



DISPONIBLE: <http://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus>

Diseño de material bilingüe. Taller de experiencias lectoras en una comunidad indígena CHO'L

*"Josselita Janeth Hening Moreno" **

Resumen

Muchos estudios, nacionales y extranjeros, han destacado las dificultades que estudiantes latinoamericanos, mexicanos e indígenas tienen al resolver las tareas típicas de lectura y escritura en la escuela, independientemente del nivel escolar que cursen. (e.g. Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2004; Parodi, 2005; Carlino, 2005; Piacente & Tittarelli, 2006; García & Álvarez, 2009, 2010). Actualmente los avances tecnológicos nos ofrecen nuevas alternativas novedosas que pueden ser aprovechadas para superar los problemas de lectoescritura de los estudiantes. Este proyecto describe una experiencia (en la localidad La Esperanza del Porvenir, del municipio de Tumbalá, Chiapas, perteneciente a la región Tulijá, Tzeltal Cho'l) realizada en el marco de un propósito más amplio que ha tenido lugar mediante la observación y el análisis de datos y experiencias durante siete años de trabajo ininterrumpidos con estudiantes de esta comunidad indígena. Dicha experiencia pretende, a través del diseño de material escrito en lengua materna combinados con la enseñanza de la lengua español - mexicana, superar los problemas que tienen los estudiantes de esta escuela en una práctica académica usual: el análisis y comprensión lectora. De esta manera, al entrenar esta práctica, se espera que mejoren sus habilidades de lectura y escritura.

Palabras clave: competencia; lengua materna; lectoescritura; didáctica; aprendizaje.

Cooperative learning as an alternative to inclusion in Physical Education

Abstract

Many studies, national and foreign, have highlighted the difficulties that Latin American, Mexican and indigenous students have in solving typical reading and writing tasks at school, regardless of the school level they attend. (Eg Lacon de Lucia & Ortega de Hocevar, 2004; Parodi, 2005; Carlino, 2005; Piacente & Tittarelli, 2006; García & Álvarez, 2009, 2010). Currently technological advances offer us new novel alternatives that can be used to overcome the problems of literacy of students. This project describes an experience (in the locality of the hope of the future, of the municipality of Tumbalá, Chiapas, pertaining to the Tulijá region, Tzeltal Cho'l) realized within the framework of a larger purpose that has taken place through the observation and The analysis of data and experiences during seven years of uninterrupted work with students of this indigenous community. This experience aims, through the design of written material in the mother tongue combined with the teaching of the Spanish - Mexican language, to overcome the problems that the students of this school have in a usual academic practice: reading comprehension and analysis. In this way, in training this practice, they are expected to improve their reading and writing skills.

Keywords: competence; mother tongue; literacy; didactics; learning.

Dirección para correspondencia: heningmj2@gmail.com

Artículo recibido el 30 - 08 - 2016

Artículo aceptado el 03 - 10 - 2016

Conflicto de intereses no declarado

Fundada 2016 Unidad de Cooperación Universitaria de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.



*a) Docente del Escuela Telesecundaria, 07ETV084, La esperanza del Porvenir, Tumbalá, México, heningmj2@gmail.com"

1. Introducción

1.1. Antecedentes

Con fecha 13 de marzo del 2003 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, para reconocer y proteger los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como para la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas, entendidas por éstas “aquéllas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado mexicano, además de aquéllas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes, que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad”.

Dicha ley, a su vez, creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), como un organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, con el objeto de promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la nación; asesorar a los tres órdenes de Gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia y que tiene entre sus atribuciones la de diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas nacionales indígenas, en coordinación con estos tres órdenes de Gobierno y con los pueblos y comunidades indígenas.

Con base en el Artículo 14 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, el Instituto Nacional de lenguas Indígenas tiene diversas características y atribuciones:

- a) Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los 3 órdenes de gobierno y los pueblos y comunidades indígenas.
- b) Promover programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y las lenguas indígenas nacionales.
- c) Ampliar el ámbito social de uso de las lenguas indígenas nacionales y promover el acceso a su conocimiento; estimular la preservación, conocimiento y aprecio de las lenguas indígenas en los espacios públicos y los medios de comunicación, de acuerdo a la normatividad en la materia.
- d) Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo.
- e) Elaborar y promover la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales.
- f) Realizar y promover la investigación básica y aplicada para mayor conocimiento de las lenguas indígenas nacionales y promover su difusión.

El Proceso de Normalización Lingüística de las Lenguas Indígenas Nacionales tiene como objetivo final, la aplicación de estas normas en los procesos educativos, en materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas indígenas; asimismo difundir y ampliar los espacios de uso de las lenguas indígenas más allá de las funciones que cumple en la vida comunitaria. Sin embargo en cuanto al material didáctico y la aplicación de las normas de procesos educativos nos encontramos distantes de los objetivos trazados en nuestro país.

Como es sabido, en las regiones indígenas se tiende a la castellanización. En sólo tres generaciones una lengua puede caer en desuso: los abuelos son monolingües en el idioma materno, los hijos de éstos son bilingües y los nietos sólo hablan español; de ahí que la primera estrategia que debe plantearse para revertir esta situación está en relación con la valoración que los propios hablantes dan, en este caso, al “otomí”, pues la mayoría acepta la supuesta inferioridad de éste y comúnmente lo llaman también “dialeto” para señalar esta condición y, por tanto, no lo enseñan a sus hijos por el estigma y la carga de discriminación que pesa sobre ellos.

Aun cuando, en general, los indígenas valoran el idioma de sus antepasados, lo consideran como parte de su legado, y señalan que ésta debe perpetuarse y enseñarse a los hijos, no lo hacen. Lo anterior no debe considerarse como contradicción, pues aunque muestren una actitud negativa hacia la lengua, no significa que no la aprecien (Appel y Muysken 1996: 35).

Para ellos, el aprendizaje del español está en función del beneficio económico y social que les puede otorgar. Una constante es que entre más alejados o relativamente aislados estén los pueblos indígenas de los núcleos urbanos o sea menor el contacto con el exterior, se conservará más la cultura (y la lengua, por supuesto); en el caso contrario, la asimilación a la “cultura nacional” será más marcada.

En términos generales, en los últimos quince años, América latina ha dado importantes pasos en materia de educación bilingüe, superando las visiones de castellanización implantadas en décadas anteriores. Sin embargo, sigue siendo un desafío llevar los cambios, las reformas legales, la ampliación de cobertura y presupuestaria para estas iniciativas a todas las regiones indígenas del continente, especialmente que se vean en concreto en las aulas de las regiones rurales indígenas. Hace falta más voluntad política y decisión de Estado, que permita superar las estadísticas de analfabetismo, de educación con pertinencia, de ausentismo, desnutrición y deserción escolar en nuestras regiones.

1.2. Planteamiento del problema

Los estudiantes indígenas que cursan el primer grado en el presente ciclo escolar en la Telesecundaria 825 13 de febrero, pertenecientes a la etnia CHO'L, ubicada en este caso, en la comunidad La Esperanza del Porvenir, del municipio de Tumbalá Chiapas, presentan problemas serios en cuanto a las habilidades de lectoescritura en castellano.

Regularmente, y de acuerdo a encuestas realizadas en la población estudiantil de esta Telesecundaria, los estudiantes aprenden a leer hacia el cuarto grado de primaria y reciben educación en su lengua materna durante la totalidad de su estancia en el preescolar, para luego aprender a comunicarse en castellano, con todos los desafíos que implica el hablar, entender y aprender este idioma, que acarrea serios problemas al comenzar su instrucción en la Telesecundaria.

Cabe destacar que durante su educación inicial los materiales bibliográficos con los que trabajan en clases son escritos en su lengua materna, sin embargo, no es sino hasta más tarde en su formación primaria que es cuando aprenden a leerla y escribirla, y a medias pues no todos los estudiantes consiguen hacerlo. Por otro lado los docentes de primaria y preescolar son maestros bilingües, sin embargo, no tienen por lengua materna el CHO'L, lo cual dificulta de igual manera el proceso de

enseñanza aprendizaje. Esto debido a políticas sindicalistas propias del sistema sindical del que son miembros.

Además, los estudiantes empiezan a tener experiencias bilingües en clases, es decir, empiezan a recibir educación en español y en CHO'L, cuando se encuentran en cuarto y quinto grado de primaria, aunque los libros de texto de primaria, y de todas las materias comunes con otras escuelas mestizas, están impresos en lengua española. Únicamente tienen un libro escrito en su lengua y pertenece a la asignatura de Lengua Indígena que en algunas ocasiones se les imparte si tienen la fortuna de que su maestro en turno sepa su lengua indígena.

En lo que se refiere al sistema de Telesecundaria, no contamos con libro alguno escrito en su lengua y es muy común que los jóvenes de primer grado lleguen a esta escuela sin saber leer, con un grado deficiente de comprensión lectora y que presenten tartamudeo frecuente al leer en voz alta. Además de no alcanzar los estándares de competencias lectoras de acuerdo a su edad y grado escolar, también muestran claras deficiencias en el desarrollo de habilidades matemáticas, socialización, conocimiento del medio donde viven y del acontecer histórico del país al que pertenecen.

Es importante puntualizar que, de acuerdo a las encuestas realizadas, es notable que quienes aprenden a leer entre el tercer y cuarto grado de primaria tienen mejor desempeño que aquellos estudiantes que lo hicieron entre el quinto y hasta el sexto grado de primaria pues poseen mayores competencias y experiencia en cuanto al manejo de su lengua materna y del Español en las clases. También se vuelve imperante reconocer y señalar que como docentes de educación Telesecundaria jamás tuvimos instrucción alguna para desempeñarnos en esta región, ni acercamiento alguno a ninguna lengua indígena.

Sylvia Schmelkes lo describe mejor en el V Foro Virtual: Educación para la interculturalidad – FLAPE: “La educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas del país tiene (...) Una parte importante de la desigualdad con que opera nuestro sistema educativo se explica por la pobreza de operación y de resultados de los servicios educativos que ofrecemos a la población indígena”.

Es entonces que podemos aseverar que los principales problemas a los que se enfrentan la educación preescolar y primaria en esta población vulnerable se refieren principalmente al inadecuado funcionamiento de las escuelas que distan por mucho en el cumplimiento de la normalidad mínima escolar: el ausentismo, desperdicio del tiempo, falta de infraestructura y equipamiento, son ejemplos visibles que dificultan que los estudiantes aprendan de manera efectiva. Además, la falta de preparación de docentes indígenas, el desinterés de las mismas comunidades en su educación; muchos de los estudiantes que desean seguir estudiando la secundaria tienen que emigrar de sus comunidades o cursar el siguiente nivel educativo en una modalidad que no atiende los objetivos de bilingüismo e interculturalidad; las atienden docentes que no han sido debidamente formados en lengua indígena alguna.

En suma, tampoco existen opciones de educación media superior o superior que respondan a sus necesidades.

En cuanto a la cosmovisión de la lengua y del mundo a través de lengua, es necesario puntualizar que en mi camino de aprendizaje de esta lengua indígena he corroborado la fuerte carga de simbolismo intrínseco a su lengua y a cómo se conciben con respecto al resto del mundo, el lugar en el que se sitúan y se reconocen e incluso su necesidad extraordinaria de

mantenerse en equilibrio. Todo ello contrasta con la simpleza del idioma español y del simbolismo que este también posee pero que en definitiva se encuentra lejos de la carga emocional cosmogónica que posee la lengua CHO'L.

1.3. Justificación

La necesidad que apremia a los docentes de Telesecundaria de regularizar a sus estudiantes y de enseñarles a leer y escribir, además del dominio de operaciones básicas, es una constante que año con año presenciamos y que se convierte en desafío importante para todos los docentes que trabajamos en esta y otras regiones marginadas de nuestro Estado, por tanto se pretende establecer este documento como una guía, para quien necesite un referente válido, acerca de los problemas de lectura y escritura a los que, nosotros, los docentes de Telesecundarias en el Estado de Chiapas nos enfrentamos y sobre todo en atención a la actual reforma educativa que exige de sus docentes, grandes desafíos que en la realidad se vuelven oníricos dadas las condiciones en las que se encuentran las escuelas telesecundarias, sin energía eléctrica, salones adecuados, mobiliario, equipos de cómputo o señal Edusat.

Algunas incluso con libros llenos de polillas, sin libros de texto para todos, que laboran con adolescentes que caminan hasta dos horas para llegar al plantel y sin haber desayunado. Otros, los más afortunados, no observan problemas de alcoholismo o violencia intrafamiliar, todos ellos aspectos que afectan al adolescente en su carácter biopsicosocial y de lo que hablaremos a continuación. Además la falta de planificación de una continuidad educativa bilingüe, que solo tiende a establecer modificaciones en los ciclos escolares elementales, pero no considera su natural progresión en contextos escolares más avanzados, como por ejemplo la universidad.

Del conjunto de los informes de países de muy diversas latitudes es posible interpretar que el bilingüismo no parece asumir, todavía, un modelo continuo u homogéneo sino que por el contrario presenta diferentes alternativas y matices de organización institucional, de mecanismos didácticos, de relaciones entre las lenguas, y fundamentalmente, de objetivos pedagógicos (Skliar, Massone, Veinberg, 1995).

Algunos docentes e investigadores universitarios llaman la atención sobre las ventajas que las nuevas tecnologías podrían representar para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, e incluso aventuran experiencias con tecnologías digitales (Martínez, 2006; Reale, 2008; Álvarez, García & Qués, 2010).

Por lo anterior me permito realizar el reciente proyecto de intervención y presentarlo como una guía, para quien necesite un referente válido, acerca de los problemas de lectura y escritura a los que, nosotros, los docentes de Telesecundarias en el Estado de Chiapas nos enfrentamos en este tipo de comunidades indígenas.

1.4. Objetivo general

Establecer estrategias de enseñanza – aprendizaje que permitan incorporar a estudiantes indígenas al nivel estándar de competencia lectora para mejorar su desempeño académico. Diseñando materiales de lectura en su lengua materna para que la promoción de la lectura sea una

actividad básica y cotidiana en la escuela. Convirtiéndolos en lectores autónomos, y sean lectores toda su vida.

Solé (1994) explica que el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Y si todo este proceso lo realiza a la par del reforzamiento de su lengua materna e ir progresivamente adquiriendo las bases para aprender el español estaremos hablando de adquirir competencias lectoras en ambas lenguas.

1.5. *Objetivos específicos*

- Solucionar los problemas de acceso a libros en su lengua materna.
- Implementar el uso de claves por colores que les permitan identificar el qué, cómo, cuándo, dónde y cuántos en una lectura.
- Mejorar la comprensión de los textos que se leen.
- Desarrollar su capacidad de expresión oral, con claridad, coherencia y sencillez.
- Adquirir el hábito de la lectura formándose como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, además de valorarlo y criticarlo.
- Incrementar los tiempos destinados a la lectura dentro de los horarios extendidos aprovechando nuestra inclusión al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC).
- Estimular la capacidad de redacción y expresión escrita.

2. Material y Métodos

Un proyecto con integración de material de lectura bilingüe elaborado por los mismos estudiantes a partir de libros electrónicos en formato PDF que pretenden superar los problemas de lectoescritura al afianzar el dominio de su lengua materna, para progresivamente avanzar en el dominio del español.

2.1. *Métodos:*

Modelo Cooperativo: es una estrategia donde los alumnos cooperan para aprender, donde unos enseñan a otros los roles sociales requeridos para mantener unas relaciones interdependientes que pueden ser enseñadas y practicadas mutuamente, responsables de la conducta social apropiada, influyendo en los valores y en el autocontrol que desarrollan.

Al hablar de Enseñanza, podemos referirnos a varios modelos que pueden favorecer la educación y detectar los requerimientos educativos:

El Enfoque Evolutivo: que según Piaget basado en la observación, el razonamiento y la investigación, describe la evolución o el desarrollo del niño en términos del pensamiento, la construcción y la adquisición del conocimiento. Su enfoque es una serie de períodos con características cualitativamente diferentes entre sí. Dichos períodos sensitivos condicionan los efectos que tienen las experiencias educativas sobre el desarrollo del alumno.

El Enfoque Ecológico: según Bronfenbrenner al hablar del modelo ecológico nos permite entender la influencia tan grande que tienen los

ambientes en el desarrollo del sujeto. Hablamos de los diferentes ambientes que rodean al individuo y que influyen en su formación.

Es importante tener en cuenta ambos enfoques pues el desarrollo del alumno es un proceso gradual y ordenado, no es posible saltarse pasos. Es importante que nosotros como docentes conozcamos el nivel de madurez de los alumnos a fin de que los guiemos en su aprendizaje y al igual tener en cuenta la cultura de la cual proviene, con el fin de comprender sus costumbres, valores y creencias que lo determinan como persona, y de esta manera influir para que el alumno pueda construir aprendizajes significativos por sí solo, adecuándonos a sus características particulares y a su contexto.

Considerando que el aprendizaje en ambientes colaborativos y cooperativos busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre estudiantes, al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable tanto de su propio aprendizaje como del de los demás miembros del grupo; se hace mención de varias teorías del aprendizaje que pueden aplicarse a este tipo de ambientes, entre ellas las de Piaget, Vygotsky y Dewey.

Los ambientes de aprendizaje colaborativos y cooperativos preparan al estudiante para:

- Participar activamente en la construcción colectiva.
- Asumir y cumplir compromisos grupales.
- Dar ayuda a los demás y pedirla cuando se requiera.
- Poner al servicio de los demás sus fortalezas individuales.
- Aceptar los puntos de vista de otros.
- Comprender las necesidades de los demás.
- Descubrir soluciones que benefician a todos.
- Establecer contacto significativo con comunidades que poseen culturas diferentes.
- Contrastar sus actividades y creencias con las de los demás.
- Establecer metas, tareas, recursos, roles, etc.
- Escuchar crítica y respetuosamente a sus interlocutores.
- Exponer sus ideas y planteamientos en forma argumentada.
- Aceptar la crítica razonada de parte de otras personas.
- Ceder ante evidencia o argumentación de peso.
- Reconocer los créditos ajenos.
- Negociar lenguaje y métodos.
- Desarrollar habilidades interpersonales.
- Familiarizarse con procesos democráticos.

En este taller se hizo especial hincapié en el aprendizaje de la lectura y la comprensión y producción de textos cortos y argumentativos. Entre otras actividades entonces, se propone a los alumnos que, sobre la base de diversos textos leídos, produzcan nuevos textos, utilizando claves por colores que han sido implementadas con éxito en escuelas para personas con deficiencias auditivas, lo cual requiere diversas habilidades de reformulación.

En esta experiencia, se realizó, por un lado, un diagnóstico y una clasificación de las dificultades de comprensión lingüística y, por otro lado, se diseñó e implementó, dispositivos didácticos para trabajar en clase dichas dificultades.

Aunque claro, primero habrá de solucionarse el problema del aprendizaje de la lectura en uno de los estudiantes de este grado en específico y continuar avanzando hacia la comprensión y producción de

textos así como al alcance de los parámetros establecidos de lectura de acuerdo a su grado académico.

3. Resultados

3.1. Resultado de encuestas

La encuesta fue aplicada a los padres de familia de los estudiantes que actualmente cursan el primer grado de educación secundaria en la Telesecundaria 825 13 de febrero, con clave de trabajo 07ETV0847A. Tuvo como objetivo conocer a fondo el ambiente familiar en el que se ha desarrollado hasta este momento el estudiante, abarcando algunos otros datos de importancia como son: el grado de marginación en el que viven, los servicios públicos a los que tienen acceso, además de llegar a conocer el nivel educativo de sus padres para situarlo como referente importante en la intervención didáctica que busca ser aplicada en este grupo de estudiantes indígenas.

Las siguientes tablas de resultados de las encuestas así como las gráficas correspondientes son un referente valioso en esta propuesta de intervención, de modo que las analizaremos a continuación:

Tabla 1

Tabla de contingencia. Relación entre el grado de estudios de la madre y el gusto por la lectura del estudiante

Instrucción escolar de: Madre o Encargada	Sin escolaridad	El alumno tiene: Revistas o		Total
		Sí tiene	No tiene	
	Algunos años de primaria	0	7	7
	Primaria terminada	0	3	3
	Preparatoria terminada	1	2	3
	Licenciatura terminada	0	1	1
	Licenciatura terminada	0	1	1
Total		2	13	15

Nota. Tabla de contingencia Instrucción escolar de: Madre o Encargada * El alumno tiene: Revistas o historietas

Se presenta la figura 1 correspondiente a la tabla 1, que nos brinda los mismos datos de forma más precisa y contundente:

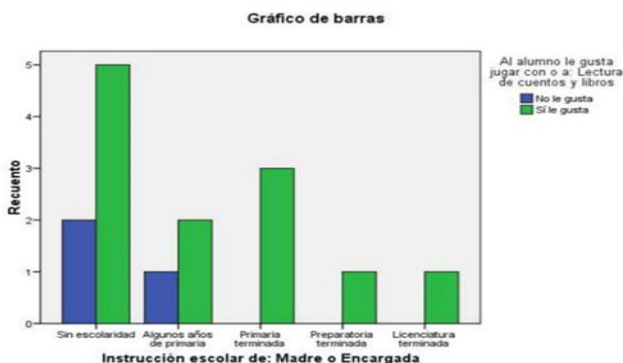


Figura 1. Relación entre el grado de estudios de la madre y el gusto por la lectura del estudiante

De acuerdo a la tabla 1 podemos observar cómo es que la instrucción educativa o nivel de estudios de los padres influye directamente en la relación en la que a los jóvenes les gusta o no leer libros y cuentos. Esto es: los padres de familia que no tienen escolaridad tienen hijos a quienes no les gusta leer, mientras que el avance en el nivel de estudios, aun cuando no hayan terminado la primaria se hace visible presentando un crecimiento mayor en los padres que poseen preparatoria y licenciatura en relación a si les gusta o no leer mostrándose resultados totalmente positivos hacia este hábito de la lectura.

A continuación, la tabla 2, tabla de resultados de la encuesta en la que se especifica nuevamente el grado de escolaridad de sus padres en relación a si los estudiantes poseen o no revistas o historietas. El resultado es abrumador: los estudiantes de cuyos padres no tienen escolaridad, no poseen historietas o revistas, mientras que se observa que los hijos de padres con alguna escolaridad si tienen este tipo de material de lectura.

Tabla 2

Tabla de contingencia. Relación entre el grado de estudios de la madre y propiedad de revistas o historietas del estudiante

Instrucción escolar de: Madre o Encargada	Sin escolaridad	Al alumno le gusta jugar con o a: Lectura de cuentos		Total
		Sí tiene	No tiene	
	Algunos años de primaria	2	5	7
	Primaria terminada	1	2	3
	Preparatoria terminada	0	3	3
	Licenciatura terminada	0	1	1
	Licenciatura terminada	0	1	1
Total		3	12	15

Nota. Tabla de contingencia Instrucción escolar de: Madre o Encargada*. Al alumno le gusta jugar con o a: Lectura de cuentos y libros

La figura 2 nos revela los resultados de manera gráfica donde se aprecia notablemente esta peculiar relación entre el grado académico de los padres y la posesión o no de revistas e historietas:

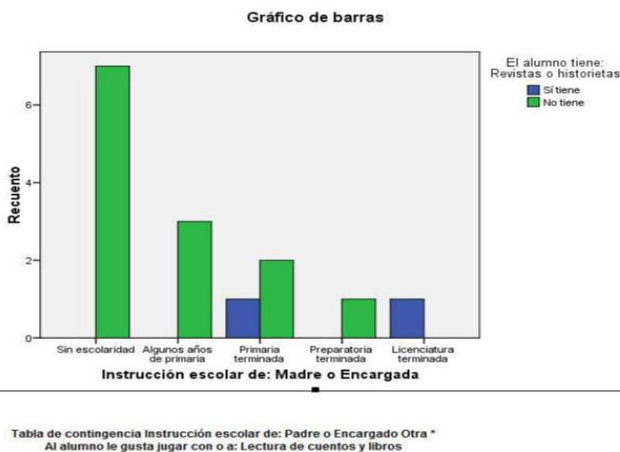


Tabla de contingencia Instrucción escolar de: Padre o Encargado Otra * Al alumno le gusta jugar con o a: Lectura de cuentos y libros

Figura 2. Relación entre el grado de estudios de la madre y propiedad de revistas o historietas del estudiante

Es importante señalar que aunada a esta encuesta de ambiente familiar también se realizaron test de Dominós y test de Raven con el objetivo de identificar en qué rango de edad se encuentran las estudiantes, dadas sus orientaciones psicológicas rescatadas luego de la aplicación de estos test. Al respecto los estudiantes presentan una edad mental de siete años de acuerdo al test de Dominós mientras que la mayoría del grupo se sitúa en un rango deficiente toda vez de haber analizado los resultados en la aplicación del test de Raven.

3.2. Evaluación y seguimiento

El bilingüismo es un proceso complejo que se deriva a distintas estrategias de relación lenguaje – pensamiento. La adquisición lingüística se adquiere en contextos separados, una en el ambiente familiar y otra en el ambiente escolar. Se ha demostrado que con el bilingüismo se puede detectar cierto enriquecimiento cognitivo, al adquirir una nueva lengua, sin perder su lengua y su cultura propia, se produce un desarrollo bilingüe más rico (Boada, 2000).

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo. Los contenidos y actividades están organizados en cinco componentes, cada uno refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Las áreas son: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua donde en la primera se divide en las unidades de análisis de contenido y la estructura, comprensión global, evaluación crítica del texto, extracción de información e interpretación mientras que en reflexión sobre la lengua se clasifica en reflexión semántica y sintáctica y reflexión sobre las convencionalidades de la lengua. De acuerdo con Moreno (1982), en la escuela tradicional, el alumno sólo intenta sobrevivir a los exámenes. Sobrelleva las cosas y realiza un gran esfuerzo cuando éstos llegan; se dan en él la acumulación momentánea de conocimientos y el olvido inmediato después de la prueba. El objetivo es aprobar u obtener una buena calificación y no aprender.

La evaluación escolar debe ser un proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se han logrado los propósitos del aprendizaje; se reúnen las evidencias sobre el éxito o el fracaso de las actividades que proponemos para la clase.

Tiene la función de retroalimentar el proceso, promueve la revisión de los planes del curso, las actividades de la clase y la pertinencia de lo que se aborda y cómo se hace. Da como resultado reajustes para fortalecer el proceso.

La evaluación implica descripción, interpretación y formulación de juicios respecto de las evidencias mostradas por el alumno en relación con su aprendizaje. Los tipos de evaluación son: diagnóstica, formativa y sumaria. La evaluación diagnóstica o pre valoración determina si el alumno posee los antecedentes básicos para iniciar el estudio de un curso y su situación personal: física, emocional y familiar. La formativa pretende informar sobre el progreso alcanzado en cada momento del

curso, localizar las deficiencias y descubrir cómo se puede reorientar el proceso. La evaluación sumaria es la valoración global, la certificación de lo aprendido e implica la integración de los contenidos de todo el curso.

Una evaluación eficaz es la que valora directamente el aprendizaje de los alumnos e indirectamente la planeación, organización y realización de las actividades en el aula, la labor del profesor y los factores que intervienen en el proceso; detecta las fallas y errores en todos los niveles. Debe ser objetiva, considerar los propósitos del curso; integral, contemplar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; sistemática, tener un orden y secuencias planeados; permanente, que sea durante todo el proceso; total, que considere todos los factores que intervienen; reflexiva, que cada quien analice su participación y se autoevalúe con responsabilidad; y recíproca, donde cada quien evalúa a los demás: alumnos, profesores, autoridades y padres de familia.

La información obtenida en el proceso de evaluación será proporcionada a los alumnos, con la intención de proporcionarles elementos para estar conscientes de sus propios aprendizajes y poder así darles seguimiento, identificando cómo aprenden y cuáles técnicas les van mejor que otras al momento de aprender.

Será importante tomar en cuenta la participación y actitudes de los estudiantes además de la información recogida en otras actividades diseñadas con este propósito.

Como recursos para la evaluación se agruparán en diferentes categorías, las cuales se pondrán en práctica de acuerdo al avance de los estudiantes y de la competencia que deseamos evaluar. Toda vez que se necesita especificar en este documento la forma en la que se hará el seguimiento y evaluación de las actividades, así como la pertinencia del programa de intervención se puntualiza lo siguiente:

3.3. Técnicas para la evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño es un método que requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento y habilidades según la Oficina de Tecnología de la Evaluación, del Congreso de los Estados Unidos en 1992. Con las técnicas de ejecución se pretende primordialmente evaluar lo que los estudiantes pueden hacer en lugar de lo que saben o sienten.

Una ventaja digna de mencionar es que este tipo de evaluación requiere de la integración de conocimientos sobre contenidos específicos, destrezas, habilidades mentales y ciertas actitudes para lograr la meta.

- Uso de las claves de colores
- Técnica de la Pregunta.
- Portafolios.

3.4. Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

- Trabajos teóricos: resumen informativo y revisión de literatura.
- Trabajos prácticos: proyecto, presentación o exposición e informe.

Técnicas para valorar conductas

- Observación
- Escalas de valoración.

4. Discusión

Aunado a lo anterior los estudiantes de primer grado presentan algunas características que agravan su falta de competencias lectoras:

- a) falta de interés de la lectura.
- b) hacen regresiones en la lectura.
- c) leen silabeando y tienen una comprensión deficiente de acuerdo a su edad y grado escolar.
- d) tartamudean al leer y su entonación y fluidez son irregulares.
- e) problemas familiares y económicos.
- f) los alumnos no comprenden muy bien el español ya que su primera lengua es el CHO'L.

Además durante las clases existen problemas frecuentes en el salón siendo los más recurrentes:

1. Los alumnos no comprenden la lectura, por tanto no pueden resolver los ejercicios del libro de texto.
2. No comprenden instrucciones.
3. Se les complica la elaboración de resúmenes pequeños de una lectura o de algún tema en las clases.
4. No realizan un trabajo por sí solos, dependen constantemente de la maestra para que les explique lo que tienen que hacer y es frecuente el apoyo de sus mismos compañeros como traductores a su lengua indígena.

De acuerdo a la experiencia en el desarrollo de las primeras etapas de la propuesta se ha identificado que los estudiantes comprenden mejor lo que leen si primero consiguen apropiarse del texto en su lengua materna y a continuación desarrollan clave por clave resolviendo las preguntas: qué, cómo, cuándo, dónde, quién y cuántos. Esto significa que al lograr establecer un código bilingüe los estudiantes pueden realizar, con ayuda de la dirección del docente, las actividades propuestas.

Esta etapa ya la realizan en español y se pudo verificar en la actividad grupal que se realizó con fecha 09 al 26 de noviembre, donde se dieron a la tarea de traducir a su lengua materna un texto corto de la biblioteca escolar titulado ¡Vaya apetito tiene el zorrillo! de la autora Claudia Rueda. Con este texto los estudiantes fueron capaces de identificar las claves de lectura por colores en el texto para después contestar un pequeño cuestionario que abarcaba esas claves. La prueba resultó altamente satisfactoria y estamos convencidos de que en adelante significará la clave para una mejor atención lectora a estudiantes con déficit de competencias lectoras en el grupo de primer grado de esta escuela Telesecundaria.

La implementación del uso de materiales bibliográficos en su lengua materna asegura una mejor apropiación de los contenidos de cierto tema al abordarse desde su perspectiva indígena. Su posterior análisis provee al estudiante de herramientas que lo capacitan gradualmente en la apropiación de una segunda lengua: el Español, y que con el tiempo irá siendo la base también para el aprendizaje de la asignatura del Inglés de acuerdo al mapa curricular establecido para el nivel básico de secundarias.

Debemos tomar muy en cuenta:

La decisión sobre qué hay que enseñar, cuándo y cómo debemos hacerlo, ha de tener en cuenta, además de las características propias del contenido, lo que sabe el niño de aquel contenido y el proceso más lógico mediante el cual debe alcanzar paulatinamente cotas más altas de conocimiento y comprensión (Muñoz, s/f).

Además, con la puesta en práctica de esta metodología pude reflexionar y sensibilizarme con respecto a que:

La enseñanza exclusiva en la lengua mayoritaria no resulta beneficiosa de lenguas minoritarias. No conseguirá plena competencia en ninguna de las dos lenguas (lengua minoritaria y lengua mayoritaria): el resultado de esta situación se denomina semilingüismo, por lo tanto se debe emplear la primera lengua del niño como medio inicial de instrucción para garantizar que el progreso académico no se vea afectado (APPEL, y Musken, 1998).

Referencias

- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios (Artículo de investigación académica, científica y tecnológica) Revista Q, 6 (12), 23, enero-junio. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. R. (Diciembre de 2000). Taxonomía Revisada de Bloom. Obtenido de REDuteka: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>.
- APPEL, R y Musken P. "Las lenguas minoritarias en la escuela" UPN. Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita" México. 1998.
- Badia, A. (2005). "Aprender a colaborar con Internet en el aula", en C. Monereo (coord.). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender (pp. 93-116). Barcelona: Graó.
- Badia, A. y Monereo, C. (2008). "La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales", en C. Coll y C. Monereo (eds.). Psicología de la educación virtual (pp. 348-365). Madrid: Morata.
- Bartra, Rossanna (2011) Modelos curriculares, prácticas de aula, elaboración y uso de materiales educativos en EIB/EIIP. II Taller de intercambio técnico regional de la EIB Ecuador-Bolivia-Perú. Ecuador.
- Bassedas, E. y otros. (1991). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Paidós. Barcelona.
- Boada, Humberto (2000). La comunicación de los bilingües en: UPN/Guía y Antología. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. UPN/SEP. México.
- Campechano, J. y otros. (1997). En torno a la intervención de la práctica educativa. UNED. Guadalajara. México.
- Canuto Castillo Felipe. (2011) Elaboración de Materiales educativos en lenguas indígenas: "El interactivo OTOMÍ" Memoria de las jornadas de lenguas en contacto UAN 2011. ISBN 978-607-7868-38-5.
- Cubo de Severino, L (ed) (2007). Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Córdoba: Comunicarte.
- Chiecher, Analía Claudia; Donolo, Danilo Silvio (2013). De diálogos e intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las

- interacciones entre alumnos RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 37-53. Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78028681004>.
- Churches, A. (2008). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Obtenido de REDuteka: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>.
- Delgado Rodríguez, Xiomara et al. Técnicas e instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje. CETYS. Obtenido en: http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/AV/AM/11/Manual.pdf.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), pp. 37-57.
- Dillon, P. (2004). Trajectories and tensions in the theory of information and communication technology in education. *British Journal of Educational Studies* Vol. 52 (2), 138-150.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2), pp. 13-29.
- Duart, J. & Sangrá, A. (comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- ENLACE (2011). *Estadísticas de Resultados 2011*.
- Frade Rubio, Laura (2009). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa.
- Fichero de actividades didácticas español. SEP. 2004. Obtenido en: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6degfichero_espagnol.pdf.
- Frade Rubio, L. (2011). *Elaboración de rúbricas: Metacognición y aprendizaje*. México: Inteligencia educativa.
- Francescato Giuseppe. El niño en ambiente bilingüe, en *UPN/Guía y Antología, Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar*, UPN/SEP. México Ed 2000 p.111.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gros Salvat, B. (2004). *La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* N° 5. Disponible en <http://www.uh.cu/static/documents/STA/La%20construccion%20conocimiento%20red%20Begna.pdf>.
- Harasim L., Starr Roxanne Hiltz, T. & Teles, L. (1998). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kirkpatrick. (2003). Modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick. En M. José Rubio, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v.9, n.2 (págs. 104-105). Barcelona.
- Kress, G. (2004). *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*. Disponible en <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>.
- Lacon de De Lucia, N. & Ortega de Hoces, S. (2004). La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el Polimodal. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: "Tensiones Educativas en América Latina". Santa Rosa. Argentina: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual de Comprensión y composición de textos escritos*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, DINTEV y Gobernación del Valle. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Mlearning, en España, Portugal y América Latina (2011). *Scopeo, Observatorio de la Formación en Red*. Disponible en <http://scopeo.usal.es/investigacion/monograficos/scopeom003>.
- Monereo Font, C. (18-20 de abril de 2007). IV Congreso Regional de Educación: Competencias básicas y práctica educativa. La evaluación auténtica de competencias: Posibles estrategias. Santander, Cantabria, España.
- Muñoz Cruz, Héctor. *Los objetivos de la educación intercultural bilingüe en Antología temática. Educación intercultural Bilingüe*.
- OCDE (2010a), *PISA 2009 Results: Executive Summary*.
- Pérez Cabaní, M. L. y Carretero, M. R. (2003). *Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica*, en C. Monereo (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 79- 116). Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez-Mateo María Subirá, (2012) *Elaboración colaborativa de contenidos en el aprendizaje en línea: parámetros de calidad. Tendencias emergentes en Educación con TIC*. ISBN: 978-84-616-0448-7.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes – Planea en la Educación Media Superior. Obtenido en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA_MS2015_publicacion_resultados_040815.pdf.
- Programas de estudio 2011. *Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. Obtenido en: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/esp/1ro/sec_espanol_1ro.pdf.
- Schmelkes, S. (2005). *Texto Base. V Foro Virtual - Educación para la Interculturalidad, la Migración-Desplazamiento y los Derechos Lingüísticos. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE, México y el Observatorio Ciudadano de la Educación, OCE*.