumno será capaz de:

En expresión oral y escrita: Expresarse oralmente y por escrito mediante la descripción, la narración, entrevistas e informes.

En fonología y ortografía: Resolver algunos problemas de ortografía, mediante la correcta representación de los fonemas /b/, /y/, /r/, /j/, y /k/, y utilización de la grafía h en la escritura de palabras; algunos problemas de acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas; y algunos problemas de fonología a través de la relación fonema-grafía.

En lectura: Manejar secuencias temporales, de causa y efecto, ideas principales, ubicación espacial, inferencias, suposiciones, interpretación de textos, instrucciones de algunas fuentes de información.

En nociones de lingüística: Reconocer algunos aspectos gramaticales, semánticos y comunicativos de la lengua española.

En iniciación a la literatura: Analizar algunas formas literarias, crear relatos y recopilar algunas canciones populares.

B. Algunas actividades realizadas en el aula

En los grados de cuarto, quinto y sexto de la escuela primaria de San Miguel Tilquiapam, continúan prevaleciendo los problemas de comunicación maestro-alumno a nivel oral, a través del castellano como lengua de instrucción, como lo señala la profesora del cuarto grado:

E*- ¿Qué dificultades encuentra para la comunicación maestro-alumno?

M*- Es un problema ya que no puede haber comunicación recíproca y por consiguiente, la enseñanza-aprendizaje es deficiente.

* Entrevistador.

** Maestra.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje muchos temas de estudio resultan difíciles de abordar; p. ej., en el análisis gramatical de las oraciones, localización del sujeto y predicado, núcleo de cada uno, sustitución del objeto directo e indirecto por sus respectivos pronombres; hay pobreza en las descripciones y narraciones de los alumnos ocasionada por su nivel de desarrollo en la expresión oral y escrita en español; uso correcto de las preposiciones, conjugación de verbos, uso correcto de los verboides: infinitivo, participio y gerundio; esto sólo por mencionar algunos temas.

Gran parte de los contenidos del área de español no corresponden a la realidad sociolingüística de los alumnos indígenas, ya que los materiales de estudio (programa escolar y libros de texto) evidentemente están diseñados para desarrollar el español como lengua materna y no para ser trabajados en un medio donde los alumnos tienen escasa competencia en dicha lengua (como ya se comentó en capítulos anteriores).

La dificultad para abordar temas (y para que el alumno haga un uso práctico de ellos) como el uso correcto de los artículos, género y número de los sustantivos y adjetivos, conjugación de verbos, etc., se debe, entre otras cosas, al nivel de desarrollo lingüístico de los alumnos en la segunda lengua: el español; así como también a que en el zapoteco no se presentan estas estructuras gramaticales como en el español; sin embargo, por el momento no profundizaré en este aspecto ya que la estructura de la lengua zapoteca podría ser motivo de una posterior e interesante investigación, por el momento sólo agregaré lo siguiente:

Cada lengua tiene una manera muy particular de representar la realidad (...). Es decir, que cada lengua "clasifica" a su modo la realidad (...). Esta clasificación se relaciona, por supuesto con las circunstancias en la que vive la comunidad que habla la lengua (...). Evidentemente cada lengua es un mundo, un mundo con sus leyes internas, distintas de las de cualquier otra lengua (...). No sólo ocurre que cada lengua clasifica de distinta manera la realidad, sino que su estructura interna difiere de las de todas las demás: son distintos los elementos del código y por lo tanto las relaciones que se establecen entre ellos en el plano paradigmático, y también son diferentes las maneras de combinar los elementos (en el plano sintagmático). En las zonas donde se hablan lenguas indígenas se pueden observar muy de cerca sus discrepancias de estructura, tanto en cuanto a los fonemas como en lo referente al léxico y a la gramática. Los adultos que sólo hablan una lengua indígena, suelen tener dificultades al aprender el español, y esas dificultades se deben precisamente a las diferencias estructurales entre la lengua indígena y el español. Si aquella no distingue entre el masculino y el femenino, la persona, al hablar español, incurrirá en frecuentes confusiones de género, porque está trasladando al español

los hábitos lingüísticos de su propia lengua.²⁶

A medida que el niño avanza en su escolaridad, se ve ante la necesidad (¿o exigencia escolar?) de analizar otras cuestiones del español como: la lectura, la redacción, estructura gramatical, funcionamiento de las reglas que lo rigen, etc.; de esta manera el niño tiene que utilizar la segunda lengua, no sólo para significar y para comunicarse, al menos con los hispanohablantes, sino que tiene que hablar sobre dicha lengua haciendo uso del metalenguaje. "El metalenguaje es un lenguaje especializado que nos permite describir la lengua. Palabras como sustantivo, verbo, adjetivo, oración, etc., son parte de nuestro metalenguaje; es el conjunto de palabras y expresiones que utilizamos al referirnos al lenguaje y a su funcionamiento".²⁷

Cuando se abordan contenidos ajenos al contexto y competencia lingüística del niño su atención disminuye rápidamente:

Un niño que está aburrido en la clase no está demostrando renuencia, incapacidad ni malicia en contra de sus compañeros; el tedio debe comunicar sólo un mensaje bastante claro al maestro: no hay nada en la situación particular para que el niño aprenda (...); existen dos razones por las que podría no haber nada para que un niño aprenda en una situación particular, y por lo tanto, dos razones del tedio, que surgen de fuentes muy diferentes: ya lo saben (...) o porque no pueden darle sentido a lo que se espera que lean.²⁸

Y como los niños no encuentran significados en estos temas, prefieren dedicarse a otras cosas: pintar, rayar, platicar entre ellos en zapoteco, etc., a pesar de los esfuerzos del docente por mantener la atención. No hay significados para ellos puesto que tienen que desligar lo que aprenden (o lo que se les enseña) en la escuela, de sus experiencias en la vida cotidiana. Aprenden que sus experiencias reales no son aplicables, que pertenecen a otra realidad y "no sirven" en la escuela. Hay pues, un divorcio entre escuela y vida cotidiana.

En la escuela, los alumnos tienen que enfrentarse con contenidos, una lengua, un metalenguaje que no tiene mucha relación con sus prácticas comunicativas cotidianas, puesto que en su contexto hacen poco uso del español, tanto oral como escrito (ver capítulo I y II). En el salón de clases es evidente que se da por parte de los

²⁶ S.E.P. Español. Libro del maestro para el cuarto grado. México, S.E.P., 1976, pp. 137, 138, 144, 146.

²⁷ Luis Enrique López. Op. Cit. pp. 66 y 79.

²⁸ Frank Smith. Op. cit. p. 13.

alumnos, una ausencia de comprensión de algunos términos, expresiones e inclusive de todo el discurso.

Cuando se requiere que los alumnos realicen determinado ejercicio, las instrucciones tienen que repetirse dos o tres veces, máxime si son por escrito, tienen que explicarse e inclusive ejemplificarse. Y aún así, muchas veces no logran comprenderlas como lo demuestra el siguiente ejemplo:

M- Luego en la tarea, de los que hicieron la tarea... no hicieron la prueba de las divisiones. Luego no sé quién se equivocó. Ahí pusimos "pon la prueba". Estábamos viendo lo de las divisiones. ¿Cómo se llama esto de adentro?

As- Dividendo.

M- ¿Y lo de afuera?

As- Divisor.

M- ¿Y lo de arriba?

As- Cociente.

M- Cociente, no dividendo. Para hacer la prueba tenemos que multiplicar el cociente por el divisor y luego... más el residuo. Es lo que ustedes... eh, se equivocaron; en lugar de hacer esa prueba, no sé cómo le hicieron. Multiplicación. Qué cosa sumaron, $5 + 1 = 6$. Cómo le hicieron, a ver los que hicieron esto. Esto es para la mul-ti-pli-ca-ción.

En este caso, los alumnos generalizan una regla ya conocida: saben hacer la prueba de una multiplicación y tratan de seguir los mismos pasos metodológicos para la prueba de una operación de división, sin atender las instrucciones que ya se han dado. Hay aquí un problema lingüístico aunado a un problema de conceptos.

Algo similar ocurre cuando por ejemplo, en una prueba escrita, se anotan las instrucciones "subraya de rojo el sujeto y de azul el predicado". Los alumnos comienzan a subrayar desde las instrucciones, es decir, toman las instrucciones como parte del ejercicio. Es por esto que varios maestros, cuando aplican una prueba escrita, repiten en forma oral las instrucciones de cada apartado de dicha prueba.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, es poca la participación en forma oral por parte de los alumnos, solamente algunos de ellos tratan de hacerlo; tal parece que, algunas veces, no entienden el sentido de las preguntas que se les plantean o las instrucciones que se les dan. En muchos alumnos se notan actitudes de pasividad e indiferencia ante el motivo de la clase. Cuando en cierta forma "se le obliga" a participar por medio de preguntas directas a cada uno, algunos responden en voz muy baja, casi imperceptible, demostrando de esta manera inseguridad en sus respuestas, inclusive cuando se le pide a alguien que lea un párrafo de un texto, en voz alta, lo hace también muy bajo.

En muchos casos, no queda claro qué es lo que comprenden los alumnos, un ejemplo de ello es cuando dentro de la clase, se desarrolló el tema del uso correcto de la letra "N":

M- Busquen palabras con "N" antes de "F".

As- (Algunos tomaron el diccionario, otros el libro y dijeron): Infinitivo, "infilamento", infinito, informar, enfermera.

Pero cuando la maestra preguntó sobre el significado de cada término, los alumnos se quedaron callados, o en el mejor de los casos, respondieron "no sé", entonces la maestra fue la que tuvo que dar las explicaciones necesarias. Aquí cabe preguntarse: ¿Qué es lo que están comprendiendo los niños?

En ocasiones, las instrucciones de la maestra no son claras ni precisas y no puede dejarse de lado que con esto, la situación se agrava:

M- Me van a hacer de tarea tres enunciados con "N" antes de "F" y tres con "N" antes de "V".

En estas instrucciones no hay claridad en lo que los niños tienen que hacer; tal vez se aclararía si dijera: "tres enunciados que contengan palabras con "N" antes de "F" y tres enunciados que contengan palabras con "N" antes de "V".

Y digo que no queda claro qué es lo que comprenden los alumnos porque hay quienes dentro del ejercicio escribieron cosas sin sentido tales como: "en bola", "inves", etc., es decir, tal parece que sólo toman en cuenta que

lo que escriben contenga lo que la maestra solicita: "N" antes de "F" y "N" antes de "V", dejando de lado el aspecto semántico-pragmático de su escritura, la parte productiva e interpretativa.

Trataré de dar un ejemplo concreto del problema que se presenta en el aula al abordar un contenido; para ello me permitiré transcribir algunos diálogos entre maestra y alumnos. En el cuarto grado se desarrolló una clase sobre los verbos y su conjugación (tiempos verbales):

M- Ahora, el verbo subir en tiempo pretérito, Agustín.

A- Yo subé.

M- ¿Cómo que "yo subé"?, a ver "yo", estamos hablando de "yo", "yo que".

.....

M- Tú bailas, tú bailaste y tú...

As- Tú bailaré.

M- ¿"Tú bailaré"?

As- Tú bailarás.

M- Tú bailarás, ¿sí?

.....

M- Ahora vamos a ver en presente con la tercera persona que es él, ¿él qué?

As- Él bailó.

M- ¿Él bailó? No.

As- Él baila.

M- Él baila. En presente, él baila, él...

As- Bailaron.

M- Bailó.

.....

Cuando los alumnos se encuentran conjugando un verbo, por escrito:

Ao- Yo comer.

M- Ah! "Yo comer".

As- No, yo como.

Aa- Tú comas.

M- ¿"Tú comas"?

Aa- No, tú comes.

.....

Cuando la maestra se encuentra revisando los ejercicios:

M- A ver, ¿está bien "yo comeraré"?

Ao- No.

As- Yo comeré.

M- Yo comeré, no "yo comeraré". ¿Cómo que "tú comeriste"? ¿"Tú comeriste"? ¿Cómo se dice en pretérito? Fijense bien como escriben, ¿por qué dice "comiremos"? Agustín, ¿"Tú comeraste"?

A ver, en futuro se dice ¿"yo comereré"?, ¿"tú comeriste"?

.....

Después de realizar el ejercicio conjuntamente en el pizarrón, la maestra escribiendo y los alumnos en forma oral:

M- Eso es todo, ¿por qué se revuelven al hacerlo? El pretérito, el futuro y el antepresente, bueno... todo...

Aparte de que los contenidos de este tipo resultan difíciles de ser abordados, el tiempo destinado a ellos es considerablemente amplio; este tema ya lo habían visto los alumnos con anterioridad, es decir, era un tema de repaso.

Es notorio que no se logra establecer una adecuada contextualización de los temas, puesto que los alum-

nos no hacen un uso práctico de los mismos al no utilizar en su comunicación cotidiana el español, no tienen pues, las posibilidades de aprender, de recrear las reglas gramaticales, de poner a prueba las hipótesis que sobre dicha lengua ellos formulan.

En esta situación existe una grave problemática que no sólo retrasa el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sino también su desarrollo lingüístico en la segunda lengua, ya que los materiales de estudio y la forma de abordar los contenidos, hacen que estén más en contacto con la lengua escrita, algunas veces con la lectura, pero muy escasamente con la expresión oral, en el sentido amplio del término.

Los alumnos no tienen una suficiente competencia lingüística en la lengua de instrucción: el español, indiscutiblemente necesaria para una participación activa en el proceso enseñanza-aprendizaje, para preguntar, por ejemplo, sobre algunos contenidos confusos, manifestar su inconformidad con tal o cual actividad (aunque esto último lo hacen, pero en zapoteco), proponer algunas otras actividades, etc., en donde se pudieran conocer sus intereses, expectativas, necesidades. Considero que esta es una de las razones principales por la que no hay una participación activa de los alumnos (fuera de un análisis de alguna metodología en particular del proceso enseñanza-aprendizaje), así también considero que a eso se debe que en San Miguel Tilquiapam haya un sinnúmero de problemas de carácter educativo dentro de la escuela primaria: bajo aprovechamiento escolar (inclusive al finalizar algunos ciclos escolares, los maestros se han visto obligados a anotar algunas observaciones en el reporte de calificaciones -cuadros de concentración-, debido a los bajos porcentajes de aprovechamiento), deserción escolar (provocada en algunos casos, por no encontrar los alumnos algo significativo para ellos en la escuela, muchas veces, no pueden establecer una relación entre vida cotidiana y los contenidos escolares -sobre todo en el área de español-, y por ello optan por retirarse de la institución), altos índices de reprobación, escasa comprensión en el proceso de lectura, pobreza en su expresión oral y escrita, ya que se ven obligados a utilizar la segunda lengua y no su lengua materna. Esto sólo por mencionar algunos problemas.

Es esta la problemática a la que se tienen que enfrentar los maestros y los alumnos en la escuela primaria

de San Miguel Tilquiapam (o en alguna otra comunidad con características semejantes) en sus seis grados. Por eso dentro de la zona escolar número 130, que es a la que pertenece dicha escuela, son varios los maestros que comentan:

- “Yo voy a procurar no llegar a San Miguel”.
- “Lo que les enseñan a los niños un día, al otro ya ni se acuerdan”.
- “Es un comunidad donde no te entienden, ni los adultos ni los niños”.
- “Yo te recomiendo que no aceptes el lugar que hay en San Miguel”.

C. Interacción maestro-alumno

En las interacciones que se establecen dentro de la clase entre maestro-alumnos, el control de las participaciones lo tiene el docente. De esta manera puede apreciarse una distribución asimétrica de las relaciones sociales en el interior del aula. En dicha relación se pueden apreciar algunas características que Roger Fowler anota acerca de las entrevistas:

Sugerimos que las relaciones comunicativas son generalmente asimétricas, en el sentido de que uno de los participantes tiene más autoridad que el otro o los otros; que las diferencias de clase o estatutos están en juego en el discurso; la relación es más o menos competitiva, es una negociación sobre el poder (...). El hecho central es que el entrevistador tiene poder en cuanto entrevistador. Tiene el control de la mecánica de la entrevista: la inicia, tiene derecho a hacer preguntas, y tiene el privilegio de terminarla (...), selecciona los temas que pueden introducirse y (...) tiene la prerrogativa de hacer preguntas configuradas estructuralmente de tal modo que no pueda introducirse ninguna información nueva. Típicamente, los estatutos de poderoso y desamparado adscritos por el formato de la entrevista al entrevistador y al entrevistado, respectivamente, coinciden con una diferencial de poder que ocupan por razones exteriores a la entrevista misma.²⁹ En este caso maestro/alumno.

Dentro de la clase se establece una relación de tipo formal y artificial, no se establece una comunicación efectiva en la que cada uno de los participantes tenga el deseo de externar algo, de esperar su turno para participar en la conversación. Se percibe una falta de confianza y como a los alumnos se les exige que hablen en espa-

²⁹ Roger Fowler, et al. “Lenguaje y control”. En: Técnicas y Recursos de Investigación III, p. 75.

ñol y dejen de lado su lengua materna, prefieren quedarse callados y no participar en la clase.

Gran parte de la interacción maestro-alumno se da a base de preguntas y respuestas, de esta manera el alumno no tiene la posibilidad de participar abiertamente, ya que al momento de plantearsele preguntas, en la mayoría de los casos se le solicita información concreta. De esta manera puede observarse en los alumnos poca producción de enunciados en los que se aprecie su iniciativa, su intención en la comunicación.

Existe una escasa verbalización de los alumnos en español, porque si bien intercambian información entre ellos, lo hacen en zapoteco; en muchos casos los alumnos se concretan a seguir instrucciones dadas por el docente, a obedecer órdenes como: "Saquen sus cuadernos para...", "lean la página...", "hagan una lista de...", "van a hacer...", etc.

La forma de abordar los contenidos hace que los alumnos prácticamente no estén en contacto con la expresión oral al menos dentro del aula, cosa que no ocurre en las interacciones informales de los alumnos, en actividades no controladas por el docente, en las que los alumnos juegan, platican, intercambian útiles escolares, etc., es decir, actúan en situaciones comunicativas, pero en su lengua materna. No se brindan pues, los espacios ni los tiempos necesarios para que los alumnos desarrollen su competencia lingüística en español. Los maestros van dejando de lado, en cada grado escolar, los problemas de expresión oral, de expresión escrita y de lectura, que se han venido mencionando en el presente trabajo, y centran su atención en los contenidos propios de cada grado. Aunque como afirma Hamel:

... el carácter artificial de la interacción en todo salón de clase restringe de por sí las funciones genuinamente comunicativas del lenguaje (me refiero al hecho de que en un contexto escolar cambian normalmente las condiciones de facilidad para la producción de un acto verbal: las preguntas del maestro no representan solicitudes genuinas de información, etc.).³⁰

Son más bien diálogos escolares carentes de significado, de valor comunicativo. Muchas veces, cuando los alumnos hablan, los maestros tratan de corregirlos: "No se dice 'un piedra', se dice una piedra, la piedra, lee

³⁰ Rainer Enrique Hamel. *Op. cit.*, p. 88.

bien", "fíjense para que aprendan a hablar bien", etc. Sin tomar en cuenta que "debe predominar el mensaje sobre el medio, el valor comunicativo de la interacción es más importante que la corrección de la forma".³¹

Por otro lado, la participación de los alumnos muchas veces no se refiere al objeto de estudio, sino más bien utilizan enunciados del tipo: "Me da permiso ir al baño", "presente", "maestra me pegó...", "maestra, mire como hace Marciano", etc.

Las preguntas de la maestra hacia los alumnos raras veces son abiertas, de esta manera los alumnos muchas veces tienen que contestar con un "sí" o "no", o completar expresiones de la maestra como en los siguientes ejemplos:

M- Lo que leímos, ¿está escrito en verso o en prosa?

As- En prosa.

M- ¿Será cierto lo que dice?

As- No.

M- ¿Será imaginación del que lo leyó o del que lo escribió?

As- Del que lo escribió.

M- ¿Quién lo escribió?

As- (Mencionan el autor).

M- En esta lección, vemos que el globo se...

As- Convierte...

De esta manera se nota que no hay producción de oraciones extensas por parte de los alumnos, sino solamente palabras aisladas y concretas.

Puede apreciarse también que los alumnos utilizan las mismas palabras, la misma forma en que la maestra plantea las interrogantes:

³¹ Ibid. p. 65.

M- Hasta aquí nada más les dejamos de tarea, entonces... ¿sí lo leyeron o no lo leyeron?

As- Si lo leyeron.

M- ¿Sí hay problemas o no hay problemas?

As- Sí hay problema.

En muchos casos, la maestra es la que pregunta y como los alumnos no responden, ella misma tiene que hacerlo:

M- Hay un lugar que se llama Coatzacoalcos, ¿saben qué es un puerto?

As- ...

M- Es donde llegan barcos.

.....

M- Esas tres personas están en singular, ¿por qué?

As- ...

M- Porque nada más hablan de una persona: yo, pues yo, tú, él es él.

Son tres personas en singular que es una persona.

.....

M- Dijimos que ese puente se construyó, ¿por qué?

As- ...

M- Porque había petróleo y tenían que sacarlo de ese lugar y solamente construyendo el puente para poder pasar, ¿sí?

.....

M- ¿Para dónde iba ese barco?

As- ...

M- Para China.

Si bien es cierto que se observa una actividad predominante de la maestra y poca participación de los alumnos, así como el uso constante de preguntas y respuestas, se debe a que muchas veces, aunque se les brindan oportunidades de participación, los alumnos no las aprovechan, no participan abierta ni espontáneamente, esto se debe, entre otras cosas, a que no tienen un manejo suficiente de la lengua de instrucción; si se les plantean preguntas abiertas a todo el grupo, son pocos los que responden, más bien todos esperan a que sea otro el que responda, o bien, esperan a que se les pregunte directamente.

El docente, muchas veces, se ve obligado a hacerlos hablar, participar, por medio de esta metodología de preguntas y respuestas, y sobre todo, de preguntas que requieren de respuestas cortas y concretas, porque si no se utilizan de este tipo, los alumnos simplemente no responden; en algunos casos, los alumnos esperan a que se les brinde alguna "pista" (pregunta con respuesta sugerida):

M- Se convirtió en una...

As- Flor.

.....

M- El sol es un...

As- Una planeta. Un astro.

.....

M- El verbo cantar, correr, lavar, limpiar, correr, subir, bailar, todos estos verbos están en infinitivo, ¿por qué están en infinitivo?

As- ...

M- Porque termina en ar..., ¿qué más?

As- Er, ir.

M- Bien, ahora uno por uno, para que todos participen. Empecemos, el verbo bailar, Pascual.

P- Yo bailo.

M- Yo bailo. A ver José el verbo subir en tiempo presente.

J- Yo subo.

M- El verbo correr en tiempo presente, Ramón.

R- Yo corro.

M- Ahora el verbo este... bailar en tiempo pretérito, ¿cómo se dice?

As- Yo bailé.

M- Si, ¿es algo que ya hice o que voy a hacer?

As- Ya hice.

M- En el tiempo pretérito lo vamos a hacer apenas o ya lo hicimos?

As- Ya lo hicimos.

Cuando trata de llevarse a cabo una lectura comentada dentro del aula, después de haberse leído un texto, se le pide a algún alumno en particular que dé a conocer lo que entendió del texto, que platique el contenido, pero no dice nada; entonces el docente se ve obligado a convertir la lectura comentada en un ejercicio de preguntas y respuestas (y aún así tienen que brindarse "pistas"), el alumno trata de responder buscando una (s) palabra (s) aislada (s) en el texto y la menciona sin importarle que tenga o no relación con lo que se le pregunta, simplemente responde por responder:

M- ¿En qué clase estudian los diferentes tipos de trabajo que hay en Coatzacoalcos?

Ao- Petróleo.

M- Dice aquí, en qué clase, qué clase estudian los diferentes tipos de trabajo, no en qué grado, en qué clase, en qué clase, de español, de matemáticas...

Ao- ¡De sociales!

.....

M- ¿Qué llevaba la niña cuando fue al bosque?

Ao- Abuelita.

M- ¿Cómo se llamaba el perrito del niño?

Ao- Cueva.

Algo similar ocurre cuando se les presenta a los alumnos un cuestionario por escrito, sus respuestas son muy cortas, concretas, a veces solamente constan de una sola palabra (aunque la pregunta invite a dar más de una), y en el peor de los casos, su respuesta no tiene nada que ver con lo que se les pregunta. El siguiente ejemplo es un caso de revisión de tareas, la maestra pregunta y los alumnos responden con base en lo que contestaron en sus cuadernos.

M- Entonces, ahí la primer pregunta dice: ¿En dónde trabaja don Felipe?

As- Pajaritos.

M- En la fábrica de "Pajaritos". Entonces después de que los niños investigaron, hicieron su informe, llegaron dice a la conclusión de que la mayoría trabaja en... ¿en qué trabaja?

As- En "Pajaritos".

M- En el Complejo Industrial de "Pajaritos". ¿Cómo se llama el conjunto de fábricas?

As- Complejo Industrial.

M- ¿En qué clase estudian los diferentes trabajos?

As- Ciencias Sociales.

M- La mayoría de los trabajadores son empleados de ...

As- De la petroquímica.

M_ ¿Cómo se llama el conjunto de fábricas?

As- Se llama Complejo.

M- Se llama Complejo Industrial de "Pajaritos". ¿A qué lugar iba el barco que estaban cargando?

As- Un barco. A China.

No puede decirse que estas preguntas estén mal contestadas; por lo observado se supone que los alumnos sí comprendieron, al menos en parte, el contenido del texto, más no hay producción.

D. Competencia Lingüística en la segunda lengua: expresión oral y escrita

En el contexto social de San Miguel Tilquiapam el uso funcional de la lengua escrita es escaso, por parte de los alumnos, casi podría afirmarse que sólo se escribe en la escuela.

Los alumnos tienen un manejo pobre del español, como lo demuestra el siguiente ejemplo:

M- ¿No trajiste tu libro?

Ao- Si.

M- A ver, sácalo.

Ao- No lo traje.

.....

M- (En el pase de lista) ¿Qué no vino Donaciano?

As- Si.

M- ¿Dónde está?

As- No vino.

En una ocasión, salí de excursión con los alumnos al río que está cerca de la comunidad, al regreso preguntaba:

M- ¿Por dónde regresamos?

As- Vámonos por acá.

M- Pero, ¿que no por aquí está más lejos?

As- Si.

M- Entonces, vámonos por el otro lado.

As- No, por allá está más lejos.

M- (Hace un gesto de confusión).

Ao- Maestro, o sea, sí, por aquí no está más lejos (es decir, está más cerca).

Posiblemente en este contexto lingüístico estén mal planteadas las interrogantes y lo que hacen los alumnos es afirmar la negación.

Existen pues, problemas con la sintaxis del español, con su estructura lingüística y por ende, no logra establecerse una adecuada comunicación maestro-alumno en castellano.

Algunos alumnos tienen problemas para pronunciar, leer y escribir palabras que contienen diptongos:

Día=	diea	Donaciano=	Donacieno	cien=	cían
tía=	tiea	diez=	díaz	cielo=	cialo
novia=	noviea	pie=	pia	nieve=	niave
Santiago=	Santiago				

E inclusive con algunas otras palabras que no tienen diptongo como: escoba= escobe, pelota= pelote, peine= peina, etc.

Existen pues, problemas con las estructuras de ambas lenguas, ya que como comenté en el apartado anterior (ver capítulo V, apartado B), no son comunes.

Hago la aclaración que para los comentarios sobre la expresión escrita de los alumnos, no tomaré en cuenta el aspecto de la ortografía.

Cuando se les solicita que estructuren enunciados, los alumnos toman como modelos los ejemplos que el maestro proporciona:

M- Van a hacer unos enunciados interrogativos, por ejemplo (después de dar otros): ¿Qué si me ves bien Benito?

As- (Escriben) ¿Qué si me ves bien Demetrio?

¿Qué si me ves bien Juan?

¿Qué si me ves bien Wenceslao?

O de enunciados imperativos:

M- (Después de dar otros ejemplos) Ve a traer agua.

As- (Escribe) Ve a traer leña.

Ve a traer los chivos.

Ve a traer los toros.

O enunciados declarativos:

M- (Dando un ejemplo) El sábado vamos a ir de cacería.

Ao- (Escribió) Los señores se cazan los venados.

Este último enunciado, ilustra el problema que los alumnos tienen para utilizar, por ejemplo, palabras o verbos con problemas de ortografía, motivo de estudio dentro de una clase, no conjugan correctamente los verbos ni utilizan los derivados de los sustantivos, sino que anotan la palabra tal y como se les da, sin establecer la relación entre las palabras que forman la oración. Inclusive estructuran enunciados en los cuales no se clarifica el significado: "Una vez me pisé un perro" ¿Quién pisó a quién? Ahora bien, si esto sucede cuando tienen que estructurar enunciados, ¿qué sucederá cuando tienen que elaborar narraciones y/o descripciones?

En un ejercicio de complementar con las frases: "es verdad", "es mentira" o "no se puede saber", los alumnos contestaron:

P*- La caverna estaba amueblada.

R**- No es mentira.

P- Los dibujos eran de naves espaciales.

* Pregunta.

** Respuesta.

R- No es mentira.

P- Marcelo y Salvador decidieron dejar al perro ahí.

R- No es mentira.

¿Qué es lo que se debe entender por sus respuestas?, ¿acaso tratan de decir que "es verdad", o tratan de decir "no, es mentira"?. Contestan la cuestión y no hay plena comprensión de las instrucciones. Por lo tanto, no queda claro qué es lo que están comprendiendo los alumnos del texto y del ejercicio. Para la interpretación de este tipo de respuestas, se requiere una interacción más profunda entre maestro y alumnos, lo cual exige un tiempo considerable, pues tendría que preguntársele a uno por uno.

Las dificultades de expresión oral y escrita dentro del aula, demuestran el poco manejo que los alumnos tienen de la segunda lengua; no hay una producción en el sentido estricto del término. No integran correctamente (de acuerdo a la sintaxis del español) sus frases u oraciones. En su expresión oral y escrita sustituyen los artículos masculinos por femeninos, y viceversa: "un flor", "un pelota", "una lápiz", "un piedra", "una planeta"; omiten muchas veces las terminaciones del plural /s/, /es/: "los maestro", "mis libro", "50 chivo", "diez mil peso"; cambian de género a los sustantivos y adjetivos: "La pelota amarillo", "la escuela bonito", "Mascarita Sagrado" (nombre de un luchador); no coordinan sintácticamente el artículo, sustantivo, adjetivo, el verbo, etc., este último lo conjugan mal: "pero ese cuaderno también voy escribir esto", "yo voy salir recreo", "los que sacan diez van pasar", "no lo hici", "voy dejar renglón", "voy comprar mi huarache", "fue Cotlán". Aunque en estos últimos ejemplos se nota la presencia de la variante dialectal del español que se habla en la comunidad.

Las dificultades que los alumnos tienen en cuanto a expresión escrita, se hacen notorias cuando se les pide, por ejemplo, alguna narración, ellos sólo enlistan acciones, enunciados; esperan a que se les brinden ejemplos, por decir algo, sobre un sueño, alguna anécdota, etc., es el maestro el que tiene que narrar alguna de sus experiencias y los alumnos tratan de tomarla como modelo para escribir. No se aprecia una producción propia y espontánea por parte de los alumnos.

Cuando responden a algún cuestionario, muchas veces lo hacen con palabras aisladas, ajenas al contenido de la pregunta, su respuesta, en muchos de los casos, no coincide con el verbo de la pregunta en cuanto a persona y tiempo. Ahora, si los resultados de un ejercicio así, se toman en cuenta para calificar una unidad de estudio, ¿qué calificación puede obtener un alumno (me refiero a una prueba escrita)? Esta situación tiene serias implicaciones no sólo en la vida escolar del alumno, sino para su desarrollo lingüístico en general.

Los alumnos no tienen un manejo suficiente de las cuatro habilidades lingüísticas en español: hablar, comprender, leer y escribir, lo cual es evidentemente necesario para que el alumno se desarrolle académicamente en una institución donde la lengua de instrucción y los materiales de apoyo utilizan definitivamente el castellano.

Si se comparan las condiciones académicas de los alumnos de San Miguel Tilquiapam con las normas fijadas (objetivos) por los programas escolares a nivel nacional, en cuanto al desarrollo del español: expresión oral, expresión escrita, lectura, etc., se encuentran en una clara desventaja, esto sin analizar su aprovechamiento en las demás áreas de aprendizaje.

Puedo afirmar que los alumnos de sexto grado egresan de la escuela primaria con muchas de estas deficiencias que hasta el momento he señalado; esto sin hacer un estudio sistemático del asunto en particular. En San Miguel Tilquiapam existe una Escuela Telesecundaria y ahí son pocos los alumnos que ingresan; también en esta institución son varios los alumnos que desertan porque tal vez ahí también tienen serios problemas para su aprendizaje escolar; disminuyendo de esta manera las posibilidades de permanencia de los alumnos en el sistema educativo nacional.

Si se observa en el cuadro que aparece en el Capítulo I, sobre el número de alumnos que atiende la escuela primaria en cada grado escolar, podrá apreciarse cómo se asemeja a una pirámide: el número de alumnos disminuye considerablemente conforme avanza el grado escolar.

Las implicaciones sociales que esta situación provoca, sería un tema interesante para una posterior investigación.

E. Interferencias lingüísticas

La exposición en la que se encuentran los alumnos frente a las dos lenguas y por lo tanto, frente a dos estructuras gramaticales distintas, provoca un fenómeno que en psicolingüística se conoce como "interferencia"; es decir, cuando las características gramaticales de una lengua son usadas para expresarse en la otra. La interferencia también se produce en la pronunciación.

La interferencia o transferencia entre dos códigos, pone en evidencia que el hablante se encuentra activo cognoscitivamente y construye sus propias reglas de producción lingüística.

Después de haber analizado la expresión oral y escrita de los alumnos, puede apreciarse que se presentan interferencias en los siguientes casos:

- Nivel fónico: a nivel de los fonemas, los niños realizan muchas veces una sustitución; realizan los fonemas de la segunda lengua con las características articulatorias de su propio sistema fónico.
- Nivel morfosintáctico.
- Nivel léxico: la interferencia ha originado préstamos de vocablos.

CAPÍTULO VI

EL NIÑO Y EL PROCESO DE LECTURA.

A. Algunas consideraciones teóricas generales acerca del proceso de lectura

Antes de iniciar los comentarios sobre el análisis realizado a la información recabada con respecto a la forma en que se aborda la lectura en el cuarto grado de la Escuela Primaria "La Corregidora", las dificultades que esto conlleva, características de la lectura de los alumnos, dificultades que tienen para comprender durante dicho proceso, entre otros temas, considero necesario tomar en cuenta algunas cuestiones teóricas muy generales acerca de lo que significa e implica el proceso de lectura. Para ello, me basaré en la valiosa información aportada por autores como: Margarita Gómez Palacio, Yetta Goodman, Kenneth Goodman, Frank Smith, principalmente.

1. El proceso de lectura

Margarita Gómez Palacio ³² nos señala que la lectura ha sido considerada tradicionalmente como una actividad mecánica, perceptual, en donde la tarea del lector se reduce a pasar su vista sobre lo impreso, descifrando los signos gráficos y traduciéndolos en sonidos; en base a esto, la enseñanza tradicional ha exigido que se reproduzcan los sonidos del habla repitiéndolos en voz alta letra por letra, palabra por palabra.

Se ha identificado a un buen lector con un buen descifrador que no se "equivoca"; de esta manera la práctica escolar ha hecho de la lectura una simple decodificación de signos gráficos en sonidos dejando de lado el propósito fundamental de la lectura: búsqueda y reconstrucción del significado.

³² Margarita Gómez Palacio. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura", en: UPN. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. Antología. pp. 75-85.

Courtney B. Cazden ³³ señala que el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido tradicionalmente considerado como un proceso psicológico que consiste en percibir e interpretar símbolos gráficos. Recientemente se ha conceptualizado a la lectoescritura como un proceso lingüístico en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeñan un papel importante; la lectura es también un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales. Aprender a leer requiere el dominio de un conjunto complejo de conceptos y habilidades a varios niveles de un sistema jerárquico.

En un primer momento, podría pensarse que el procesamiento de los signos escritos en el transcurso de la actividad de lectura comienza necesariamente con las letras y sigue hacia las oraciones y más allá; sin embargo, el autor arriba citado, menciona que las investigaciones sobre lectores fluidos muestran que hay procesos de orden superior (búsqueda de significado) que influye en los procesos de orden inferior (reconocimiento de palabras), más que depender de ellos para su realización. De esta manera, la lectura no es ni solamente un proceso de abajo hacia arriba ni solamente un proceso de arriba hacia abajo dirigido por hipótesis acerca del contenido del texto. Se trata del procesamiento de diferentes niveles de estructura de texto que tiene lugar paralela e interactivamente, y no secuencial y aditivamente.

El cerebro es el centro de la actividad humana y del procesamiento de información, su capacidad para captar información es limitada y por ello no puede captar toda la información impresa; por esta razón el lector debe hacer uso, además de la información impresa, de sus conocimientos sobre la escritura y el lenguaje, de su competencia lingüística, así como de la información que sobre el tema posee para poder predecir el significado del texto.

La lectura implica una actividad inteligente en la cual el lector tiene que usar, controlar y coordinar informaciones diversas y no solamente la visual que está percibiendo a través de los signos escritos en una situación

³³ Courtney B. Cazden. "La lengua escrita en contextos escolares", en: E. Ferreiro y Gómez P. (Comps.) *Nuevas Perspectivas sobre...* 8a. edic.; México, Siglo XXI Editores, 1991, pp. 207-229.

y momento determinados, para obtener significado.

Frank Smith ³⁴ plantea que existen dos fuentes principales de información para la lectura: las fuentes visuales y no visuales. La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben a través de los ojos, son las formas gráficas. La información no visual, es todo aquello que está detrás de los ojos, el conocimiento del lenguaje en que se ha escrito el texto, conocimiento del tema o materia de que se trata, etc.

Quando puede emplearse estos tipos de información se facilita enormemente la lectura de un texto y su comprensión, ya que al emplear más información no visual se depende menos de la visual y la lectura resulta más fluida (...). La información gráfica sólo recibe plena atención cuando el lector tiene dificultades para obtener significado. ³⁵

El proceso de lectura debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; "el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso". ³⁶

"La lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso". ³⁷ La lectura implica una trans-acción entre el lector y el texto.

2. Estrategias de lectura

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. De acuerdo a lo que dice Margarita Gómez Palacio, una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información: La lectura como cualquier actividad humana es conducta inteligente. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto y poder construir significado o comprenderlo. Dentro de la lectura, una estrategia se refiere a la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender

³⁴ Citado en: Margarita Gómez Palacio. Op. Cit.

³⁵ Margarita Gómez Palacio. Op. cit. p. 77.

³⁶ Kenneth S. Goodman. Op. Cit. p. 18.

³⁷ Ibid. p. 12.

el texto, objetivo primordial de la lectura.

Para que un texto escrito sea claro, debe estar constituido por una serie de formas gráficas, cuya combinación posea una estructura sintáctica y semántica. Sin embargo, cuando el lector aborda un texto, no necesita ver letra por letra, puesto que el cerebro se sobrecargaría de información y sería incapaz de procesarla. Por ello, el lector utiliza diversas estrategias como las que nos señalan K. Goodman y Margarita Gómez P.

- a) Estrategia de muestreo: Permite seleccionar de la totalidad impresa las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, y dejar de lado la información redundante. Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual) hacen posible la selección. El lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado, con la finalidad de predecir, a partir de algunos índices, el tipo de información que seguramente encontrará. La cantidad y tipo de índices requeridos por un lector, depende de cuánta información no visual pueda éste utilizar en un texto.
- b) Estrategia de predicción: Permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. En muchas ocasiones puede que la predicción no sea exacta, pero sin embargo estará relacionada con el tema y significado del texto. Cuando se tiene conocimiento sobre el tema del texto, o inclusive cuando no se tiene, pero se ha iniciado y avanzado ya en la lectura del texto, de manera que se posea cierta información sobre el contenido, las posibles alternativas de predicción se reducen mucho y se tienen ya elementos para hacer predicciones más acertadas.
- c) Estrategia de anticipación: Tiene mucha relación con la predicción. Mientras se efectúa la lectura van haciéndose anticipaciones sobre las palabras siguientes. Estas anticipaciones pueden ser léxico-semánticas, es decir, se anticipa algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa una categoría sintáctica. Todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida en que posea y emplee información no visual, es decir, que tenga conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos, y lenguaje del texto.

- d) Estrategia de inferencia: Se refiere precisamente a la posibilidad de inferir o deducir información no explicitada en el texto. A través de esta estrategia el lector complementa la información disponible utilizando el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que ya posee. También infiere cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, etc. Puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta.
- e) Estrategia de confirmación: Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia requieren de la confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento. El lector selecciona ciertos índices, que al unirse a la información previa, le permite anticipar el contenido y las categorías gramaticales, pero es necesario confirmar la suposición según su adecuación con los campos sintáctico y semántico.
- f) Estrategia de autocorrección: Hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecua al campo semántico y/o sintáctico. Esta situación obliga al lector a detenerse y utilizar la estrategia de autocorrección, la cual permite localizar el punto de error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección. El lector puede también autocorregirse utilizando el sentido común, sin necesidad de más información visual.

Los lectores emplean estas estrategias constantemente. Sin embargo, se trata de un proceso muy rápido, en el cual no se toma plena conciencia de todos los recursos que intervienen. Es importante aclarar que no sólo los lectores fluidos emplean estas estrategias. Los principiantes también las utilizan en mayor o menor grado. La diferencia entre lectores fluidos y principiantes reside en el dominio de las estrategias involucradas en el proceso.³⁸

3. Algunos factores que intervienen en la comprensión de un texto

Cuando un lector aborda un texto para construir significado, utiliza sus conocimientos sobre gentes y luga-

³⁸ Margarita Gómez Palacio. *Op. Cit.* p. 79.

res, eventos e ideas; el lector debe utilizar redes semánticas organizadas de conocimiento del mundo que se reflejan parcialmente en su vocabulario. Ese conocimiento de base difiere de acuerdo a las experiencias de vida y al contacto con el lenguaje escrito que el sujeto haya tenido.

Para el uso exitoso del proceso interviene la relativa capacidad del lector, así como su propósito, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales.

Kenneth S. Goodman ³⁹ señala algunas características del texto que intervienen para que un lector pueda obtener significado: El texto tiene una forma gráfica, dispersa a través de páginas de papel, tiene dimensiones espaciales, tales como tamaño y direccionalidad. En un sistema alfabético, la ortografía consiste en un sistema de grafemas (letras), que tienen una variedad de formas y estilos. La ortografía también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje: La ortografía debe indicar a través de la puntuación las pautas de oración, frase y cláusula que representan significado.

Los sistemas fonológicos y ortográficos tienen diferentes limitaciones de tal modo que no puede haber una completa correspondencia uno a uno entre sus unidades. El texto escrito tiene estructura sintáctica; debe representar la sintaxis para ser comprensible. La puntuación, el orden de las oraciones, los sufijos gramaticales, son todos índices que utilizan los lectores para llegar a la sintaxis.

Los textos escritos tienen estructuras semánticas que hacen posible la predicción. Los textos también tienen recursos cohesivos que ligan el texto y le proveen de una unidad. Todas estas características del texto son utilizadas por el lector al hacer predicciones e inferencias en la construcción de significado.

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto; implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos.

³⁹ Kenneth S. Goodman. Op. Cit.

Existen varias causas por las que a un lector se le puede dificultar comprender a partir de un texto. John Pasmore ⁴⁰ señala las siguientes:

- a) Cuando el maestro o el autor que el alumno está leyendo, emplea un lenguaje que no es el del niño, o sólo en parte coincide con él.
- b) Puede ser por cuestiones lingüísticas, tal vez porque contiene palabras, expresiones idiomáticas o construcciones sintácticas que le son desconocidas.
- c) Cuando se tiene un vocabulario defectuoso, claro es que se dejará de comprender un texto cuando incluye una palabra general desconocida.
- d) Cuando el texto contiene un nombre propio que para el niño es desconocido. Para comprender, el alumno a menudo necesitará información (teórica e histórica) sobre la vida y obra de una persona en particular.
- e) Para comprender, en muchos casos, tiene que deducirse a qué persona, cosa o acontecimiento se refiere un pronombre. Para esto, el lector debe disponer de un cierto "marco de información".
- f) Para comprender la estructura de ciertos textos, el niño necesita información teórica o histórica, acerca del mundo que lo rodea, del tema que el texto desarrolla.

El grado de comprensión que un niño adquiere variará con su edad, con los conceptos y vocabulario que él domine, de la información que él disponga y de su competencia lingüística en la lengua en que lee.

Walter H. McGinitie, Katherine María y Susan Kimmel ⁴¹ nos dice que los trabajos más recientes sobre dificultades en la comprensión de la lectura han comenzado a centrarse en el papel de las estrategias de procesamiento de textos. Este enfoque en las estrategias ha sido estimulado por la apreciación creciente de la complejidad y la naturaleza interactiva de proceso de lectura.

Durante la lectura, el procesamiento avanza en dos direcciones: de abajo hacia arriba, y también de arriba

⁴⁰ John Passmore. "Enseñanza de la comprensión". En: UPN. Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Antología. LEPEP 1985. México, UPN/SEP, 1988. pp. 15-27.

⁴¹ Walter H. McGinitie, et al. "El papel de las estrategias..." En: E. Ferreiro y Gómez P. (Comps.). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 8a. edic.; México, Siglo XXI Editores, 1991. pp. 29-49.

hacia abajo. Comprendiendo de esta manera la lectura, se opaca la distinción entre comprensión y decodificación, puesto que cada uno de estos interactúa con el otro.

Los procesos de identificación de palabras, acceso al significado de palabras, y análisis sintáctico, son procesos ascendentes que actúan al mismo tiempo que los procesos descendentes que están basados en factores tales como: el objetivo del lector al leer, su conocimiento del mundo y los esquemas que estructuran el texto.

Un problema de lectura puede ser el resultado del uso de una estrategia inadecuada en una tarea particular de lectura. Un lector puede usar una estrategia que no es generalmente óptima para una tarea en particular pero que compensa, hasta cierta medida, un déficit en el procesamiento básico.

Cuando el lector se enfrenta a una destreza deficiente para comprender a partir de un texto, tienen dos opciones: puede perseverar en el área problemática o puede modificar sus recursos de procesamiento en un esfuerzo por compensar el problema.

Hay lectores que decodifican laboriosamente y que perseveran en sus esfuerzos; por esta razón, puede ser que no se utilicen los procesos superiores más basados en el conocimiento. Por otra parte, los lectores que decodifican laboriosamente pueden preferir evitar esta tarea y basarse en sus conocimientos anteriores para adivinar lo que probablemente contenga el texto. La misma deficiencia puede conducir al lector a utilizar un estilo de comprensión basado en el texto o un estilo basado en el conocimiento.

Los malos lectores tienden a confiar más de la cuenta ya sea en los procesos descendentes o en los ascendentes. El lector del primer caso toma desde un principio la decisión sobre el tema general de que trata el texto e ignora todos aquellos detalles que pueden ir en contra de sus hipótesis. El lector del segundo caso presenta gran dificultad en llegar al significado total del texto, por encima de los detalles.

W. H. McGinitie, K. María y S. Kimmel clasifican a los malos lectores que dependen excesivamente del procesamiento descendente de acuerdo a la estrategia improductiva que utilizan:

a) Estrategia No acomodativa: Lectores que amplían exageradamente un marco de referencia general extraído de

sus conocimientos previos. Utilizan un reducido número de palabras del texto para evocar conocimientos relacionados extraídos de sus experiencias, pero no se limitan a la información presente en el texto. Estos lectores "asimilan" el texto a sus esquemas.

b) Estrategia de hipótesis fija: Lectores que aplican inflexiblemente una hipótesis inicial y esquemas basados en el texto. Estos lectores elaboran una interpretación basada en una o más de las primeras oraciones del texto y tratan de interpretar el resto de acuerdo a esta interpretación inicial. Contrariamente a los que utilizan una estrategia no acomodativa, estos lectores son conscientes de las contradicciones y frecuentemente dan interpretaciones descabelladas a porciones posteriores del texto para adecuarlas a la interpretación inicial. Este tipo de mal lector crea hipótesis pero falla al evaluarlas y modificarlas adecuadamente en base al texto subsiguiente. En lugar de comprobar esta interpretación frente a toda la nueva información que se obtiene al leer, estos lectores pueden de hecho percibir mal los detalles del texto puesto que los adecua a la interpretación inicial en lugar de cambiar la interpretación.

4. Evaluación de la lectura

Cuando se trata de evaluar la competencia en lectura, debe tomarse muy en cuenta que el tipo de texto que se aborda contribuye mucho en la fluidez y rapidez de un lector y cuyo desempeño puede variar por ello de un texto a otro. La información previa respecto al tema, vocabulario y contexto, así como los demás elementos que ya se han venido mencionando, influyen para el desarrollo de dicho proceso.

Gómez Palacio nos dice que tradicionalmente y aún en la actualidad es común considerar los errores en la lectura como indicadores ya sea de daño o disfunción cerebral o de alteraciones perceptuales. Sin embargo, las investigaciones recientes, como por ejemplo las de Y. Goodman y K. Goodman ⁴², han demostrado que la mayoría de los errores en la lectura no son consecuencia de patología alguna; estos autores han preferido emplear el

⁴² Y. Goodman y K. Goodman. Citados en: Margarita Gómez P. Op. Cit.

término "desacuerdo" en vez de "error": Los Goodman consideran que lo se debe buscar en la instrucción de lectura no es eliminar los desacuerdos, sino ayudar al niño a producir los errores característicos de los lectores eficientes.

Todo lector fluido, centrado en obtener significado comete muchos desacuerdos que lejos de ser indicadores de patología reflejan su habilidad para desligarse de la atención detallada de lo impreso y extraer significado. Como consecuencia, es común ver que en un texto, el lector regresa, sustituye, introduce, omite, reclasifica, parafrasea y transforma, no sólo letras y palabras sino también secuencias de dos palabras, frases, cláusulas y oraciones. Estos desacuerdos no son más que predicciones, anticipaciones o inferencias que el lector hace apartir de sus conceptos, vocabulario y experiencias previas, que no interfieren en la obtención del significado, ya que en su gran mayoría son anticipaciones que aunque no corresponden a la palabra exacta que aparece en lo impreso, tienen aceptabilidad semántica en el texto. ⁴³

Constance Weaver ⁴⁴ establece una clasificación de la efectividad en la lectura en función del buen o mal uso de la información sintáctica y semántica del contexto:

- Lectores efectivos: aquellos que usan el contexto sintáctico y semántico antecedente, para predecir lo que viene a continuación y además usan el contexto sintáctico y semántico subsecuente para confirmar su anticipación o para corregirla si no encaja en el texto subsecuente.
- Lectores medianamente efectivos: utilizan el contexto sintáctico y semántico precedente para predecir lo que sigue, pero tienen menos éxito al usar el contexto subsecuente para corregir interpretaciones inadecuadas.
- Lectores pocos efectivos: Utilizan sólo el contexto sintáctico antecedente y como no tienen éxito para usar el semántico, anticipan palabras que no se adecuan al significado del texto. Estos lectores casi no utilizan el contexto subsecuente para confirmar o corregir su anticipación.
- Lectores inefectivos: no emplean, o usan muy poco, el contexto antecedente y mucho menos el contexto subsecuente. Tienden a lidiar con cada palabra como si se presentara aislada.

Los dos últimos tipos de lectores dejan de lado la obtención de significado y se centran exclusivamente en la información visual, haciendo de la lectura una tarea mecánica y tediosa, reducida a un penoso descifrado.

⁴³ Margarita Gómez Palacio. Op. Cit. P. 80

⁴⁴ Constance Weaver. Citado en: Margarita Gómez P. Op. Cit.

La comprensión juega un papel primordial en el proceso de lectura puesto que constituye el principal propósito de cualquier lector al abordar un texto. La lectura es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores que deben tomarse en cuenta para su evaluación.

Gómez Palacio nos señala que las evaluaciones de lectura que se realizan en la escuela, se centran, muchas veces, en aspectos tales como: correcta oralización de las palabras, la velocidad y ritmo de la lectura, etc., esto obliga al niño a centrarse en lo impreso y dejar de lado la obtención del significado. Esta es una de las razones por las que cuando el niño termina de leer y se le pregunta sobre el contenido del texto para evaluar su comprensión, recupera muy poca o casi nada de la información. De esta manera no se evalúa la competencia real, sino el desempeño del niño en una situación determinada.

Es importante establecer una diferencia entre desempeño y competencia subyacente, ya que existen varias razones por las que el desempeño puede verse afectado y la evaluación sobre su competencia no reflejará su capacidad real: miedo, situaciones poco familiares, desdén hacia la tarea o hacia el maestro, etc.

Kenneth Goodman y Yetta Goodman ⁴⁵ afirman que los procesos subyacentes de la lectura se hacen notorios cuando, al leer en voz alta, los lectores se salen del texto escrito, hacen sustituciones en el texto. Los lectores procesan la información gráfica y sintáctica; para esto tienen que recurrir a su bagaje conceptual y esforzarse por encontrar el significado, repitiendo, rectificando y volviendo a procesar cuando es necesario.

Los autores en cuestión, plantean que el análisis de la lectura en voz alta ofrece una alternativa para apreciar los procesos psicolingüísticos subyacentes en este proceso; a través de dicho análisis es posible construir y evaluar teorías de sintaxis y semántica; de cognición, comprensión y memoria; de desarrollo del lenguaje y de desempeño y competencia lingüística. Claro que es necesario tomar en cuenta la cantidad y calidad de las sustituciones que el lector hace para tener más elementos al evaluar la comprensión en la lectura.

Los lectores eficientes generalmente pueden relatar gran parte del texto y producen sustituciones que no

⁴⁵ Kennet Goodman y Yetta Goodman. "Conocimiento de los proceos psicolingüísticos por medio del...", en: UPN. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. Antología. LEPEP 1985. México, UPN/SEP, 1988. Pp. 147-164.

impiden la comprensión del texto; por el contrario, muchos lectores poco eficientes producen sustituciones que interfieren en la obtención de la comprensión del significado del texto.

Gilberto Aranda ⁴⁶ nos señala algunos de los problemas que se presentan al evaluar la comprensión de lectura:

1) Confundir la comprensión de lectura con capacidad de responder ciertas preguntas o resolver ciertos ítems.

Muchas preguntas usuales en los cuestionarios de comprensión de lectura pueden contestarse teniendo en cuenta más el sentido común y los conocimientos previos que el texto en cuestión.

2) Confundir comprensión de lectura con el recuerdo de lo leído. La comprensión no equivale al recuerdo de la lectura; no por ello se niega que la comprensión y la memoria tengan importantes nexos.

3) Creer que un texto sólo tiene una única interpretación válida.

4) Ignorar las dificultades propias de la comprensión de algo más allá de su presentación en la lectura.

5) Suponer que la comprensión de la lectura es una capacidad general evaluable en cualquier texto particular.

Los conocimientos previos del lector son un factor que siempre influyen en los resultados de una lectura, por lo tanto, su capacidad siempre estará marcada por los conocimientos previos sobre el tema de cada lectura en particular. La lectura es un proceso donde interactúan las características del sujeto cognoscente con las particularidades del texto.

Las particularidades de un texto como sintaxis, contenido, organización semántica, léxico, estilo, etc., influyen en la diferencia entre un material escrito y otro para determinar diferentes grados de dificultad para un mismo lector.

6) Sobrevalorar la utilidad de la evaluación de la comprensión de la lectura.

⁴⁶ Gilberto Aranda. Op. Cit. Pp. 4-7.

B. La lectura en el aula

Muchos de los contenidos del programa escolar que la Secretaría de Educación Pública diseña para todas las escuelas primarias del país (de carácter formal), resultan difíciles de ser abordados en contextos como el de San Miguel Tilquiapam debido, principalmente a sus condiciones sociolingüísticas, como ya lo mencioné anteriormente (ver capítulo IV, apartado B). En este apartado, haré algunos comentarios generales sobre la forma en que se aborda el aspecto de lectura dentro del aula, así como las dificultades para hacerlo, en el cuarto grado.

1. Algunas características de la lectura de los alumnos

Cuando la maestra solicita que se lea un texto en voz alta y a coro, los alumnos no lo hacen uniformemente: algunos lo hacen más fuerte que otros, algunos más rápido que otros, etc. De acuerdo a las indicaciones de la maestra, cuando algunos alumnos terminan un párrafo, esperan a los demás para iniciar juntos el siguiente.

En otras ocasiones, la maestra indica que sólo un alumno lea en voz alta alguna parte del texto y que los demás "lo sigan con la vista". Muchos alumnos hacen una lectura lenta, descifrando palabra por palabra como si cada una de ellas se presentara aislada. Hay alumnos que omiten alguna línea de texto y no hacen uso de la estrategia de corrección, no toman en cuenta que con ello se rompe la ilación lógica del contenido; a veces silabeen determinadas palabras. Todo esto hace suponer que dejan de lado la búsqueda del significado.

Hay algunos alumnos que tratan de "leer bien" (fuerte, fluido, etc), para ello buscan leer palabras completas, pero tienen que repetir algunas sílabas para poder integrarlas. Algunas veces, por tratar de "leer bien" (rápido y fuerte) sustituyen fonemas, no respetan acentos; muchas de las sustituciones que realizan no resultan aceptables en el sentido sintáctico y en algunas ocasiones, tampoco en el sentido semántico, lo cual tiene implicaciones serias para las posibilidades de comprensión.

Al leer, los artículos y sustantivos masculinos los convierten en femeninos y viceversa: "un pelota", "un flor";

a través de la lectura se presenta el problema de la estructura de la lengua. Los alumnos no tienen un manejo suficiente de la segunda lengua, que es en la que están leyendo, por eso hacen ese tipo de sustituciones: así hablan, así escriben y así leen (ver capítulo IV, apartado D).

Cuando la maestra solicita que un alumno en particular lea, algunos lo hacen en voz muy baja, de esta manera demuestran su inseguridad para leer ya que cuando encuentran más dificultad para pronunciar una palabra (o parte del texto), bajan más la voz, y cuando esto no sucede, entonces leen un poco más fuerte. Para la lectura en voz alta, el alumno debería tomar en cuenta las indicaciones que la maestra hace (leer fuerte) e implícitamente él ya sabe que tiene que leer fuerte para que los demás lo escuchen y sin embargo no lo hace.

Cuando los alumnos leen en voz alta (¿y también en voz baja?), regresan, repiten sílabas, agregan fonemas a los verbos, a los sustantivos, repiten construcciones, omiten algunas terminaciones (p. Ej., Coatzacoalco o Coaczoalco), silabeo algunas palabras, omiten algunas terminaciones del plural, titubeo para leer principalmente cuando tienen dificultades para pronunciar, segmentan las palabras, etc.

En muchas sustituciones que realizan alteran el significado del texto, sus sustituciones no tienen aceptabilidad sintáctica ni semántica; por ejemplo, cuando acentúan mal, agregan u omiten fonemas, etc., como en los siguientes casos:

Texto: Cuando apenas estaba saliendo el sol...

Lectura: Cuando ap apenas estaban saliendo el...

Texto: Vamos a hacer una investigación...

Lectura: Vamos a ver de un investigación...

Texto: Contesta un niño...

Lectura: Con contenta contesta un niño. (Sí se autocorrigió).

Texto: ¿Por qué hay tantas ocupaciones?

Lectura: Porque hay tanta ocupaciones.

Texto: Gran variedad de trabajos.

Lectura: Gran... variedad de de trabajo.

Texto: pueda proporcionar.

Lectura: pueda por porcionar.

Texto: ...donde trabaja está cerca del...

Lectura: ...donde trabaja ésta cerca del...

Texto: para construir el complejo porque hay mucha agua.

Lectura: para construir el complejo por qué hay mucha...

Texto: ...hacia otros lugares.

Lectura: ...hay haci a otros hacia otros. (Sí se autocorrigie).

Texto: Que tú nos simbolizas.

Lectura: Que tunos simbulizas.

2. Observaciones de la maestra hacia la lectura de los alumnos

La maestra continuamente hace recomendaciones y/o correcciones sobre la forma de "leer" de los alumnos, a veces espera al término de un párrafo y otras lo hace interrumpiendo a los alumnos: "Lean bien, completas las palabras", "lean bien, por palabras no por sílabas"; cuando la maestra observa que alguna palabra está mal acentuada interrumpe al alumno: "fíjense en el acento -está-"; cuando la maestra nota que algún alumno lee muy bajo: "fuerte, sólo lees para ti solo", "lee bien porque si no lees bien no se entiende".

Las instrucciones que la maestra da, en general son: "Cada quien va a leer un párrafo y los demás siguen con la vista", "sigan a su compañero", "vamos a leer respetando comas, puntos". Cuando se trata de que los alumnos lean en voz alta y a coro, la maestra "les cuenta" para que inicien juntos. La maestra también hace correcciones cuando los alumnos cambian de género a los artículos, sustantivos y adjetivos: "¡un piedra!, una pie-

dra, la piedra, lee bien". Estas observaciones, recomendaciones y/o correcciones son continuas.

Los docentes hacen diversas recomendaciones para procurar que los alumnos lean en sus casas; sin embargo, estos últimos muchas veces no le dedican tiempo a la lectura en sus casas debido, entre otras razones, a que en las tardes se dedican a realizar actividades en apoyo a la familia. Muchas de las deficiencias que los alumnos tiene sobre la lectura, en particular, se deben al poco uso pragmático que de dicho proceso se hace en su contexto social; se lee, casi exclusivamente, en la escuela.

Por otra parte, en el programa escolar (y como una habilidad general que se debe desarrollar) se plantea que el alumno identifique las ideas principales de un texto pero...¿será posible que con el tipo de lectura que los alumnos realizan, comprendan el significado y puedan localizar efectivamente las ideas principales (y tantas otras cosas que se pueden hacer a partir de la lectura)? Ante esta situación, muchas veces la maestra tiene que indicar cuáles son esas ideas principales: "Con su lápiz vamos a subrayar lo más importante (la maestra le dice dónde)". No es posible quedarse en un nivel de calificar esta situación como un desacierto metodológico por parte del docente (como tampoco lo es el caso de interactuar maestro-alumnos a base de preguntas y respuestas -ver apartado C del capítulo anterior-), sino que el docente muchas veces se ve obligado a hacer esto debido a las condiciones del grupo escolar.

Evidentemente esta situación influye negativamente en el aprendizaje escolar de los alumnos, no sólo en el área de español, sino en todas las demás.

Ahora podría plantearse la interrogante: ¿Cómo lograr que el alumno identifique las ideas principales de un texto? ¿Qué tanto comprenden los alumnos a través de su lectura? Esta última interrogante la planteo porque muchas veces no queda claro qué es lo que están comprendiendo los alumnos, porque en un ejercicio que estaban realizando conjuntamente (sobre relaciones de causa y efecto) sobre comprensión de lectura relacionando dos columnas (en el libro de español), un alumno leía en voz alta, descifrando lentamente y sus compañeros respondían a la cuestión pero no había acuerdo en las respuestas; la maestra tuvo que leer en voz alta y todos

los alumnos contestaron uniforme y acertadamente la cuestión. Entonces, tal parece que a través del tipo de lectura que algunos alumnos realizan: descifrando los signos escritos, no les es posible reconstruir el significado. Esto parece indicar que los alumnos comprenden más por medio de la oralidad en español que por medio de las habilidades lectoras.

Cuando se le preguntó a la maestra: ¿Sus alumnos enfrentan alguna dificultad para leer? ¿Qué dificultad?, respondió:

M- Sí, no pronuncian bien las palabras, no le dan la entonación adecuada, no leen fuerte.

E- ¿Cómo evalúa la lectura? ¿Considera que es confiable su evaluación?

M- Tomando en cuenta la pronunciación correcta de las palabras, la entonación, el énfasis, respeto de puntuaciones.

Como puede observarse, se toman más en cuenta los aspectos formales del proceso y no la búsqueda de significado.

E- ¿En qué tipo de actividades (cuestionarios, resúmenes, expresión oral) se nota la no comprensión? ¿Qué hace ante esto?

M- En cuestionarios de complementación.

No hace mención de los problemas que se presentan al tratar de comentar alguna lectura dentro del aula, ni de las demás actividades que se realizan después de haber leído un texto.

E- Al constatar la comprensión de un texto, ¿hay diferencia si esto se hace en forma oral y si se hace en forma escrita?

M- Sí hay diferencia porque no pueden escribir lo que piensan.

E- ¿A qué factores atribuye las dificultades para la comprensión?

M- Principalmente por el dialecto, no comprenden bien el español.

E- ¿De qué manera este problema obstaculiza el proceso enseñanza-aprendizaje?

M- Infiuye mucho porque el aprendizaje es lento.

E- ¿Desde cuándo considera que viene acarreado el alumno este problema? ¿Por qué?

M- Desde que aprende a hablar porque en su casa es lo primero que les enseñan a hablar en zapoteco y después no se pueden expresar en español.

Sigue estando presente, como causa principal del problema, el escaso manejo que los alumnos tienen del español, en comparación con su lengua materna.

E- ¿Cuál es la metodología que para la comprensión, el libro para el maestro, y otros auxiliares recomiendan?

M- Recomiendan varios, pero si el niño no sabe hablar, tampoco va a comprender, por la tanto es necesario que el alumno primero aprenda a hablar, a expresarse, para que pueda comunicarse y entender a los demás.

Se reconoce que los materiales de estudio no responde a las necesidades reales y particulares de la población escolar. El sentir de los docentes es la necesidad de castellanización.

E- Mencione aciertos y deficiencias de dicha metodología.

M- Todos son buenos sabiéndolos aplicar y utilizar y siempre que exista una comunicación abierta entre el maestro y el alumno, si no, no funciona.

Como puede observarse, el problema sigue siendo la comunicación maestro-alumno al no utilizar ambos el mismo código lingüístico; los materiales de estudio vienen escritos en español y tratan de desarrollarlo como primera lengua. Para abordarlos se requiere que el alumno tenga un buen conocimiento sobre dicha lengua.

3. La lectura comentada (?) en el aula

Cuando se termina de leer un texto, la maestra pregunta o pide a algún alumno que platique sobre el contenido del mismo, pero rara vez los alumnos participan abiertamente, muchas veces los alumnos responden con palabras aisladas:

M- ¿En qué clase estudian los diferentes tipos de trabajo que hay en Coatzacoalcos?

Ao- Petróleo.

Más bien los alumnos esperan a que se les brinde pistas (por ejemplo alguna pregunta en concreto o que el maestro les dé un enunciado incompleto para que ellos sólo lo complementen) y aún así, en algunas ocasiones no responden correctamente, otras veces dan respuestas muy reducidas.

Algunas veces, cuando se termina de leer un párrafo la maestra da algunas explicaciones generales, comenta el contenido, amplía las explicaciones, etc., y los alumnos se concretan a escuchar. De esta manera, los comentarios sobre el contenido del texto se hacen de una forma unilateral. No hay una participación abierta por parte de los alumnos para comentar los textos, ni siquiera para hacer preguntas, por ejemplo, sobre alguna palabra o expresión que no entiendan. Debido a que en estos casos, los alumnos sólo escuchan, pronto desaparece su atención cognoscitiva.

Cuando la maestra trata de explicarles a los alumnos el contenido del texto o el significado de alguna palabra en particular, toma en cuenta que muchas veces el alumno necesita información para comprender el significado de algún texto:

M- Así se llama el conjunto de fábricas que hay en Coatzacoalcos. Sin embargo, dice, aparecieron muchas otras ocupaciones en la lista; o sea que aparecieron varios, pero la mayoría trabaja en la petroquímica.

Dice: hay maestros, hay doctores, costureras...

M- Pero los artesanos no son empleados del gobierno. Ahora, entonces ya vimos aquí todos los que son los trabajos que puede haber tanto en Coatzacoalcos como por ejemplo aquí en Oaxaca, en diferentes estados. Lo que no hay aquí son empleados de la petroquímica; o sea, los que trabajan con el petróleo y todos los productos que salen del petróleo.

Pero la lengua usada, tanto en los textos, como por la maestra, no es la de los alumnos, ellos no tienen una buena competencia en esa lengua.

Cuando se observa que resulta difícil la participación de los alumnos, la maestra da una explicación del texto y trata de que los alumnos completen expresiones o contesten lagunas cuestiones:

M- Si, es una fábrica. Esto que vemos aquí se llama "Pajaritos".

Entonces aquí trabaja el papá de...

As- De Eduardo.

M- El papá de Eduardo, ¿cómo se llama?

As- Don Felipe.

De esta manera, debido a que los alumnos no participan abiertamente en el comentario de los textos, el docente se va obligado a introducir preguntas que solicitan información concreta:

M- A ver, aquí nos habla sobre Mario y Eduardo, ¿son los dos hermanos o los dos primos?

As- Son primos.

M- Los dos primos, ¿en qué grado están?

As- En cuarto año.

M- ...la mayoría trabaja en... ¿en qué trabaja?

As- En la petroquímica.

M- ¿Cómo dijimos que se llama cuando los productos salen de México a otros lugares?

As-

M- Cuando salen, cuando los productos se mandan a otros lugares, ¿se le llama importación o exportación?

As- Exportación.

M- Dice aquí, ¿en qué clase, qué clase, estudian los diferentes tipos de trabajo no en qué grado, en qué clase, de español, de matemáticas?

As- ¡De sociales!

Puede notarse que en algunas de las preguntas de la maestra van incluidas las posibles respuestas (respuesta sugerida).

En otras ocasiones a los alumnos se les dificulta contestar tal vez porque no entienden el sentido de las preguntas o el contenido del texto y entonces el docente es quien pregunta y al mismo tiempo el que contesta, convirtiéndose así en el hablante y el oyente:

M- A ver los niños del trabajo de investigación, ¿qué iban a hacer?

As- ...

M- Preguntar sobre los diferentes tipos de trabajo que hay en un lugar. Y entonces la maestra les dejó que investiguen ¿sí? ¿Cómo le van a investigar?

As- ...

M- Preguntado a la gente en qué trabajan o con sus familiares en qué trabajan. Y dice que a partir del lunes...

M- Por ejemplo, un bien para un pueblo, ¿qué cosa es?

As- ...

M- Que haya un maestro, ¿sí?, que haya un doctor.

M- Dijimos que ese puente se construyó, ¿por qué?

As- ...

M- Porque había petróleo y tenían que sacarlo de ese lugar y solamente construyendo el puente para poder pasar ¿sí?

Cuando la maestra nota que las respuestas de los alumnos son muy reducidas, muy concretas, trata de que se amplíen:

M- ¿Dónde trabajan la petroquímica?

As- En "pajaritos".

M- En el complejo industrial de "pajaritos".

M- ¿En qué clase, de español, de matemáticas...?

As- De sociales.

M- Es en el de Ciencias Sociales.

M- ¿Cómo se llama el conjunto de fábricas?

Ao- Se llama Complejo.

M- Se llama "Complejo Industrial de Pajaritos".

C. La comprensión en el proceso de lectura

En este apartado daré a conocer el análisis e interpretación que realicé sobre la forma en que los alumnos leyeron y comprendieron los tres tipos de texto que se les presentaron durante el trabajo de campo: un cuento incluido en el libro de Español de cuarto grado, "El ratón sin cola"; un texto de tipo histórico incluido en el libro de Ciencias Sociales de cuarto grado, "¿Cómo empezó la ciudad?"; y una noticia periodística de un diario de circulación local: "Bloquean la carretera mixe" (los tres textos aparecen al final de este trabajo, en los anexos A, B y C).

1. Características de la lectura de los alumnos

En vista de que los alumnos que integran la muestra del grupo con que se trabajó (y el grupo mismo), presentan características muy semejantes en cuanto a su lectura, por cuestiones de espacio y operatividad, sólo presentaré (a manera de ejemplo) la transcripción de la lectura de los tres textos, realizada por un alumno al cual llamaré Caso A (ver cuadro 2), y en seguida el análisis hecho sobre las estrategias de lectura que dicho alumno empleó (ver cuadros 3, 4 y 5). Los comentarios a la evaluación sobre la comprensión, serán para todos los alumnos de la muestra.

Por otro lado, presentaré la transcripción de la lectura de una alumna que representa el extremo alto del grupo, una alumna que no habla el zapoteco -de acuerdo a la información aportada por ella misma- y que ha estado viviendo fuera de San Miguel, en una comunidad donde se habla exclusivamente el español, y tiene solamente dos años de vivir en San Miguel (hasta la fecha de la entrevista). A esta alumna la llamaré Caso B (ver cuadros 6, 7, 8 y 9).

Para el análisis de la lectura que los alumnos realizaron, se procuró tomar en cuenta la información teórica contenida en el apartado A de este capítulo. Y. Goodman y K. Goodman señalan que el análisis de la lectura en voz alta ofrece posibilidades únicas para el estudio de los procesos y fenómenos lingüísticos y psicolingüísticos; la lectura en voz alta no es solamente una forma de desempeño lingüístico sino que además, es un recurso para examinar los procesos y la competencia subyacentes.

En cuanto a las estrategias que los lectores utilizan al enfrentarse a un texto, puede decirse que los niños de habla zapoteca también las utilizan cuando leen en español, al igual que los hablantes de otras lenguas; esto es, estas estrategias son universales; sólo que, debido al nivel de competencia lingüística en relación a su segunda lengua: el español, estos alumnos no pueden utilizarlas efectivamente para comprender el texto. Sin embargo, queda una duda (para posiblemente ser aclarada en una posterior investigación): ¿es problema de comprensión o de producción-expresión?, puesto que posiblemente sí comprendan y lo que suceda es que los alumnos tengan dificultades para expresarse efectivamente.

CUADRO No. 2

Transcripción de la lectura del alumno del caso A

Texto: "El ratón sin cola"

El ratón sin cola. Un travieso ra-ratoncito se de- se divertía molestando al gato. Un día logró dederramar el pa- el plato de leche en que el gato bebía. Furioso el gato perisiguió al ratón dispuesto a comérse- a comérsele pero sólo logró arrancarle la colita y... se quedó con ella.

-Te la daré -- dijo el gato-, si respones la leche que me tiraste. Al ratoncito fue a ver a la vaca.

-Vaquita regálame un poco de lecha de leche para que se la dé al gato y él me devuelves mi cola. -Te la daré- respondió la vaca-, si me traes un poco de masa fresca. El ratoncito fue a pedir la masa fresca a la cocinera.

-Panchita, regálame un poco de masa fesca para que se la dé a la vaca, obtenga de ella un poco de leche y se la dé al gato a la ca- al cambio de mi cola.

-Te daré la masa- dijo la cocinera-, si me traes el maíz para que la prepare. El ratoncito fue en busca del labrador y le dijo: -Amigo, regálame un poco de maíz para que se lo lleve a la cocinera para que me prepare masa fresca, y yo se la dé a la vaca, obtenga de ella un poco de leche y se la dé al gato a cambio de mi cola. -Con gusto te la daría si no fuera porque la falta de lluvia ha ha restrándose la cosecha. El ratoncito de se quedó muy triste y empezó a llorar amar- amargamente. El labrador, a- penado, empezó a llorar también y unidas las lágrimas corriendo por los surcos regando el maíz, que que comenzó a dar unas hermosas mazorcas. El labrador, muy contento, empezó a cosechar y le dio al ratoncito una buena bolsa de maíz. El ratoncito corriendo llevó el maíz a la cocinera que en que en un momento lo molió y preparó la masa fresca. Llevó la masa fresca a la vaca que se la tragó en un abrir y ce- rrar de ojos y así pudo dar leche al ratoncito. El gato, al ver tanta leche, le dio al ratoncito su cola.

CUADRO No. 2

Transcripción de la lectura del alumno del caso A

(Continuación)

Texto: "¿Cómo empezó la ciudad?"

Cómo empezó la ciudad. Te has dado cuenta de que las ciudad soy muy son muy importante en nuestro mundo. En la ciudad vive mucha gente a- aí ciudad hay ciudades pequeñas y ciudades muy grandes. Hoy en dí- a miles y miles de persona viven en las en ciudades. Pero no siempre ha sido así...Hace muchísimo tiempo no existían ciudades ni si- quiera pueblos. Todo el mundo vivía en los campos pero no como los campesinos de hoy que tení-an su casa y siembran su misma parcela cada año. La gente de hace miles de años no tenían un ho-gar fijo y todavía no... sabían sembrar erán nóm- eran nómadas iban de un lugar a otro en busca de... de alimento... porque vivían la caza (¿o casa?), de la pesca y de... la recolección de hi-er-ba, semillas y fruta. Cuando a... cuan- do se acaban los peces, los animales y frutos, sem- semillas y yerba, en un lugar los hombres se iban a otro. Mucho miles de año más tarde los nombres aprendie-ron a se- a sembrar a cosechar y a domesticar animales ya no necesitaban ir de un lugar a otro en busca de los alimentos, deja- dejaron de ser nómadas y cons-truyeron sus casas como muchas veces necesitaban la ayuda de otros hombres, la familia que sembraban campos cercanos construyeron su casas cerca de unas de otros. Así apa-re-cieron los primero pueblos. Cuan- do las tierras eran buenas y los hombres aprendían mejor técni- técnicas de cultivo las cosecha eran grandes y se recogía más grano... del que e-llos podía consumir entonces apartaban la cantidad de grano que necesitaban y... el resto lo guardaban para cambiarlo por productos que les sobraban a los habitantes de otros pueblos. Así empezó el co- mercio, el intercambio de productos y a depender los pueblos unos de otros.

Texto: "Bloquean la carretera Mixe"

Bloqueán la carret- la carretera... mixe. Comunero de la comunidad de Asunción Acalotepe, Mixe, iniciieron ayer

CUADRO No. 2

Transcripción de la lectura del alumno del caso A.

(Continuación)

el bloqueo del ca-mino que con- (omite una línea) Mixe para der que estos últimos respeten sus bienes... territoria-
les y deja y dejen de estarlo lamenizando de muerte y tortu... rar al- algunos de los campesinos del de su comuni-
dad. Mediante un escritorio abierto los habitantes de Cacalotepec enseñan enseñaron que no obstante de que on
la re-nución presidencial de fecha catorce de junio de mil novecientos ochenta y siete las tierras li-mí- limitrofes de
de pertenecen los de Hua- Huayapán los viene invadiendo auna... estén sembrados. La med- la medida fue to-
tomada en asamblea del pasado jueves del presente mes ante la falta de seriedad de los funcionarios de la Se-
cretaría de la Perfor- performa Agraria y del Gobierno del Estado de reso- resú- resolve el problema de limite de
tierras al contrario denunci- denuncian el gobierno pretend fa- favorecen al Huayapán. El a- el ancestral con-
confli- conflicto entre las comunidades puede terminar con un falta enfren- enfrentamiento entre a- habitantes
ambos pueblos ya que la ciudad- ciudadanos de Huayapán no tiene acceso a pesar por el lugar bloqueado mien-
tras los pueblos de San- Santa María Alotepec, San Miguel Cuetzal- tepec, San Juan Coaczacón y Santiago Ati-
lango Atilán gozan del paso señal el documento que está en poder de Noticia los bloqueadores de camino en la
regióis mi- mixe adve- advie- advierten que al estar con- consciente de que pueden ganar por las (omite una línea)
por las autoridades no responderán a cualquier pro... provo- cación que hagan los habitantes de Huayapán

CUADRO No. 3

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura

Texto: "El ratón sin cola"

Texto	Lectura	Estrategia utilizada	Comentarios
ratoncito	ra- ratoncito	Búsqueda	Repite la primera sílaba de la palabra para integrarla.
se divertía	se de- se divertía	Sustitución	Sustituye una sílaba, al notar su error repite el verbo que la antecede.
derramar	de- derramar	Búsqueda	Repite la primer sílaba de la palabra para integrarla.
el plato	el pa- el panto	Búsqueda	No puede leer una palabra, hace dos intentos pero no lo logra y altera el significado.
a comérselo	a comerse-	Búsqueda	Lee una parte de la palabra, la repite para integrarla y sustituye el fonema final.
	a comérsele	Sustitución	
repones	respones		Agrega un fonema en medio de la palabra.
El ratoncito	Al ratoncito	Sustitución	Sustituye un fonema.
de leche	de lecha de leche	Sustitución	Sustituye un fonema, al darse cuenta, corrige.
		Autocorrección	
se la dé	se la se la dé	Búsqueda	Repite.
me devuelva	me devuelves	Sustitución	Al cambiar los fonemas finales del verbo conjugado, lo cambia de persona gramatical (de la tercera de singular a la segunda de singular).
ratoncito	rantocito		Agrega un fonema en medio de la palabra.
a cambio de	a la ca- al cambio de	Búsqueda	Agrega un artículo entre dos palabras, no puede leer la segunda, regresa y agrega un fonema a la preposición.
ha retrasado	ha ha restrándose	Sustitución	Repite el verbo auxiliar, no puede leer el verbo en participio, al sustituir y agregarle fonemas, altera totalmente el significado.

CUADRO No. 3

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura

Texto: "El ratón sin cola"

(Continuación)

ratoncito se quedó	ratoncito de se quedó		Agrega una preposición.
amargamente	amar amargamen- te	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas de la palabra para integrarla.
apenado	a- pe- na- do	Búsqueda	Silabea la palabra.
las lágrimas corrie- ron por	las lágrimas co- rriendo por	Sustitución	Sustituye la terminación del verbo y lo transforma del pasado al gerundio.
que comenzó	que que comenzó	Búsqueda	Repite una partícula.
que en un momento	que en que en un	Búsqueda	Repite dos partículas.
cerrar	ce- rrar	Búsqueda	Silabea.

CUADRO No. 4

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura.

Texto: "¿Cómo empezó la ciudad?"

Texto	Lectura	Estrategia utilizada	Comentarios
¿Cómo empezó la ciudad?			No da el énfasis adecuado a los signos de interrogación.
¿Te has dado cuenta de que las ciudades son muy importantes en nuestro mundo?	las ciudad	Omisión	Omite la terminación del plural en el sustantivo. No concuerdan artículo y sustantivo en cuanto a número.
son muy importantes	soy muy son muy	Sustitución Autocorrección	Sustituye un fonema al final del verbo y luego corrige.
	por importante	Omisión	Omite la primer sílaba de la palabra, lee sólo la segunda, regresa y omite la terminación del plural.
En las ciudades	En la ciudad	Omisión	Omite la terminación del plural en el artículo y en el sustantivo. En su sustitución sí hay concordancia en cuanto a número.
hay ciudades	a- aí ciudad hay ciudades	Búsqueda Omisión Autocorrección	Dificultad para la pronunciación no puede leer un verbo y omite la terminación del plural en el sustantivo, regresa y corrige.
día	díi- a		Da entonación especial a la palabra: prolonga la vocal acentuada.
de personas viven	de persona viven	Omisión	Omite la terminación del plural en el sustantivo; no hay concordancia sustantivo-verbo en cuanto a número.
en ciudades	en las en ciudades	Anticipación Autocorrección	Agrega un artículo al anticipar. Autocorrige.
ni siquiera	ni si- quieera	Búsqueda	Segmenta la palabra que contiene diptongo.

CUADRO No. 4

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura.

Texto: "¿Cómo empezó la ciudad?"

(Continuación)

que tiene	que tení- an	Sustitución	Sustituye el presente de un verbo por su copretérito; en su pronunciación prolonga la vocal acentuada.
eran nómadas	erán nom- eran nómadas	Autocorrección	Acentúa erróneamente el verbo, regresa y corrige.
de alimento	de de alimento	Búsqueda	Repite la preposición.
vivían de la caza	vivían la caza (¿o casa?)	Omisión	Omite la preposición.
hierba	hi- er- ba	Búsqueda	Silabea la palabra que tiene diptongo.
frutos	fruta.	Sustitución	Sustituye el masculino-plural del sustantivo por su femenino-singular.
cuando se acaba-	cuando a- cuando	Búsqueda	Omite un verbo, regresa y transforma el siguiente verbo.
ban	se acaban	Sustitución	
semillas	sem- semillas	Búsqueda	Repite una parte de la palabra para poder integrarla.
hierbas	yerba	Omisión	Omite la terminación del plural.
muchos	mucho	Omisión	Omite la terminación /s/.
años	año	Omisión	Omite la terminación del plural.
hombres	nombres	Sustitución	Sustituye una grafía.
aprendieron	aprendi-eron		Separa la palabra y prolonga la segunda vocal del diptongo.
a sembrar	a se- a sembrar	Búsqueda	Repite una parte de la palabra para poder integrarla.
domesticar	domestigar	Sustitución	Sustituye un fonema.
de alimento	de los alimentos	Anticipación	Agrega un artículo en plural y un fonema en la terminación del sustantivo, pluralizándolo.

CUADRO No. 4

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura

Texto: "¿Cómo empezó la ciudad?"

(Continuación)

dejaron	deja- dejaron	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas de la palabra par integrarla.
construyeron	cons- truyeron	Búsqueda	Segmenta la palabra y omite un punto.
las familias	la familia	Omisión	Omite la terminación del plural en el artículo y en el sustantivo.
		Sustitución	
cerca unas de otras	cerca de unas de otros	Sustitución	Agrega una preposición y cambia de género a una palabra.
aparecieron	apa- re- cieron	Búsqueda	Segmenta en tres partes la palabra.
los primeros	los primero	Omisión	Omite la terminación del plural.
cuando	cuan- do	Búsqueda	Silabea la palabra.
mejores	mejor	Omisión	Omite la terminación del plural, singulariza el adjetivo.
técnicas	tecni- técnicas	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas de la palabra para integrarla.
cosechas	cosecha	Omisión	Omite la terminación del plural y singulariza el sustantivo.
eran grandes	era grandes	Omisión	Omite la terminación del plural, no hay concordancia en número.
podían consumir	podía consumir	Omisión	Omite la terminación del plural.

CUADRO No. 5

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura

Texto: "Bloquean la carretera mixe"

Texto	Lectura	Estrategia utilizada	Comentarios
Bloquean	Bloque- án	Búsqueda	Segmenta la palabra y acentúa erróneamente.
la carretera	la carret- la carre- tera	Búsqueda	Repite una parte de la palabra para poder integrarla.
comuneros	comunero	Omisión	Omite la terminación del plural, y singulariza el sustantivo.
Cacalotepec	acalotepec	Omisión	Omite el primer fonema y el último en el sustantivo.
iniciaron	iniciaron	Sustitución	Sustituye un fonema dentro del diptongo.
que conduce a	que con- Mixe		Omite una línea del texto y con esto rompe la ilación. No corrige.
para exigir que	para der que	Sustitución	Sustituye una palabra por una partícula sin sentido.
bienes territoriales	bienes..territoriales	Búsqueda	Hace un silencio entre dos palabras.
y dejen	y deja y dejen	Sustitución	Sustituye la terminación del verbo y autocorrige.
estarlos	estarlo	Autocorrección	
		Omisión	Omite la terminación del plural en el verbo y lo singulariza.
amenazando	lamezando	Búsqueda	Agrega un fonema al principio de la palabra y omite un fonema intermedio, alterando el significado.
torturar	tortu- rar	Búsqueda	Segmenta la palabra.
a algunos	al- algunos	Omisión	Omite una preposición y repite la primer sílaba de la palabra para poder integrarla.
		Búsqueda	
de su comunidad	del de su comuni- dad	Autocorrección	Agrega un fonema a la preposición regresa y corrige.

CUADRO No. 5

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura

Texto: "Bloquean la carretera mixe"

(Continuación)

mediante un escrito	mediante un escri- torio	Anticipación	Anticipa erróneamente. Altera el significado.
señalan	enseñan	Sustitución	Sustituye un verbo, trata de corregir pero no lo logra. Muestrea incorrectamente.
resolución	enseñaron	Muestreo	
	re- nunciación	Sustitución	Sustituye una palabra por una partícula sin sentido. Altera el significado.
junio	juno	Omisión	Omite un fonema en el diptongo.
límitrofes	li- mi limitrofes	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas de la palabra para poder integrarla pero la acentúa erróneamente.
les pertenece	de de pertenecen	Sustitución	Sustituye un pronombre por una preposición y agrega un fonema al final del verbo siguiente.
Huayapan	Hua- Huayapán	Búsqueda	Repite la primera sílaba del sustantivo para poder integrarlo pero lo acentúa erróneamente.
Los vienen	los viene	Omisión	Omite la terminación del plural en el verbo y lo singulariza.
aún estén	auna estén		Agrega un fonema.
La medida	La med- la medida	Búsqueda	Repite la primer parte de la palabra para integrarla.
tomada	to- tomada	Búsqueda	Repite la primer sílaba de la palabra para integrarla.
Reforma	Perfor- Performa	Sustitución	Sustituye un fonema al principio de la palabra y forma una partícula sin sentido.

CUADRO No. 5

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura

Texto: "Bloquean la carretera mixe"

(Continuación)

resolver	reso- resú- resolve	Búsqueda	Tiene dificultades para leer la palabra, hace tres intentos y omite el fonema final.
límite	límite	Omisión	Acentúa erróneamente la palabra.
denuncian	denunci- denuncia	Búsqueda	Repite una parte de la palabra para poder integrarla.
favorecer	fa- favorecen	Búsqueda	Repite la primer sílaba de la palabra para integrarla y sustituye el fonema final.
a Huayapan	a Huayapán		Acentúa erróneamente.
El ancestral	El a- el ancestral	Búsqueda	Repite la primer parte de la palabra para integrarla y el artículo que la antecede.
conflicto	con- confli- conflic- to	Búsqueda	Dificultades para leer una palabra; hace tres intentos para lograrlo.
fatal enfrenta-	falta enfrentamien- to		Cambia de lugar un fonema y altera el significado.
enfrentamiento	enfren- enfrenta- miento	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas de la palabra para integrarla.
habitantes	ha- habitantes	Búsqueda	Repite la primer sílaba de la palabra para integrarla.
de ambos	ambos	Omisión	Omite una preposición.
los ciudadanos	la ciudad ciudadanos	Anticipación Autocorrección	Anticipa erróneamente: sustituye artículo y sustantivo, corrige sólo el sustantivo.
no tienen	no tiene	Omisión	Omite la terminación del plural del verbo.
acceso	acceo	Omisión	Omite un fonema intermedio y altera el significado.
a pasar	a pesar	Sustitución	Sustituye un fonema y altera el significado.

CUADRO No. 5

Valoración de las sustituciones hechas por el alumno del caso A durante el proceso de lectura

Texto: "Bloquean la carretera mixe"

(Continuación)

como Santa María	de San Santa	Sustitución	Sustituye una palabra y repite la primer sílaba de la siguiente para poder integrarla.
		Búsqueda	
Alotepec	Alotepe	Omisión	Omite el fonema final.
Quetzaltepec	Cuetzal- tepec	Búsqueda	Dificultad para leer el nombre de un lugar tal vez desconocido para el alumno.
Cotzocón	Coczacón	Sustitución	Dificultad para leer el nombre de un lugar tal vez desconocido para el alumno: sustituye dos fonemas.
Atitlán gozan del	Atilango	Búsqueda	Dificultad para leer el nombre de un lugar tal vez desconocido para el alumno: le anexa la primer sílaba de la siguiente palabra; trata de corregir y omite un fonema intermedio del nombre propio.
	Atilán gozan	Autocorrección	
señala	señal	Omisión	Omite el fonema final del verbo y lo transforma en sustantivo.
Noticias	Noticia	Omisión	Omite la terminación del plural del sustantivo.
del camino	de camino	Omisión	Omite un fonema.
Mixe	Mi-Mixe	Búsqueda	Repite la primer sílaba del nombre para integrarlo.
advierten	adve- advie- advierten	Búsqueda	Dificultad para leer un palabra, hace tres intentos para lograrlo.
conscientes	con- conscientes	Búsqueda	Repite la primer sílaba de la palabra para poder integrarla, omitiendo el fonema final del plural.
por la -	por las-	Búsqueda	Omite una línea del texto, repite la preposición y el artículo, pero rompe con la ilación.
vía legal	por las autoridades	Omisión	

a. Análisis del caso A

Como ya lo mencioné, el alumno de este caso representa a la gran mayoría del grupo de cuarto grado, en cuanto a las características de su lectura.

Como puede apreciarse en los cuadros 2, 3, 4 y 5, gran parte de su lectura se centra en el descifrado de los signos gráficos, realiza varias sustituciones y muchas de ellas no tiene aceptabilidad ni sintáctica ni semántica dentro del texto. Decodifica laboriosamente.

En la gran mayoría de las sustituciones que este alumno realiza, sólo utiliza la estrategia de autocorrección en dos ocasiones en el primer texto, cuatro en el segundo y cuatro en el tercero; cuando omite una línea del texto, él continúa leyendo sin tomar en cuenta que con eso se rompe la ilación. Hace, inclusive, sustituciones en las cuales incluye sílabas y terminaciones sin sentido: "el panto", "respones", "restrándose", etc. Son estos algunos de los principales índices que hace suponer que su atención no está centrada en obtener significado a partir de lo impreso, sino que su atención se centra en la información visual, haciendo de la lectura una tarea mecánica tratando de descifrar palabra por palabra como si se presentara aislada y no integrada en un contexto.

Al acentuar erróneamente, agregar u omitir fonemas, el verbo cambia de persona gramatical y tiempo; el verbo, sustantivo y/o adjetivo no concuerdan en cuanto a género y número; de esta manera se rompe la relación sintáctica entre los elementos del enunciado: "las ciudad son", "de persona viven", "los primero", "era grandes", etc.

Varias de las sustituciones que el alumno hace al leer, muchas veces no corresponden ni sintácticamente ni semánticamente al texto (como posiblemente lo haría un hispanohablante, una persona que tuviera una buena competencia lingüística en relación al español), puesto que no conoce lo suficiente sobre esos aspectos del español.

Para que esas sustituciones fueran aceptables sintáctica y semánticamente el alumno debería tener un mejor manejo y conocimiento de la segunda lengua: el español, que es la lengua en la que está leyendo; no debe

pues, dejarse de lado, que en este caso se trata de un sujeto que está leyendo en una segunda lengua en la cual no tiene una suficiente competencia lingüística; no ha desarrollado lo suficiente las cuatro habilidades lingüísticas en el español.

En las sustituciones, transformaciones, omisiones, agregados, etc., que el alumno realiza, con los fonemas, sílabas, palabras, secuencias de dos palabras, signos de puntuación, de acentuación, etc., a veces, altera el significado del texto: Agraria por "Agría" o "Agriria", Secretaría por "Secretaria", paseo por "paseo", escrito por "escritorio", etc.

Cuando el alumno tiene dificultades para leer alguna palabra, principalmente aquellas desconocidas (los nombres de los pueblos, por ejemplo) o que contienen sílabas compuestas (construyeron, limítrofes, fatal, acceso, etc.), entonces recurre al silabeo y/o repetición de algunas sílabas para poder integrar la palabra.

También en algunas sustituciones que realiza, se nota la presencia de la variante dialectal del español que se habla en San Miguel Tilquiapam: Me devuelva por "me devuelves", las ciudades, por "las ciudad", importantes, por "importante", en las ciudades, por "en la ciudad"; día, por "dii a"; de personas viven, por "de persona viven"; que tenían, por "que tenii an"; aprendieron, por "aprendi eeron"; iniciaron, por "iniciaron"; junio, por "juno"; Cotzocón, por "Coczacón", etc. Les da una entonación "especial" a las palabras que contienen diptongos. Omite, varias veces, las terminaciones de los plurales; en apartados anteriores ya mencioné que en su forma de hablar y de escribir, los alumnos hacen esto, lo cual deja en claro que durante el proceso de lectura, el alumno pone en juego su conocimiento que sobre la lengua tiene.

CUADRO No. 6

Transcripción de la lectura de la alumna del caso B

Texto: "El ratón sin cola"

El ratón sin cola. Un travieso ratoncito se divertía molestando al gato. Un día logró derramar el plato de de la leche en que al gato bebía. Furioso, el gato persiguió al ratón, dispuesto a comérselo, pero sólo elogró arrancarse la colita y se quedó con ella.

- Te la daré - dijo el gato -, si r- si repone la leche que me tiraste. El ratoncito fue a ver a la vaca. -Vequita, regálame un poco de leche para que se la dé al gato y me devuelva mi cola. - Te lo daré - respondió la vaca -, si me traes un poco de masa fresca. El ratoncito fue a pedir masa fresca a la cocinera. - Panchita, regálame un poco de masa fresca para para que se lo dé a la vaca, obtenga de ella un poco de leche y se la dé al gato cambio de mi cola.

- Te daré la masa - respondió la cocinera -, si me traes el maíz para que la prepare.

El ratoncito fue a en busca del labrador y le dijo: - amigo, regálame un poco de maíz para que se de lleve a la cocinera para que me prepare masa fresca, y yo se da a la dé a la vaca, obtenga de ella un poco de leche y se la dé al gato a cambio de mi cola.

- Con gusto te lo daría, si no fuera porque lo la falta de lluvia ha retrasado la cosecha.

Y el ratoncito se quedó muy triste y empezó a llorar amargamente. El labrador apes apenado, empezó a llorar también, y una unidas las lágrimas corriendo por los surcos regando el maíz, que comenzó a dar una hermosas mazorcas. Labrador muy contento, empezó a cosechar y le dijo ratoncito una buena bolsa de maíz. El ratoncito corriendo llevó el maíz a la cocinera, que en un momento lo molió y preparó la masa fresca.

Llevó a la ma- llevó la masa fresca a la vaca, que se lo tra- gón en un abrir y el gato y cerrar los ojos, y así pudo dar la leche al ratonci- ra- ratoncito.

El gato, al ver tanta leche, le dijo el ratoncito su cola.

CUADRO No. 6

Transcripción de la lectura de la alumna del caso B

(Continuación)

Texto: "¿Cómo empezó la ciudad?"

¿Cómo empezó la ciudad? ¿Te has dado cuenta de que las ciudades son muy importantes en nuestro mundo? En las ciudades vive mucha gente; hay ciudades pequeñas y ciudades muy grandes. Hoy en día, miles y miles de personas viven en ciudades, pero no siempre ha sido así. Hace muchísimo tiempo no existían ciudades, ni siquiera pueblos. Todo el mundo vivía en los campos, pero no como los campesinos de hoy que tienen su casa y siembran la misma parcela cada año. La gente de hace miles de años no tenía un hogar fijo y todavía no sabía sembrar eran nómadas, iban de un lugar a otro en busca de alimentos, para porque vivían de la caza, de la pesca y de la recolección de hierbas, semillas y frutos. Cuando se acababan los peces, los animales y frutos, semillas hierbas en un lugar, los hombres se iban a otro. Muchos miles de años más tarde, los hombres aprendieron a sembrar, a cosechar y a domesticar animales. Ya no necesitan ir de un lugar a otro en busca de alimento. Dejaron de ser nómadas y construyeron sus casas. Como muchas veces necesitaban la ayuda de otros hombres, las familias que sembraban campos cercanos, construyeron sus casas cerca unas de otras. Así aparecieron los primeros pueblos.

Texto: "Bloquean la carretera mixe"

Bloquean la carretera mixe, comuneros de la comunidad de Asunción, Cacalotepec, Mixe, iniciaron ayer el bloqueo del camino que conduce a San Isidro, Huayapan Alotepec, Mixe, para exigir que estos últimos respeten sus bienes territoriales, y dejen de estarlos amenazando de muerte y torturar a algunos de los campesinos de su comunidad.

Mediante un escrito abierto, los habitantes de Cacalotepec, señalan que no obstante de que con la

CUADRO No. 6

Transcripción de la lectura de la alumna del caso B

(Continuación)

resolución presidencial de fecha catorce de julio de mil no- mil novecientos ochenta y siete, las tierras limitrofes limitrofes les pertenece los de Huayapán los vienen invadiendo aún estén sembrados. La medida fue tomada tomada en asem- asemble- asemblea del pasado jueves del presente mes ante la falta de serie- seriedad de los funcionarios de la secretaria de la Ref- Reforma Agriria y del Gobierno del Estado de resolver el el problema del del limi- del límite de tierras, al contrario denuncian el gobierno pre- pretende favorecer a aHuayapan. El ance- ancestra- tral con- flic- to entre las comunidades puede terminar con una un faltal enfrentamiento entre habitantes de ambos pueblos, ya que los ciudadanos de Huayapan no tienen acce- acceso a pasar por el lugar bloqueado, mientras que lo los pueblos como Santa María Alotepec, San Miguel Quetzal- zaltepec, San Juan Cotzocón y San Santiago Atitlán, gozan del paseo.

CUADRO No. 7

Valoración de las sustituciones hechas por la alumna del caso B durante el proceso de lectura

Texto: "El ratón sin cola"

Texto	Lectura	Estrategia utilizada	Comentarios
plato de leche	plato de de la leche	Búsqueda	Repite la preposición y agrega un artículo.
logró arrancarle	elogró arrarcarse	Búsqueda Sustitución	Agrega un fonema al principio del verbo y sustituye uno en el siguiente.
si repones la	si r- si repone la	Búsqueda	Regresa y omite la terminación en el verbo.
y él me devuelva	y me devuelva	Omisión	Omite el pronombre pero no altera el significado.
Te la daré	Te lo daré	Sustitución	Sustituye el pronombre femenino por uno masculino. Hay aceptabilidad semántica.
pedir la masa	pedir masa	Omisión	Omite el artículo.
para que se la dé	para que se lo dé	Sustitución	Sustituye el pronombre femenino por uno masculino. Hay aceptabilidad semántica.
a cambio de	cambio de	Omisión	Omite la preposición.
fue en busca	fue a en busca	Anticipación Autocorrección	Anticipa erróneamente pero corrige.
se lo lleve	se de lleve	Sustitución	Sustituye el pronombre por una preposición. No hay aceptabilidad sintáctica.
se la dé a la vaca	se da a la dé a la vaca	Autocorrección	Omite el pronombre y lee mal el verbo. Autocorrige.
porque la falta	porque lo la falta	Autocorrección	Sustituye un fonema del artículo. Autocorrige.
El ratoncito	Y el ratoncito		Agrega una conjunción. Sí hay aceptabilidad sintáctica y semántica.
apenado	apes apenado	Búsqueda	Regresa para integrar.
y unidas	y una unidas	Anticipación Autocorrección	Anticipa erróneamente y autocorrige.

CUADRO No. 7

Valoración de las sustituciones hechas por la alumna del caso B durante el proceso de lectura

Texto: "El ratón sin cola"

(Continuación)

las lágrimas corrie- ron	las lágrimas co- riendo	Sustitución	Sustituye la terminación del verbo: del pasado al gerundio. Sí hay aceptabilidad semántica.
El labrador	Labrador	Omisión	Omite el artículo.
Y le dio al ratoncito	Y le dijo ratoncito	Sustitución Omisión	Sustituye un verbo por otro al agregar un fonema. Omite una partícula.
Llevó la masa	Llevó a la ma- llevó la masa	Autocorrección	Agrega una preposición. Autocorrige.
se la trago	se lo tra-gón tragó	Sustitución Autocorrección	Sustituye un pronombre femenino por uno masculino; segmenta el verbo agregando un fonema final.
y -cerrar de ojos	y -(el gato) y - cerrar los ojos	Omisión Autocorrección	Omite una línea del texto; regresa y corrige sustituyendo una preposición por un artículo. Sí hay aceptabilidad semántica.
dar leche al ratonci- to	dar la leche al ratonci- ra- ratonci- to	Búsqueda	Agrega un artículo, silabea la palabra.
le dio al ratoncito	le dijo el ratoncito	Sustitución	Sustituye un verbo por otro al agregar un fonema; sustituye un fonema en la partícula.

CUADRO No. 8

Valoración de las sustituciones hechas por la alumna del caso B durante el proceso de lectura.

Texto: "¿Cómo empezó la ciudad?".

Texto	Lectura	Estrategia utilizada	Comentarios
las ciudades	las ciudad	Omisión	Omite la terminación del plural en el sustantivo, pero no en el artículo. No hay relación sintáctica.
muy importantes	muy importante	Omisión	Omite la terminación del plural.
personas	per- personas	Búsqueda	Repite la primera sílaba de la palabra para integrarla.
cada año	co- cada año	Búsqueda	Repite la primera sílaba de la palabra al notar que sustituyó un fonema.
de hace miles	de de hace de hace	Búsqueda	Inseguridad para leer, repite varias veces.
alimentos, porque vivían	alimentos para porque vivían	Anticipación Autocorrección	Anticipa erróneamente y corrige.
de la caza	de de la caza de la caza	Búsqueda	Inseguridad para leer: repite.
la recolección	lo recolección	Sustitución	Sustituye un fonema en el artículo. No hay concordancia sintáctica en cuanto a género.
de hierbas	de de hierbas	Búsqueda	Repite la preposición.
semillas y hierbas	semillas hierbas	Omisión	Omite la conjunción.
domesticar	do- domesticar	Búsqueda	Repite la primera sílaba de la palabra para integrarla.
ya no necesitaban	ya no necesitan	Omisión	Omite la terminación del verbo y lo transforma del copretérito al presente.
y construyeron	y con- y construye- ron	Búsqueda	Repite una parte de la palabra para integrarla.
necesitaban	nece- necesitaban	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas del verbo.

CUADRO No. 8

Valoración de las sustituciones hechas por la alumna del caso B durante el proceso de lectura

Texto: "El ratón sin cola"

(Continuación)

las familias que	las familias las	Búsqueda	Repite
	familias		
aparecieron	aparecían apre-	Búsqueda	Dificultad para leer el verbo.
	aparecieron	Autocorrección	

CUADRO No. 9

Valoración de las sustituciones hechas por la alumna del caso B durante el proceso de lectura

Texto: "Bloquean la carretera mixe"

Texto	Lectura	Estrategia utilizada	Comentarios
Bloquean la	Blo- queán Blo- quean	Búsqueda Autocorrección	Lee segmentando y acentuando erróneamente. Corrige.
Comuneros	Comu- comu- comuneros	Búsqueda	Inseguridad para leer: repite tres veces.
Cacalotepec	Co- Cacalotepec	Búsqueda	Sustituye un fonema en la primera sílaba.
iniciaron	ini- cieron	Búsqueda	Segmenta la palabra.
que conduce a	que con- duce a	Búsqueda	Segmenta el verbo.
Alotepec	Alo- Alotepec	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas del nombre para integrarlo.
exigir	exi- exigir	Búsqueda	Repite una parte del verbo para poder integrarla.
amenazando	amen- amenazan- do	Búsqueda	Repite una parte de la palabra para integrarla.
de muerte y toturar a	de muerte y tortu- muerte y torturar	Búsqueda	Regresa y repite para poder integrar la expresión.
Mediante	Median- mediante	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas de la palabra.
obstante	obs- tante	Búsqueda	Segmenta la palabra.
mil novecientos	mil no- mil nove- cientos	Búsqueda	Repite para poder integrar.
limitrofes	limitrofes	Omisión	Acentúa erróneamente.
Huayapan	Huayapán		Acentúa erróneamente.
tomada en asam- blea	tomada tomada en asem- assemble- assemblea	Búsqueda	Dificultad para leer: repite tres veces y sustituye finalmente un fonema.
seriedad	serie- seriedad	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas de la palabra para integrarla.

CUADRO No. 9

Valoración de las sustituciones hechas por la alumna del caso B durante el proceso de lectura

Texto: "Bloquean la carretera mixe"

(Continuación)

Secretaría de la Reforma Agraria	Secretaria de la Ref- Reforma Agraria	Sustitución	Acentúa erróneamente, repite una parte de otra palabra y sustituye un fonema de la siguiente.
el problema del límite	el el problema del del limi- del límite	Búsqueda	Inseguridad: regresa y repite. Dificultad para leer.
pretende	pre- pretende	Búsqueda	Repite la primera sílaba y agrega un fonema en medio de la palabra.
a -Huayapan	a- a- Huayapan	Búsqueda	Repite la preposición al iniciar otra línea del texto.
ancestral conflicto	ance- ancestra- tral con-flic-to	Búsqueda	Dificultad para leer: regresa, repite y silabea.
con un fatal	con con una un fatal	Búsqueda	Regresa, repite, agrega un fonema al artículo y uno en medio del adjetivo alterando su significado
acceso	acce- acceso	Búsqueda	Repite las dos primeras sílabas de la palabra para integrarla.
los pueblos	lo los pueblos	Búsqueda	Omite un fonema del artículo, regresa y corrige.
Quetzaltepec	Quetzal- zaltepec	Búsqueda	Dificultad para leer el nombre de un pueblo; repite una sílaba intermedia y segmenta.
Santiago	San- santiago	Búsqueda	Repite la primera sílaba del nombre propio
gozan del paso	gozan del paseo	Sustitución	Agrega un fonema y transforma el significado del sustantivo: sí hay concordancia sintáctica y aceptabilidad semántica.

b. Análisis del caso B

Como puede apreciarse en los cuadros 6, 7, 8 y 9; los desaciertos durante el proceso de lectura de la alumna del segundo caso, son menores en cuanto a número y más aceptables en cuanto a la calidad: tienen mayor aceptabilidad tanto sintáctica como semántica.

Esta alumna hace uso de las estrategias de muestreo y anticipación y cuando nota que éstas no son apropiadas (confirmación), regresa y autocorriges. Esta alumna utiliza más la estrategia de corrección en comparación con el alumno del caso A. De esta manera se nota el uso de la estrategia de corrección ligada a la búsqueda de significado, a la comprensión.

Son pocas las ocasiones en que esta alumna silabea, titubea, muestra inseguridad para leer. Las palabras que más se le dificultaron, en general, son aquellas referidas a nombres propios de lugares: Huayapan, Quetzaltepec, Cacalotepec, ya que son desconocidos para ella.

Al igual que en el caso A, en la lectura de esta alumna es notoria la presencia de la variante dialectal del español que se habla en San Miguel: si repones la, lo sustituye por "si repone la"; te la daré, por "te lo daré"; para que se la dé, por "para que se lo dé"; las ciudades, por "las ciudad"; muy importantes, por "muy importante"; asamblea, por "asamblea"; omite, varias veces las terminaciones del plural y singulariza los artículos, sustantivos y/o adjetivos que se encuentran en plural.

En la pronunciación de algunos artículos, sustantivos y/o adjetivos, cuando sustituye u omite fonemas, los cambia de género y en algunos casos de número; en esto se hace notorio que la alumna al leer pone en juego sus conocimientos que tiene sobre la lengua, porque a pesar de que la alumna habla exclusivamente el español, no cuenta con las condiciones sociolingüísticas para recrear las reglas de dicha lengua, puesto que como ya he mencionado en otros apartados, en San Miguel se habla poco el castellano.

2. Las sustituciones y la comprensión en el proceso de lectura

Los comentarios que haré en este apartado, son producto del análisis realizado sobre las sustituciones que los alumnos realizaron durante el proceso de lectura en voz alta, la forma en que respondieron a las preguntas planteadas sobre el contenido de los textos, así como las respuestas mismas que dieron.

Es importante hacer notar que al momento de planteárseles las preguntas a los alumnos para evaluar su comprensión, ellos ya habían leído dos veces cada texto: una vez en silencio y otra en voz alta. Al inicio de la evaluación se les invitó a que platicaran, que comentaran el contenido del texto: "platicame a ver, ¿que fue lo que leíste?"; pero al ver que daban respuestas muy reducidas, se quedaban callados o mencionaban palabras aisladas: "Del ratón sin cola", "le quitó la cola de la vaca", "el ratón fue a pedir la masa", "del ratoncito"; se procedió a planteárseles preguntas concretas.

Como dicen K. Goodman y Y. Goodman: "las sustituciones reflejan hasta qué grado el lector comprende y busca un significado", y las características ya anotadas de las sustituciones y el tipo de lectura que los alumnos realizaron, parecen indicar que ellos centran su atención en el descifrado de los signos escritos y dejan de lado la obtención de significado, lo cual se corrobora con lo que correspondieron:

P - ¿Qué fue lo que leíste?

R - "Le quitó la cola de la vaca".

La respuesta no corresponde al contenido del texto; no fue a la vaca a la que le quitaron la cola, sino al ratón; no menciona quien se la quitó.

P - ¿Qué más?

R - Y le dijo a la cocinera: "dame un poco de maíz para que le dé a la vaca".

A la cocinera no le pidió maíz, sino masa, y el maíz no era para la vaca, sino para la cocinera. Es posible que en esta respuesta el alumno ponga más en juego su conocimiento de mundo que posee, que la información aportada por el texto.

P - ¿A quién le quitaron su cola?

R - Al gato.

No fue al gato al que le quitaron su cola, sino al ratón.

P - ¿Quién se la quitó?

R - La vaca.

No fue la vaca, sino el gato.

P - ¿Se la devolvió?

R - Si.

P - ¿Por qué se la devolvió?

R - Se dio un poco de masa fresca.

No le dio masa fresca, sino leche para recuperar su cola.

P - (En relación a las primeras actividades humanas) ¿A qué se dedicaba esa gente de hace miles de años?

R - A sembrar y a cosechar.

El texto dice: "vivían de la caza, de la pesca y de la recolección de hierbas". Lo que contesta se menciona en el texto pero más adelante, cuando se menciona que el hombre se volvió sedentario.

P - ¿Sí sabían sembrar esas gentes de hace miles de años?

R - Sí.

De esta manera puede apreciarse que las sustituciones que realizan durante el proceso de lectura, interfieren en la comprensión de lo leído. Los niños leen lentamente y al terminar el enunciado, párrafo o texto, pierden la integración y con ello, la comprensión, la búsqueda de significado, la ilación. Debido a que su atención está centrada en la decodificación de los signos escritos, no pueden utilizar efectivamente la información no visual, se les dificulta comprender el significado total del texto.

Hay alumnos que aparentemente han alcanzado fluidez en la lectura (velocidad), pero tal parece que no leen para buscar el significado, sino que lo hacen mecánicamente, porque al plantearse preguntas sobre el contenido de lo leído, se les dificulta responder; posiblemente se les dificulta expresar lo que comprendieron del texto.

Muchas veces, los alumnos tienden a confiar excesivamente en el proceso ascendente de la lectura: identificación de palabras. No logran alternar el proceso ascendente con el descendente y por ello se le dificulta llegar al significado total del texto. Al estar decodificando laboriosamente, no pueden poner en juego los procesos superiores de la lectura: la búsqueda de significados; no pueden hacer un uso efectivo de la información no visual, de la información sintáctica y semántica antecedente; de esta manera no pueden relacionar los dos tipos de información: visual y no visual, para comprender el contenido del texto.

En algunas otras ocasiones, las respuestas de los alumnos se basan en sus conocimientos anteriores, en su experiencia, en su sentido común, y no en el contenido del texto; esto lo hacen para tratar de inventar o adivinar lo que el texto dice y para contestar lo que se les está solicitando. Utilizan un tanto la estrategia no-acomodativa; confiando excesivamente en el proceso descendente de la lectura:

P - (En relación al por qué los primeros hombres eran nómadas) ¿Por qué andaban de un lugar a otro?

R - Porque no hay alimento para comer.

P- (Se recurre a su marco referencial -a su comunidad- para insistirle) Así como la gente de San Miguel, vive aquí porque sabe sembrar, entonces esa gente, ¿por qué andaba de un lugar a otro?

R - Porque... porque va a ir, porque va a ir a traer dinero para ir comprar los alimentos.

Utiliza una hipótesis no-acomodativa; la respuesta que da, de acuerdo al contenido del texto, es incorrecta. Para responder retoma su marco de referencia -su realidad inmediata- y no tanto el contenido del texto: en San Miguel, la gente emigra a otros lugares en busca de fuentes de trabajo.

P - (Sobre las primeras actividades humanas) Cuando llegaban a un lugar, ¿qué cosa hacían?

R - Hacían su casa.

No menciona algo relacionado con la caza, la pesca ni la recolección, posiblemente durante su lectura haya entendido "CASA" por "CAZA". Lo que contesta se menciona en el texto pero más adelante, cuando el hombre se volvió sedentario. Posiblemente no ubica la pregunta en cuanto a los momentos que se manejan en el texto: cuando el hombre era nómada y cuando se volvió sedentario.

P - ¿Qué hacían con lo que les sobraba de la cosecha?

R - Lo vendieron.

P - Los otros pueblos, ¿qué les daban a ellos?

R - Animales.

En el texto se menciona: "para cambiarlo por productos que les sobraban a los habitantes de otros pueblos".

Algunas veces, los alumnos se quedaban callados ante las interrogantes planteadas. En algunos otros casos, los alumnos dieron respuestas muy reducidas, no se expresaban abiertamente a pesar de que la pregunta invitara a ello:

P - A ver, pláticame lo que le entendiste al cuento.

R - Del ratón sin cola. (Sólo menciona el título del cuento).

P - ¿Por qué le quitó la cola?

R - Se molestó.

P - ¿Por qué se la quitó?

R - Nomás sólo le quitó.

Sin embargo, sería un tanto atrevido afirmar que los alumnos no logran obtener nada de significado -de comprensión- a partir del texto; y esto lo digo porque es sumamente complejo saber lo que un sujeto comprende a partir de la lectura; posiblemente ellos comprendan más de lo que están externando y lo que no pueden expresar.

sar esa comprensión (su pensamiento en español); aunado esto a que no hay que dejar de lado que hay una gran diferencia entre la competencia real de un sujeto y su desempeño en una situación particular. Tampoco pretendo negar que influyen otros factores para que el alumno actúe en una situación determinada: falta de confianza con el entrevistador, cansancio, aburrimiento, indiferencia ante la tarea, etc.

Hubo, sin embargo, respuestas que sí correspondían al contenido del texto:

P - ¿Le devolvió la cola?

R - Sí.

P - ¿La gente de hace miles de años, vivía como la de ahora?

R - No.

P - ¿Esa gente vivía en un solo lugar?

R - No.

P - ¿Qué cosa fue lo que aprendieron a hacer y ya se quedaron a vivir en un solo lugar?

R - A sembrar.

P - Aprendieron a sembrar...

R - A cuidar los animales.

P - A cuidar los animales...

R - A cosechar.

P - Y con eso que aprendieron, ¿ya se quedaron a vivir en un solo lugar?

R - Sí.

P - ¿Y sabían sembrar hace muchos años?

R - No.

P - ¿Y por eso andaban buscando alimentos?

R - Sí.

Aunque aquí cabe anotar lo que dice Gilberto Aranda: "Las respuestas a los cuestionarios de comprensión de lectura muchas veces pueden contestarse de manera tan mecánica que, aún acertando en la contestación esperada, cabe dudar si ésta fue obtenida comprendiendo".⁴⁷

Existen otros casos en que los alumnos para contestar, sólo retoman palabras o frases aisladas del texto (que tal vez sean las que más recuerdan), sin tomar en cuenta ni al contenido ni la forma de la pregunta. Algunas de ellas resultan un tanto "ilógicas" en el sentido de que no corresponden ni al contenido del texto ni el sentido común:

P - ¿Para qué le sirvió la cola?

R - Para regar (sic.).

P - ¿Y qué hizo el gato con la cola?

R - La vaca le dio una bolsa de maíz.

P - ¿Qué cosa haría con su cola cuando la agarró con su mano?

R - La tragó en un abrir.

Esto último que contesta sí aparece en el texto cuando dice: "la vaca se tragó la masa en un abrir y cerrar de ojos", sin embargo, esto no tiene relación con lo que se le está preguntando.

P - Y aparte de buscar alimentos, ¿qué cosa hacía esa gente?

R - (Después de un silencio, responde) Sí, andaba buscando sus alimentos.

En este último caso es posible que haya entendido mal el sentido de la pregunta.

P - Para conseguir comida, ¿qué cosa hacía esa gente?

R - Y fueron de un lugar a otro.

P - ¿De qué tipo es el problema?

R - (Después de un silencio) De muerte.

⁴⁷ Gilberto Aranda. Op. Cit. P. 4.

Lo que menciona parece en el texto sólo una vez: "... amenazando de muerte".

P - ¿Se murió alguien?

R - Sí.

P - ¿Quién se murió?

R - Mixe.

Posiblemente responda esto por no conocer el significado de "Mixe" dentro del texto, en este caso, le falta información para poder comprender.

P - ¿Quién crees que es "Mixe"?

R - Los ciudadanos.

P - ¿Quiénes son los que le entran al problema?

R - Mixe.

Muchas de las respuestas que dan los alumnos son difíciles de interpretar, por lo tanto, sería inadecuado calificarlas como "correctas" o "incorrectas", rigurosamente. Como ya lo mencioné en otros apartados, el análisis de las respuestas de los alumnos requiere de una interacción más estrecha entre maestro y alumno. Sin embargo, los docentes en el interior del aula se ven ante serios problemas para poder evaluar las respuestas de los alumnos.

En la forma de responder de los alumnos, se nota su pobreza en la expresión oral en español. Hay momentos en que tratan de corregir sus respuestas, a veces porque se dan cuenta que el entrevistador "casi les está diciendo que corrijan, que están mal", esto, al estarles insistiendo sobre la misma pregunta o por la forma de preguntarles (lo implícito de la pregunta, su entonación):

P - ¿Qué más?

R - Y le dijo a la cocinera: dame un poco de maíz para que le dé a la vaca.

P - ¿Qué más?

R - Le dijo: dame un poco ... dame masa fresca, dijo.

P - ¿A quién le dio la masa?

R - Al gato, al ga... a la vaca.

P - ¿Con la cola va a regar?

R - No.

En cuanto a la alumna del caso B, pudo apreciarse varias semejanzas y diferencias con los del caso A, en cuanto a las respuestas que brindó; en algunas ocasiones también son reducidas aunque en menor proporción:

P - Platicame a ver, ¿qué pasó a ver?

R - Del ratoncito.

P - A ver, ¿qué es lo que pasó?

R - Que el gato le quitó la cola.

Sin embargo, pudo apreciarse que varias de sus respuestas son más amplias, aporta información un poco más detallada, si se compara con las del resto de los alumnos. Utiliza algunos enunciados con estructura un tanto más compleja:

P - ¿Por qué se la quitó?

R - Porque le tiró su plato de leche.

P - Bien, ¿qué más?

R - Le quitó la cola, luego el ratoncito se fue a traer leche a la vaca.

P - ¿Qué más?

R - Entonces le dijo la vaca que le traiga un poco de masa fresca, entonces le va a dar la leche.

P - ¿Quién le va a dar la leche?

R - La vaca.

P - ¿Y luego?

R - Luego le dijo la vaca que le dieras (sic) un poco de masa.

P - De masa.

R - Después le dijo el ratón, le dijo a la cocinera si le si le regala un poco de masa para la vaca le va a dar para el gato la leche, después el gato le va a dar su cola.

P - Y luego, ¿qué dice la cocinera?

R - La cocinera dice que le va a dar, que traiga, que traiga el maíz que va preparar la masa.

Sigue notándose la presencia de la variante dialectal del español en su expresión oral, así como una pobreza en la sintaxis de la misma; no coordina bien las categorías gramaticales de acuerdo a la estructura de la lengua castellana.

P - Masa, ajá, ¿qué necesita la cocinera? ¿Maíz?

R - Sí.

P - ¿Y qué hace el ratoncito?

R - Le fue a pedir a su amigo un poco de maíz por la cosecha no hay, no llueve dice.

Esta alumna tiene más seguridad para responder, y a pesar de que en una ocasión se equivocó al responder, rápidamente corrigió riéndose:

P - ¿Y qué hizo el ratón?

R - Se la dio a la cocinera.

P - ¿Y luego?

R - Después le dio la masa al ratón... le dio la masa a la vaca, después la vaca le dio un poco de leche.

Por otra parte, hubo ocasiones en que la alumna guardó silencio ante algunas preguntas planteadas. Algunas de sus respuestas fueron un tanto incompletas y no muy de acuerdo con lo que se le preguntaba:

P - ¿Y con qué crees que haya agarrado su cola el ratón?

R - Porque le tiró su leche.

La respuesta que da no tiene relación directa con lo que se le pregunta; posiblemente no entendió el sentido de la pregunta, tal vez entendió que se le preguntaba: ¿por qué crees que le haya quitado su cola?

P - ¿Y entonces, en qué trabajaban esas gentes? ¿Qué hacían para poder vivir?

R - Iban de un lugar.

P - ¿Qué otra cosa hacían esas gentes de hace mucho tiempo?

R - Vivían de un lugar.

.....

P - ¿Quiénes más tienen la culpa de que se estén peleando esas gentes?

R - Del pueblo.

Es sumamente importante anotar que la gran mayoría de sus respuestas correspondían al contenido de los textos, al menos en lo relacionado a los dos primeros (el cuento y el texto del libro de Ciencias Sociales), con lo cual demostró que sí pudo integrar la información contenida en ellos; pudo pues, relatar gran parte de esa información y las sustituciones que realizó no alteraron el significado, no impidieron la comprensión del texto. En varias ocasiones, esta alumna produjo sustituciones que hacían expresiones aceptables o, cuando no, las corrigió enseguida. Esto deja en claro que su interés estaba centrado en el significado de lo que leía.

Esto último permitió comprobar las hipótesis planteadas al inicio del presente trabajo:

- Las dificultades de comprensión en la lectura se deben a que los alumnos tienen escasa competencia lingüística con relación al español, que es la lengua en la que leen.
- Las dificultades de comprensión en la lectura se deben a que los alumnos no han logrado desarrollar en forma paralela las cuatro habilidades lingüísticas en español: hablar, comprender, leer y escribir.
- El tipo de lectura que los alumnos realizan: descifrado de signos gráficos, no les permite acceder a nivel de comprensión.
- Las dificultades de comprensión en la lectura se deben al escaso uso que se hace de ella: se lee, casi exclusi-

vamente, en la escuela. Esto trae como consecuencia que los alumnos no logren desarrollar eficientemente las estrategias involucradas en el proceso de lectura.

3. Algunas observaciones adicionales

Cabe hacer hincapié en que las observaciones realizadas sobre el caso A son generalizables a los demás alumnos del grupo escolar, sólo que por cuestiones de espacio y de operatividad, ejemplifiqué al grupo de esta manera.

Es notorio que los alumnos tienen escasa experiencia con el proceso de lectura, entre otras cosas, porque cuando terminan de leer una línea, hacen una pausa para poder encontrar e iniciar la siguiente.

En general, el texto que más se les dificultó a todos los alumnos, incluyendo a la alumna del caso B, fue el del periódico, tanto para utilizar la información visual como la no visual (para el proceso ascendente y descendente -ver apartado A de este capítulo) debido, entre otras razones, a que contiene información más especializada que a la que ellos están acostumbrados: tecnicismos, algunas siglas, y nombres de dependencias oficiales, nombres propios de lugares poco comunes para ellos (o desconocidos), mismos que se les dificultó pronunciar.

La estructura propia del texto en sí, dificultó la lectura: el lenguaje que se utiliza en él, y como se lee casi exclusivamente en la escuela, preferentemente los libros de texto, el tipo de letra es diferente (más pequeña). Es escasa la experiencia que los alumnos tienen con este tipo de texto: los periódicos se venden muy esporádicamente en San Miguel. Para comprender el contenido, los alumnos necesitan tener más información previa a la lectura: conocimiento de lugares, etc. A parte de que como ya se dijo, el texto está escrito en español. Todo esto viene a corroborar que el tipo de texto que se lee, influye determinadamente en la comprensión.

Los alumnos del primer caso, e inclusive la alumna del caso B, utilizaron más sus conocimientos anteriores, su experiencia previa, su sentido común, para tratar de responder. Utilizaron más una estrategia no-acomodativa:

P - En esta noticia que leíste, ¿qué fue lo que pasó aquí? ¿Qué fue lo que pasó? ¿Qué nos avisa?

R - Se pelearon.

P - ¿Por qué hay problemas aquí?

R - Por los campesino fue a molestar su milpa de otro señor.

P - ¿Qué es lo que pelean estos campesinos?

R - Su terreno.

P - ¿Y qué van a hacer esas personas que tienen esos problemas para que los resuelvan luego; para que les arreglen el problema, ¿qué van a hacer?

R - Van ir a traer la policía.

En el texto no se menciona en ninguna ocasión a la policía; los alumnos no mencionaron en ningún momento la medida de presión: el bloqueo a la carretera.

P - Menciona algo de la carretera, ¿si te acuerdas de la carretera? ¿Qué van a hacer con la carretera? O, ¿por qué mencionan a la carretera?

R - Van a poner bien el camino.

P - ¿Qué más van a hacer a la carretera?

R - Van a poner... para que van a poder pasar los carros.

De manera general, el texto que más se les facilitó leer fue el del cuento, mientras que el texto del periódico fue el que más se les dificultó.

Debido a que este trabajo se centra en analizar las dificultades que los alumnos tienen para comprender los textos que leen en la escuela, me concreté a evaluar su comprensión en español, ya que es en esta lengua en la que leen, es la lengua de instrucción. Sin embargo, no soslayo la posibilidad e importancia de evaluar esa comprensión en zapoteco, claro que esto implicaría otro tipo de trabajo: apoyarse en personas que hablen las dos lenguas, etc.; como ya lo he venido mencionando, posiblemente el problema para los alumnos sea el de expresión, de producción en la lengua castellana; esto sería muy interesante de trabajar en una posterior investigación.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El trabajo de investigación llevado a cabo en torno al problema planteado ha tenido resultados positivos; los objetivos propuestos, de manera general, han sido alcanzados.

En este último capítulo anotaré algunas conclusiones, y enseguida me permitiré proponer algunas sugerencias que podrían atender, en cierta medida, la problemática que se enfrenta en el contexto escolar de San Miguel Tilquiapam, Ocotlán, Oaxaca., y que de manera general representa los problemas que viven los estudiantes indígenas en escuelas de carácter formal en diversas entidades de nuestro país; dichas sugerencias son resultado del análisis y la reflexión realizados sobre la información recabada durante la investigación y que se menciona a lo largo del presente trabajo.

Cabe hacer mención que las sugerencias planteadas no han sido trabajadas lo suficientemente de una manera sistemática como para ser integradas en una propuesta didáctica, pedagógica o curricular específica; sin embargo, considero que los resultado obtenidos y aquí presentados, abren un amplio campo para ello; anoto también que para poner en práctica dichas sugerencias, se requiere contar con recursos humanos, financieros, materiales, formación de docentes, entre otros.

A. Conclusiones

1. En cuanto al aspecto lingüístico

San Miguel Tilquiapam es una comunidad indígena, su lengua materna es el zapoteco con su variante dialectal de los Valles Centrales de Oaxaca. Debido al contacto que los habitantes han establecido con hispanohablantes (migración, comercio, cuestiones políticas, religiosas, educativas, etc.), han desarrollado un bilingüismo incipiente teniendo al español como segunda lengua. Algunos habitantes han logrado desarrollar un bilingüismo funcional.

El manejo que la población en general, y los alumnos de la escuela primaria en particular, tienen del castellano, es limitado, hay poca producción oral y escrita en el sentido amplio del término.

En la Escuela Primaria de San Miguel existe un problema de carácter lingüístico, específicamente de comunicación maestro-alumno al no manejar ambos el mismo código lingüístico: la institución es de carácter formal, la lengua de instrucción es el español.

El problema, principalmente, es para los alumnos, puesto que teniendo escasa competencia lingüística en español, tienen que utilizar esa lengua para su desarrollo y aprendizaje escolar: el proceso de lecto-escritura y el acercamiento a los demás contenidos curriculares.

En el trabajo propiamente escolar, se ha partido del supuesto de que los alumnos hablan y comprenden el castellano, o que pueden aprenderlo vía alfabetización escolar; se ha supuesto que a través de la lecto-escritura los alumnos pueden superar los demás problemas de tipo lingüístico y académico.

En San Miguel Tilquiapam no se ha castellanizado de una manera formal ni sistemática a los alumnos ni en Preescolar ni en la Primaria, como antecedentes para que puedan desenvolverse escolarmente en español, que es la lengua de instrucción en la escuela primaria.

En las condiciones sociolingüísticas en que se desarrolla el trabajo escolar no hay una enseñanza sistemática del español, no puede el niño desarrollar eficientemente su competencia lingüística en dicha lengua; no hay un aprendizaje "natural" de la segunda lengua, sino más bien el niño se ve sometido a una "presión" por parte de la institución educativa para hacer uso de dicha lengua.

En el ambiente propiamente escolar se manifiesta una escasa participación oral por parte del alumno; existen pocas oportunidades para el aprendizaje de la segunda lengua, máxime que esto no se hace de una manera sistemática, bajo un programa, objetivos ni materiales específicos; el niño no tiene la posibilidad de relacionar actividades familiares con las nuevas expresiones y por ello tiene serias dificultades para su desarrollo académico y lingüístico. Es esto un problema entre contexto y escuela.

Los alumnos de la escuela primaria no han logrado desarrollar paralelamente las cuatro habilidades lingüísticas en español; en su lengua materna han desarrollado la comprensión y la expresión oral.

En su expresión oral y escrita, así como en la lectura de los alumnos se presentan las interferencias lingüísticas resultado de su exposición asimétrica ante dos lenguas y por lo tanto, ante dos estructuras gramaticales distintas. Dichas interferencias se hacen notorias cuando alteran el género y número de los artículos, sustantivos y adjetivos; a través de los préstamos lingüísticos (zapotequización); esas transferencias o interferencias lingüísticas se presentan a nivel fónico, morfo-sintáctico y léxico-semántico.

Una de las causas centrales del problema que se estudió es la limitada competencia lingüística que los alumnos tienen en español, su segunda lengua, que es la lengua en la que tienen que interactuar con los docentes, la lengua en la que tienen que leer y escribir, y en general, la lengua en la que tienen que desarrollarse escolarmente.

Desde el ingreso al primer grado de la escuela primaria surge un rompimiento en la construcción de significados para el niño, al tener que hacer uso de una lengua casi extraña para él.

Hay un bajo aprovechamiento escolar a lo largo de los seis grados por parte de los alumnos debido, prin-

principalmente al conflicto comunicativo al que se enfrentan, a su nivel de competencia lingüística en la lengua de instrucción.

En el contexto social de San Miguel Tilquiapam hay poco uso pragmático del español, tanto oral como escrito, así como del proceso de lectura.

Todo lo anteriormente mencionado, permite establecer que: Las dificultades que los alumnos tienen para leer y comprender los textos motivo de estudio en la escuela se deben, principalmente a:

- a) Su escasa competencia lingüística en español, que es la lengua en que leen; no han logrado desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas en forma paralela.
- b) El tipo de lectura que realizan: descifrado de signos escritos, no les permite acceder a nivel de comprensión.
- c) El poco uso que se hace de la lectura en el contexto de San Miguel Tilquiapam, se lee casi exclusivamente en la escuela, esto ha provocado que los alumnos no hayan desarrollado eficientemente las estrategias involucradas en el proceso.

2. En cuanto al aspecto sociocultural

Las condiciones socioculturales en las que tienen que desarrollarse los alumnos indígenas en el contexto escolar (de tipo formal), no corresponden a su realidad sociocultural (sociolingüística), esta es una de las razones principales por las que muchos contenidos escolares, particularmente los del área de español, no sean significativos para ellos.

La lengua materna es sumamente importante para el niño, en este caso, el zapoteco, el cual dominan en forma oral; a través de dicha lengua, se ha iniciado en su proceso de socialización, externa sus sentimientos, necesidades, intereses, etc., pero al ingresar a la escuela primaria y pedírsele que, al menos dentro del aula, utilice el español y deje de lado su lengua materna, surge un conflicto comunicativo, lingüístico y de construcción del conocimiento. No son suficientes algunas recomendaciones de los docentes para que el niño deje de lado su

lengua materna, su lengua de interacción con su mundo.

Al pedirle a los alumnos que hablen en español y debido a que su competencia lingüística en dicha lengua es limitada, optan, muchas veces, por quedarse callados en el trabajo propiamente escolar.

3. En cuanto a los planes y programas de estudio

Los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto que muchos de los contenidos de los planes y programas de estudio, así como los libros de texto diseñados por la Secretaría de Educación Pública (principalmente los que se refieren al área de español) para todas las escuelas primarias de tipo formal del país, resultan difíciles de ser abordados en contextos como el de San Miguel Tilquiapam debido, entre otras cosas, al manejo pobre que los alumnos tienen de la lengua de instrucción.

En muchos de los temas del área de español (análisis gramatical, por ejemplo) se pretende que el alumno reflexione sobre la lengua que utiliza cotidianamente: el castellano, sólo que los niños indígenas no utilizan cotidianamente esa lengua; no hay un uso pragmático de ese tipo de contenidos escolares, no se dan las condiciones sociolingüísticas y culturales para recrear las reglas gramaticales del español.

Las políticas educativas no siempre toman en cuenta la realidad de las comunidades, la realidad pluriétnica para la formación de zonas escolares -primaria formal y primaria indígena- ni para la ubicación de los docentes de acuerdo a las características de su formación profesional, ni de las comunidades mismas.

No es posible homogeneizar culturalmente a nuestro estado ni a nuestro país a partir de una política de unidad o integración nacional, a través de una lengua "oficial". Debe respetarse dicha realidad pluriétnica como un factor clave para propiciar una mejor educación para los estudiantes de estos grupos minoritarios y para conservar la identidad propia de ellos: su lengua, su cultura.

4. En cuanto a la lectura de los alumnos

Como pudo notarse, durante la evaluación de la lectura y su comprensión, el tipo de texto que más se les dificultó a los alumnos fue el del periódico, debido a que contiene información un tanto diferente a la que están "acostumbrados": tecnicismos, siglas, nombres de lugares, etc. A este tipo de textos casi no hay acceso en el contexto de San Miguel. Esto también se debe a que, en dicho contexto hay poco uso del proceso de lectura, por consiguiente, lo que más leen los alumnos son precisamente libros de texto.

Por otra parte, se pudo apreciar que las estrategias de lectura: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación, autocorrección, que utilizan hablantes de otras lenguas, también son utilizadas por hablantes del zapoteco, por esta razón puede decirse que dichas estrategias son universales.

Debido a que los alumnos tienen una limitada competencia en la lengua en la que tiene que leer, se les dificulta enfrentarse a textos escritos, tanto para el proceso ascendente como para el descendente. Muchas veces los alumnos hacen uso excesivo de su información antecedente para tratar de interpretar lo que el texto dice. Utilizan una estrategia no-acomodativa.

Para la evaluación de la comprensión, a veces es necesario interactuar más estrechamente con los alumnos para poder interpretar sus respuestas ya que no siempre queda claro qué es lo que comprenden los alumnos.

En el desarrollo del VI capítulo se anotó que la evaluación de la comprensión en lectura se realizó en lengua castellana debido a que es la lengua de instrucción en la escuela primaria; sin embargo, no se soslaya la importancia que tendría en una investigación posterior poder evaluar dicha comprensión haciendo uso de la lengua materna del niño.

B. Sugerencias

A continuación anotaré algunas sugerencias que podrían servir para abordar la problemática que se ha

venido plateando. Dichas sugerencias las organizaré en dos bloques, por llamarlas de alguna manera: a) A largo plazo, y b) a corto plazo. Los que podrán evaluar y decidir sobre su pertinencia más viable, serán lo que de alguna u otra manera tengan injerencia en la temática abordada: La Secretaría de Educación Pública, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, la Dirección de Educación Básica, la Supervisión Escolar de la Zona 130, a la cual pertenece la Escuela Primaria de San Miguel Tilquiapam, el Director y personal docente de la Escuela Primaria "La Corregidora" de dicha comunidad, el personal docente del Centro Preescolar Indígena de la misma, principalmente.

1. A largo plazo

a. Para revalorar la lengua indígena

Los contenidos de estudio -planes y programas- deben estar acorde a las condiciones socioculturales de las comunidades. Al elaborar planes y programas educativos debe tomarse en cuenta el sentir, las demandas y las necesidades políticas, sociales, económicas y culturales de los pueblos indios y no tratar de imponer una concepción de sociedad, de conocimiento, de hombre y por supuesto de educación, ajenos a ellos. Para esto se requiere de una adecuada planeación nacional, estatal, regional y local, por parte de las autoridades educativas con base en una investigación que permita conocer aspectos como los antes mencionados; así como de una adecuada formación de docentes que atenderán a dichas comunidades.

Es necesario crear, no sólo libros de texto (entre otros materiales) en lengua indígena, sino implementar contenidos acorde a los intereses, necesidades y posibilidades de las comunidades indígenas, a su manera de ver el mundo, a su manera de vivir y organizarse. De esta forma se respetaría la cultura propia de estas comunidades.

Es sumamente importante la planificación en el sector educativo a partir del conocimiento real de las características de la población a la cual van dirigidas sus acciones.

Los docentes deben tener un conocimiento amplio de las condiciones y características lingüísticas, sociales, culturales, económicas, etc., de la población que va a atender, para lograr así mejores resultados de su labor. Para esto, es necesario formar al personal de acuerdo a la población escolar a la cual va a atender.

La Universidad Pedagógica Nacional en su Unidad Ajusco en el Distrito Federal y la Unidad 20A de Oaxaca, Oax., atiende actualmente la formación de profesionales en la educación para el medio indígena a través, precisamente, de una Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena. Por parte de las autoridades educativas estatales, principalmente, debería buscarse la forma de aprovechar estos recursos humanos y abrir los espacios necesarios para ampliar la formación de más personal.

b. Alfabetización en lengua indígena

Cuando el niño ingresa a la escuela primaria es ya un hábil usuario de su lengua materna: el zapoteco; a partir de esto, en el medio escolar debe propiciarse el desarrollo de la fluidez en su expresión oral para que después reflexione en que es posible escribir en su lengua materna y de esta manera iniciarlo en el proceso de alfabetización en zapoteco puesto que "es más fácil escribir lo que ya se habla". A partir de la alfabetización en lengua indígena, podrían abordarse los primeros contenidos escolares en esta misma lengua.

Para esta propuesta, planteo dos alternativas:

- 1) Plantear a las autoridades administrativas del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca que la escuela primaria de San Miguel Tilquiapam se cambie de sistema: de formal a Bilingüe-Bicultural, para que los escolares sean atendidos por personal bilingüe, personal que conozca las características sociolingüísticas de la comunidad. Propongo esto porque actualmente en dicha escuela laboran maestros monolingües en español a los cuales se les dificulta establecer la comunicación con los alumnos.

2) Una alternativa diferente sería que los docentes que actualmente laboran en la escuela primaria se alfabeticen en zapoteco, por lo menos los que atienden los primeros grados y pedir el apoyo de los docentes del Centro Preescolar Indígena de la misma comunidad ya que ellos son bilingües -en zapoteco y español- para iniciar el proceso de alfabetización en la lengua materna de los niños en el tercer grado de educación preescolar y en primero y segundo grados de educación primaria.

Para la alfabetización en lengua indígena puede retomarse y evaluar su pertinencia (su viabilidad) algunos materiales ya elaborados para este fin, por ejemplo los de la Secretaría de Educación Pública: libros de texto de Educación Bilingüe-Bicultural, o los de un Proyecto de Investigación, desarrollado en la región Mixe del estado de Oaxaca por dos asesores de la Unidad 20A de la Universidad Pedagógica Nacional: Mtra. Hilda Luz Mancha Herrera y el Mtro. Isaías Aldaz Hernández.

En el tercer grado de Educación Primaria, podría iniciarse la alfabetización en la segunda lengua de los alumnos: el español.

Para esta propuesta se requiere conformar un equipo de trabajo, iniciar con un proceso de sensibilización sobre la necesidad e importancia de este proyecto, elaborar una propuesta curricular que contemple los aspectos ya mencionados, entre otros, buscar técnicas, recursos y procedimientos más apropiados para dicho objetivo.

En la propuesta curricular se tomará en cuenta el uso que se les dará a las dos lenguas y cómo se desarrollarán después, así como el tipo de bilingüismo que se pretendería desarrollar: aditivo o sustractivo, lo cual incluiría una posición ideológico-política.

Para darle un uso a la escritura en lengua indígena, pueden colocarse avisos en lugares estratégicos de la comunidad, escribir mensajes a familiares y/o compañeros, colocar el nombre de los productos que estén a la venta en la escuela, en las tiendas, etc.; pueden los niños, en coordinación con maestros y padres de familia (y demás familiares), elaborar pequeñas antologías sobre cuentos y leyendas tradicionales de la comunidad; realizar traducciones de propaganda comercial escrita, de la radio, de la televisión, etc.

2. A corto plazo (propuesta remedial)

a. Desarrollando la castellanización

Para que los alumnos indígenas puedan desenvolverse -o desarrollarse- académicamente en una escuela de carácter formal donde la lengua de instrucción es el español, debe buscarse desarrollar en ellos una competencia lingüística en castellano, antes de darle prioridad a los contenidos programáticos de cada grado escolar.

El sentir de los docentes que laboran en la escuela primaria de San Miguel Tilquiapam es la necesidad de castellanizar a la población escolar.

Dentro de las aulas pueden implementarse actividades y elaborarse materiales específicos en los cuales el alumno se sienta contextualizado para hacer uso de la segunda lengua.

Pueden elaborarse materiales de apoyo para desarrollar la competencia lingüística de los alumnos -para que "hablen bien" el español-, por ejemplo, a través de instrucciones orales y por escrito, entre otros. Para esto se requiere, además de brindar un espacio de tiempo dentro del trabajo escolar, específicamente para este fin, constantemente estimular dicho proceso. Para esto debe elaborarse un programa, objetivos y materiales de apoyo, así como ofrecer una formación e información a los docentes para realizar este trabajo de una manera adecuada.

b. La expresión oral y la lecto-escritura

Tomando en cuenta que "resulta más fácil escribir y comprender lo que ya se habla", antes de que el niño se inicie en el proceso de aprendizaje propiamente escolar de la lecto-escritura en castellano, debe tener un regular manejo oral de dicha lengua para que así pueda ver en la escritura una forma alternativa de representar el lenguaje. Como un trabajo previo a la alfabetización debe propiciarse y estimularse el desarrollo de la expresión

oral en español, por parte del alumno. Para esto se requiere estructurar ciertas estrategias que permitan lograrlo; implementar actividades que vayan más allá de simples recomendaciones a los niños de que "hablen en español".

Para la lecto-escritura pueden aprovecharse los portadores de texto que rodean al niño: propaganda política, nombres de establecimientos, inscripciones en productos comerciales, propaganda comercial escrita y de la televisión, etc.

Debe pues, dársele un enfoque comunicativo a la enseñanza y usos de la lengua escrita.

c. Desarrollo de la lectura

Debido a que en el contexto social de San Miguel Tilquiapam es poco frecuente el contacto con la lengua escrita, si se compara con un medio urbano, es necesario brindar a los alumnos un espacio y materiales que "compensen de alguna manera esta situación". Para esto puede crearse en la escuela y/o en cada grupo, un rincón de lectura, una pequeña biblioteca a la cual los alumnos tengan libre acceso para explorar los materiales escritos, mismos que deben ser ricos: responder a las necesidades e intereses de los alumnos, variados; pueden implementarse los préstamos a domicilio para que los alumnos puedan llevarlos a sus hogares y a través de sencillos "vales", hacer uso de la lengua escrita.

A través de sencillas entrevistas o con algunos otros instrumentos metodológicos, pueden conocerse las preferencias de los alumnos en cuanto a material de lectura.

Debe ofrecerse a los alumnos material de lectura interesante y acorde a su nivel de desarrollo psicolingüístico, a sus necesidades e intereses, para que vean en la lectura algo útil, recreativo, fructífero, significativo e interesante, y no algo tedioso e impositivo, particular de la escuela. De esta manera se estaría reconceptualizando, en cierta medida, a la lectura y dándole nuevos usos.

En concreto, deben implementarse estrategias que permitan desarrollar en los niños paralelamente las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, comprender, leer y escribir.

Se hace hincapié en que para emprender un trabajo de la naturaleza que aquí se propone, es de fundamental importancia la participación de los docentes, puesto que esto requiere tiempo, recursos, espacios, materiales, etc. Así también se requiere la participación de alumnos y de la comunidad en general.

Con esto se da por concluido el presente trabajo, no sin antes anotar que con la realización del mismo se han incorporado elementos teórico-prácticos sumamente valiosos para el mejoramiento de la práctica docente y de mi formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANDA, Gilberto. "Cero en conducta y... ¿ cuánto de comprensión de lectura?", en: Cero en conducta. Revista. Año 1, número 5, México, mayo-junio, 1986. Pp. 4 - 9.
- BRESSON, Françoise y George Vignaux. "La psicolingüística", en: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Guía de trabajo. LEPEPMI 1990. México, UPN / SEP, (s / f). 272 pp.
- CAZDEN, Courtney B. "La lengua escrita en contextos escolares", en : Emilia Ferreiro y Gómez Palacio (compiladoras).Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 8a. Edic.; México, Siglo XXI Editores, 1991. Pp. 207 - 229.
- CONDEMARIN, Mabel. "Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito", en: Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 12, Número 4, Buenos Aires, Argentina, diciembre de 1991. Pp. 13 - 22.
- CORONADO, Gabriela. "Resistencia e identidad de Grupo", en: Pedagogía Revista de la UPN. Vol. 4, núm. 10, México, abril-junio de 1987. Pp. 45 - 46.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 12a. edic.; México, Siglo XXI Editores, 1991. 367 pp.
- FOWLER, Roger. et al. "Lenguaje y control", en: Técnicas y recursos de investigación III. Antología LEPEP 1985. México, UPN / SEP, 1988. 377 pp.
- GÓMEZ Palacio, Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Antología: LEPEP 1985. México, 1988. Pp. 75 - 85.
- GOODMAN, Kenneth. " El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en: Emilia Ferreiro y Gómez Palacio (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y

- y Yetta Goodman. "Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Antología LEPEP 1985 México, UPN / SEP, 1988. Pp. 147 - 164.
- HAMEL, Rainer E. "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital", en: Estudios de lingüística aplicada. Número especial. México, CE-LE/UNAM, julio, 1983. Pp. 37 - 104.
- HUDSON, R. A. La sociolingüística. Barcelona, Editorial Anagrama, 1981.
- LÓPEZ, Luis Enrique. Lengua. 2a. Edic.; Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1989. 136 pp.
- MCGINITIE, Walter, et al. "El papel de las estrategias no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura", en: Emília Ferreiro y Gómez Palacio (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 8a. Edic.; México, Siglo XXI Editores, 1991. Pp. 29 - 49.
- MUÑOZ CRUZ; Hector y Rainer Enrique Hamel. "Aspectos sociolingüísticos de la educación para niños otomíes", en: Yolanda De la Garza, et al. El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México. México, CINVESTAV/CIESAS/DGEI - INI - SEP. Pp. 21 - 43.
- PASSMORE, John. "Enseñanza de la comprensión", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Antología. LEPEP 1985. México, UPN/SEP, 1988. Pp. 15 - 27.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Libro del maestro para el cuarto grado. 3a. edic. ; México, SEP, 1976. 168 pp.
- Libro para el maestro. Cuarto grado. México, SEP, 1982. 250 pp.
- Libro para el maestro. Primer grado. 6a. Edic.; México, SEP, 1986. 381 pp.
- SMITH, Frank. "Aprendizaje acerca del mundo y del lenguaje", en: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Antología. LEPEP 1985. México, UPN/SEP, 1988. Pp. 3 - 14.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Guía de trabajo. LEPEP 1985. México, UPN/SEP, 1987. 68 pp.

ANEXOS

ANEXO A

TEXTO QUE SE LES PRESENTO A LOS ALUMNOS PARA SU LECTURA Y COMPRENSIÓN*

EL RATÓN SIN COLA.

Un travieso ratoncito se divertía molestando al gato.

Un día logró derramar el plato de leche en que el gato bebía.

Furioso, el gato persiguió al ratón, dispuesto a comérselo, pero sólo logró arrancarle la colita y se quedó con ella.

- Te la daré- -dijo el gato-, si repones la leche que me tiraste.

El ratoncito fue a ver a la vaca.

- Vaquita, regálame un poco de leche para que se la dé al gato y él me devuelva mi cola.

-Te la daré- -respondió la vaca-, si me traes un poco de masa fresca.

El ratoncito fue a pedir la masa fresca a la cocinera.

-Panchita, regálame un poco de masa fresca para que se la dé a la vaca, obtenga de ella un poco de leche y se la dé al gato a cambio de mi cola.

-Te daré la masa- -respondió la cocinera-, si me traes el maíz para que la prepare.

El ratoncito fue en busca del labrador y le dijo:

* FUENTE: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Español. Cuarto grado. Ejercicios y Lecturas, 8a. Edición; México, SEP, 1980, p. 77.

-Amigo, regálame un poco de maíz para que se lo lleve a la cocinera para que me prepare masa fresca, y yo se la dé a la vaca, obtenga de ella un poco de leche y se la dé al gato a cambio de mi cola.

-Con gusto te lo daría, si no fuera porque la falta de lluvia ha retrasado la cosecha.

El ratoncito se quedó muy triste y empezó a llorar amargamente.

El labrador apenado, empezó a llorar también, y unidas las lágrimas corriendo por los surcos regando el maíz, que comenzó a dar unas hermosas mazorcas.

El labrador, muy contento, empezó a cosechar y le dio al ratoncito una buena bolsa de maíz.

El ratoncito corriendo llevó el maíz a la cocinera, que en un momento lo molió y preparó la masa fresca.

Llevó la masa fresca a la vaca, que se la tragó en un abrir y cerrar de ojos, y así pudo dar leche al ratoncito.

El gato, al ver tanta leche, le dio al ratoncito su cola.

ANEXO B

TEXTO QUE SE LES PRESENTO A LOS ALUMNOS PARA SU LECTURA Y COMPRENSIÓN*

¿CÓMO EMPEZÓ LA CIUDAD?

¿Te has dado cuenta de que las ciudades son muy importantes en nuestro mundo? En las ciudades vive mucha gente; hay ciudades pequeñas y ciudades muy grandes. Hoy en día, miles y miles de personas viven en ciudades, pero no siempre ha sido así.

Hace muchísimo tiempo, no existían ciudades, ni siquiera pueblos. Todo el mundo vivía en los campos, pero no como los campesinos de hoy, que tienen su casa y siembran la misma parcela cada año. La gente de hace miles de años no tenía un hogar fijo y todavía no sabía sembrar. Eran nómadas, iban de un lugar a otro en busca de alimentos, porque vivían de la caza, de la pesca y de la recolección de hierbas, semillas y frutos. Cuando se acababan los peces, los animales y frutos, semillas y hierbas en un lugar, los hombres se iban a otro.

Muchos miles de años más tarde, los hombres aprendieron a sembrar, a cosechar y a domesticar animales. Ya no necesitaban ir de un lugar a otro en busca de alimento, dejaron de ser nómadas y construyeron sus casas. Como muchas veces necesitaban la ayuda de otros hombres, las familias que sembraban campos cercanos, construyeron sus casas cerca unas de otras. Así aparecieron los primeros pueblos.

Cuando las tierras eran buenas y los hombres aprendían mejores técnicas de cultivo, las cosechas eran grandes y se recogía más grano del que ellos podían consumir. Entonces apartaban la cantidad de grano que necesitaban y el resto lo guardaban para cambiarlo por productos que les sobraban a los habitantes de otros pueblos. Así empezó el comercio, el intercambio de productos y a depender los pueblos unos de otros.

* FUENTE: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ciencias Sociales. Cuarto grado, 10a. Edición; México, SEP, 1983, p. 24.

ANEXO C

TEXTO QUE SE LES PRESENTO A LOS ALUMNOS PARA SU LECTURA Y COMPRENSIÓN*

BLOQUEAN LA CARRETERA MIXE

Comuneros de la comunidad de Asunción Cacalotepec, Mixe, iniciaron ayer el bloqueo del camino que conduce a San Isidro Huayapan, Alotepec, Mixe, para exigir que estos últimos respeten sus bienes territoriales, y dejen de estarlos amenazando de muerte y torturar a algunos campesinos de su comunidad.

Mediante un escrito abierto, los habitantes de Cacalotepec, señalan que no obstante de que con la resolución presidencial de fecha 14 de julio de 1987, las tierras limítrofes les pertenece los de Huayapan los vienen invadiendo aún estén sembrados.

La medida fue tomada en asamblea del pasado jueves del presente mes, ante la falta de seriedad de los funcionarios de la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) y del Gobierno del Estado de resolver el problema de límite de tierras, al contrario, denuncian, el Gobierno pretende favorecer a Huayapan.

El ancestral conflicto entre las comunidades, puede terminar con un fatal enfrentamiento entre habitantes de ambos pueblos, ya que los ciudadanos de Huayapan no tienen acceso a pasar por el lugar bloqueado, mientras que los pueblos como Santa María Alotepec, San Miguel Quetzaltepec, San Juan Cotzocón, y Santiago Atlán, gozan del paso.

* FUENTE: NOTICIAS. Voz e imagen de Oaxaca. Año XV, Núm. 5107. Oaxaca, Oax., viernes 15 de marzo de 1991.