
LEER, ESCRIBIR Y APRENDER EN ESCUELAS PRIMARIAS DE LA REGIÓN P'URHÉPECHA

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA / NELVA DENISE FLORES MANZANO /
ROSALÍA DE LA VEGA GUZMÁN

RESUMEN:

Se presentan algunos resultados del proyecto “Concepciones y prácticas en torno a la lectura, la escritura y el aprendizaje en escuelas de educación básica de tres contextos: hacia el desarrollo de propuestas”, apoyado por el COEYCT y la CIC de la UMSNH, y del proyecto “Los niños y niñas p'urhépecha como aprendices, lectores y escritores”, SEP/SEB Conacyt. La intención general de ambos es elaborar propuestas de mejora para niños y niñas con base en un diagnóstico. Se trabaja con padres, madres, niñas, niños y profesores tratando de identificar los vínculos entre ellos, buscando elementos de incidencia para mejorar esa relación. El estudio se propone desde una mirada cualitativa, las técnicas son la observación, la entrevista a profundidad y la aplicación de instrumentos. Se parte de una perspectiva psicogenética lo que implica trabajar desde el método clínico histórico-crítico. El diseño de los instrumentos parte de una concepción que considere la posibilidad de que a la par que se conoce, se generen procesos de aprendizaje en los niños y niñas, como sucede con la evaluación de procesos de escritura. Se encontró que la mayoría de los niños y niñas tienen dificultades para el trabajo con formas textuales diversificadas, las reconocen, pero se les dificulta producirlas. Son originarios de familias en las que las madres en un 20%, no leen ni escriben convencionalmente. Sus principales modelos de lector y escritor son los hermanos mayores y los portadores de textos más presentes en casa son los útiles y libros escolares. Se identificaron a las tareas escolares como el elemento con mayores posibilidades de mejorar la dinámica de relación de la escuela con los padres y se generaron talleres para mejorarlas, para padres y maestros.

PALABRAS CLAVE: educación básica, educación intercultural bilingüe, prácticas de lectura y escritura.

INTRODUCCIÓN

De 2004 a 2006 se realizó un proyecto orientado al trabajo con profesores de comunidades p'urhépecha. En él se propuso que los profesores y profesoras mejoraran como aprendices, lectores y escritores. De esa experiencia se publicó el libro "Textos sobre la vida en escuelas p'urhépecha", con las diferentes producciones de profesores y profesoras, también se abordaron temáticas distintas orientadas al trabajo de reflexión de lo que sucede en los procesos de escolarización, de ahí que, ahora el énfasis esté puesto en los niños y niñas.

Esas niñas y niños p'urhépecha, son parte de grupos sociales que han ido transformándose día a día, lo que se observa por ejemplo en cómo la migración ha cambiado la vivienda con la inversión de las remesas o cómo las familias han ido generando tradición de migrar a los campos agrícolas de la región de Zamora, Tangancícuaro y Tanahuato, transformando por completo las dinámicas familiares y los procesos de escolarización de niñas y niños.

Por otro lado, con la ampliación de la cobertura escolar, pareciera que ahora sí todos los niños y niñas acceden a la escuela a la edad que les corresponde, no obstante, se observa que en estos contextos, aún llegan varios de 14 años a 6º. Esta situación implicaría fomentar el ingreso a la escuela en la edad adecuada y mantenerse estudiando, propiciando con esto que no se genere rezago en su escolarización, porque al tener 14 años, varios deciden casarse o son enviados a trabajar, lo que les lleva a abandonar la escuela.

Las condiciones del contexto obligan a orientar las acciones en varios sentidos, haciendo relevantes elementos de la escuela que parecen no serlo fuera, como puede ser la lectura y la escritura, por ello hay que desplegar acciones educativas en varios sentidos, por un lado, el trabajo con los padres, con los profesores y con los mismos niños y niñas, y por otro lado, el ofrecer oportunidades diversificadas en varios sentidos: un ambiente alfabetizador más pertinente a sus necesidades de información, es decir, el "letrar" los espacios posibles donde los niños circulan, y letrarlo con ellos y ellas; el generar prácticas de uso de la lengua escrita con esos diferentes textos que pueden circular fuera

de la escuela y que les permita acceder a información. Todo lo anterior a partir de talleres y de las acciones específicas de la escuela.

En función de lo anterior y considerando las cuatro fases propuestas en los proyectos, así como la metodología de investigación-acción, se está indagando qué entienden los niños por leer y escribir, por aprender y por escuela, así como qué y cómo leen y escriben, qué hay disponible para leerse, qué prácticas se generan en las comunidades, qué hacen los niños para aprender, qué deberían hacer y el tipo de apoyos que deberían recibir. En cada fase hay un proceso reflexivo orientado a replantearse las acciones, a pensar teóricamente lo encontrado, a dialogar con los actores del proceso y a generar las nuevas acciones.

Se está reflexionando el trabajo desde la importancia del ambiente alfabetizador y de las prácticas de uso de la lengua escrita dentro y fuera de la escuela (Méndez y Medina, 2006); el desarrollo de procesos lectores que incidan en el desarrollo de estrategias antes, durante y después de la lectura (Solé, 2003) y la producción textual para lograr aprendizajes no sólo de cómo escribir mejor, sino justamente para aprender los contenidos de la escuela, asumiendo la postura epistémico de la lengua escrita de Scardamalia y Bereiter (1992). En las actividades que se están diseñando, también se retoman de los planteamientos de los trabajos realizados por Teberosky (1995), Tolchinsky (1995), Nemirovsky (1995), Lerner (2001), Chapela y Vargas (2006), Kaufman y Rodríguez (2001), entre otros. La construcción de conceptos se trabaja desde una perspectiva evolutiva (Delval, 2001).

Por otro lado, se ha observado la relevancia de apoyar el aprendizaje escolar en casa, de tal suerte que las tareas escolares resultan el mecanismo ideal, no obstante, no siempre son sistemáticas y apoyan el aprendizaje. Montaña (2007) plantea que las tareas escolares son una estrategia de activación del pensamiento e implican un *plan de trabajo intelectual en casa*, diseñado para y por el propio alumno o alumna, que consiste en una intervención psicopedagógica propia. Lacasa, Gómez, Reina y Cosano (s/f) exploran el tema de las tareas

escolares a través de la producción de textos que niños, niñas y adultos realizan tanto en la escuela como en el hogar; a través de una perspectiva etnográfica, cuyo objetivo fue buscar nuevos caminos desde los que trabajar este tipo de tareas, aprovechando que una de las investigadoras es también la maestra del grupo participante.

MÉTODO

La perspectiva general es la de la investigación-acción, ya que se despliegan acciones investigativas que llevan al diseño de actividades, y a su vez, éstas llevan a nuevas acciones de investigación y reflexión. En el trabajo etnográfico se buscaron portadores y prácticas de la lengua escrita.

Se trabaja en tres comunidades de la meseta p'urhépecha: Arantepacua, Sevina y Paracho. En la primera, en las dos escuelas primarias, en Sevina sólo en una de ellas y en Paracho en el internado. Se está trabajando de manera directa con 54 niños y niñas (4º y 5º) en Arantepacua; con 68 (4º y 5º) en Sevina y con 29 (4º, 5º y 6º) en el Internado de Paracho. Las tres comunidades son diferentes, en Sevina ya no se habla el p'urhépecha, sólo mantienen elementos de la cultura; en Paracho es similar la situación, aún y cuando se busca que los profesores y profesoras sean hablantes de la lengua. En Arantepacua, casi todos los profesores y niños y niñas son bilingües.

Procedimiento

Se aplicaron cuestionarios sobre prácticas y modelos de lectura y escritura, se hicieron entrevistas a niñas y niños y se les grabó haciendo actividades de lectura y escritura.

Se hicieron grupos de discusión con padres de familia y profesores. A partir de lo que resultó se elaboró y aplicó una escala tipo likert a los profesores y padres en torno a comunicación con los niños teniendo como elemento central a las tareas escolares. Con los resultados se hicieron nuevos grupos y talleres para profesores, padres y niños.

RESULTADOS

En relación con prácticas de la lengua escrita y el aprendizaje escolar

Los modelos de lector y escritor que tienen las niñas y niños son los hermanos, en un 90%, le siguen los padres, específicamente el papá (40%). El 20% de las madres, no sabe leer y escribir.

Los portadores de texto que más se encuentran en casa son los útiles escolares, libros escolares y algunos casos, algún libro de cuentos, calendarios, actas de nacimiento, cartillas de vacunación, algunos libros religiosos (catecismo, Biblia), periódicos (para envolver) y algunos documentos relacionados con el comercio, así como envases de diferentes productos.

Por otro lado, entre los elementos que se han encontrado de manera más significativa destaca la dificultad para niños y niñas de leer y escribir en su lengua, aún así, se han encontrado diferencias como las que se observan a continuación en la lectura de un poema en p'urhépecha:

R alumno de 6º

Su lectura es menos fluida que en español, no respeta signos de puntuación.

M alumno de 6º

Tiene menos errores, su fluidez es mejor que en las lecturas en español.

Otros resultados de lectura indican que sigue siendo problemático para muchos de los niños bilingües leer, en español, a temprana edad:

Niño de 13 años, 6º, originario de Capacuaro, asiste al Internado de Paracho

¿Sabes leer? NO

¿puedes leer algo? NO

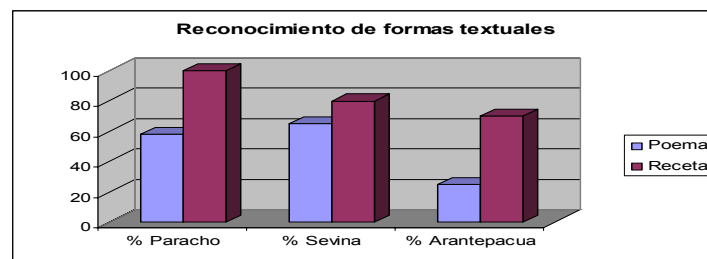
¿Cómo dice aquí? (se le muestra una de las preguntas guía: ¿Qué es lo que más te gusta leer?) /O/ /u/ /e/ /e/ /se/ es, o

¿Y todo? Oues...

Esto se explica, en cierta medida, por la falta de reconocimiento de formas textuales aún en niños de 5º y 6º, ya que al parecer el uso de la lengua escrita en situaciones reales no está permitiendo consolidar lo aprendido en la escuela,

además de qué tal vez, este niño haya ido acumulando “vulnerabilidad”, por múltiples factores: migración, ingreso tardío a la escuela, reprobación, abandono o expulsión y finalmente, el que haya recibido pobre atención a su aprendizaje. Como se observa en la gráfica 1, niños y niñas no reconocen al 100%, como cabría esperar, formas gráficas de uso común en poblaciones pequeñas y medias como en las que ellos interactúan, como es el poema y la receta de cocina.

Gráfica 1

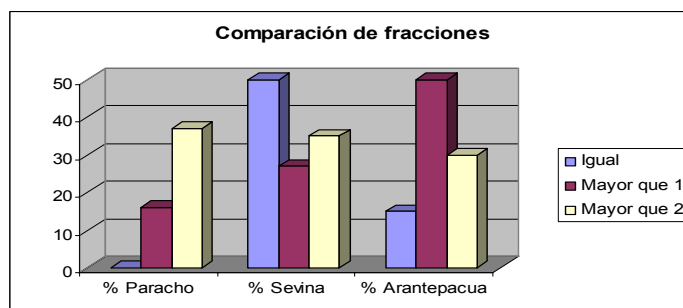


En cuanto a la escritura, por ejemplo, palabras poco usuales como “extrañar” se tornan difíciles para los niños:

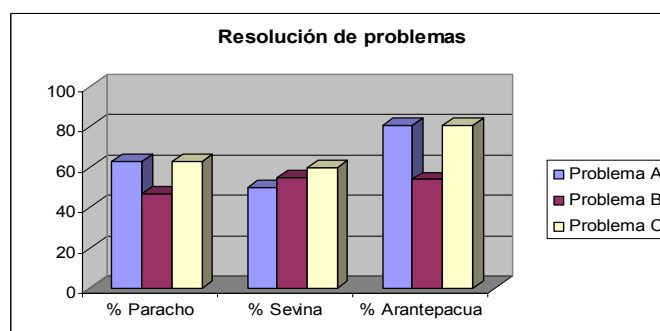
*Mi pápa se Fue al norte y marca por el teleFano y yo
 Contesto y le digo que lo ecstraño (Sevina, 4º grado)
 Hola mama como esta te monto esta corta disiento Que
 me gusta la escuela mucho porQue me estoy enseniando
 a leer y a escribir y tabien sumas de Fracciones y
 divisiones restas multiplicar poreso megusta la escuela (Arantepacua, 5º)*

En el área de matemáticas, al igual que en español, siguen siendo el centro de atención de autoridades, profesores y del proyecto mismo, al igual que una demanda de los padres, sin embargo, es necesario reforzar esta área para mejorar los aprendizajes, ya que en varios de los contenidos evaluados, niños y niñas tuvieron dificultades, como lo muestran las gráficas 2 y 3, en las que se trabajaron comparación de fracciones y resolución de problemas. No se puso la resolución de fracciones, sólo se planteó que las compararan.

Gráfica 2



Gráfica 3



Resultados relacionados con el vínculo escuela-padres, desde las tareas escolares

Del trabajo en grupos focales y de la escala likert, destacan los siguientes resultados:

La mayoría de padres y profesores dicen que las tareas sirven para que el alumno “complemente y refuerce lo que aprendió en el aula”, y algunos comentan que “para ver el avance académico de los niños”.

Programación

Los profesores refieren que no sólo utilizan la programación de tareas que viene en los libros, pero no se observa que las tengan incluidas en su planificación. Los padres opinan que deberían saber los días en que su hij@ tendrá tarea y qué tipo de tareas. Por otro lado, los profesores apuntaron que no es necesario

decirles a los padres los días que su hijo tendrá tarea, aún cuando aceptan que decírselo permite que lo apoyen mejor.

Explicación y apoyo

Los profesores consideran que deberían explicar las tareas, “aún y cuando sean del libro se deben explicar”, sin embargo, en opinión de los padres, los niños algunas veces no saben qué hacer porque no se les explicó. Ellos no han pedido apoyo a los profesores para que les ayuden a explicar las tareas.

La mayoría de los profesores están de acuerdo en hablar con los padres sobre la mejor manera de que apoyen a sus hijos con sus tareas, pero su convicción disminuye cuando los padres les piden ayuden a sus hijos con la tarea. La mayoría de los cuidadores reportan haber pedido ayuda a la maestra para apoyar mejor a sus hij@s con sus tareas, sin embargo, consideran que es más una labor del profesor.

Acompañamiento

Los cuidadores dicen acercarse a su hij@ cuando éste hace la tarea, aunque refieren estar haciendo varias cosas a la vez en ese momento. No todos creen importante estar ahí cuando hace su tarea.

Revisión

Los profesores revisan la tarea “marcando errores y aciertos” y les dan una retroalimentación verbal a los alumnos. No todos los cuidadores creen importante que la maestra les comente los aspectos que revisa en las tareas. Los cuidadores reportan que revisan que la tarea esté completa y bien hecha, aunque no les queda claro a la mayoría si la revisión es una labor también de ellos.

Formación de Hábitos

Tanto padres y/o cuidadores como profesores refieren la importancia de la tarea en los fines de semana para que así niñas y niños repasen lo visto en la semana. Pero, los padres no dan importancia al lugar donde su hij@ hace la tarea.

Reglas

Los maestros admiten que deben avisar a los padres cuando los niños no entregan la tarea y las consecuencias de cuando sus hijos no entregan la tarea. A excepción de un profesor, los maestros están de acuerdo con que la realización de una tarea es una regla que no debe romperse, por lo que en varios salones entregar la tarea es una regla aunque no la más importante.

En su mayoría, los cuidadores permiten que sus hij@s jueguen antes de hacer la tarea y reportan que sus hij@s hacen la tarea a última hora. La mayoría de los cuidadores cree necesario que la maestra les avise cuando su hij@ no entrega la tarea y creen importante conocer las reglas y consecuencias cuando sus hij@s no entregan la tarea.

Todos los profesores admiten que cuando alguno de los alumnos no entrega la tarea, le pregunta por qué no la hizo y acuerdan qué hacer, sin que sea necesario castigarlo por ese hecho. Tienen ambigüedad ante los castigos, unos están de acuerdo en castigar a los niños cuando no entregan su tarea, otros no; algunos piensan acordar con los padres el tipo de castigo que se les aplicará, otros no. La mayoría de los cuidadores reportan que hablan con su hij@, antes de castigarlo cuando no hace su tarea. Presentan una actitud a favor del castigo por parte del profesor, cuando sus hij@s no entregan la tarea.

Proyección a futuro

Los profesores refuerzan la idea de que los alumnos deben crear el hábito de hacer sus tareas escolares si quieren continuar con sus estudios y consideran que hacer tareas influye en el resultado final del año escolar. Los padres y

cuidadores tienen clara la importancia de las tareas escolares como apoyo para seguir estudiando en un futuro, aunque no les queda clara la importancia inmediata de las tareas.

Contacto

Los profesores consideran su deber acercarse a los padres para informarle la manera en que su hijo entrega la tarea, sin embargo, prefieren esperar a las reuniones para dar esta u otra información acerca de los alumnos. La mayoría de los cuidadores refiere que no deben esperar hasta las reuniones escolares para saber cualquier información referente a las tareas de sus hij@s, y afirman que es su deber preguntar a la maestra acerca de cómo su hij@ entrega las tareas, aunque no se realicen reuniones escolares.

Resultados de los talleres a madres y maestros

Se trabajó con 14 madres y algunas abuelas, en promedio, ya que algunas ocasiones asistían 18 o más y otras 12, en cada comunidad. Lograron comprender la finalidad de las tareas al darse cuenta que el niño no sólo desarrolla habilidades que le permiten mejorar académicamente, sino que desarrolla habilidades para la vida. Pudieron darse cuenta que el apoyo otorgado a sus hijos les ayuda a tomar confianza en sí mismos. Valoraron cómo, aún y cuando no sepan leer y escribir, pueden darse cuenta cuando una tarea no se ha concluido, o cuando es necesario pasar en limpio algo o cuando el niño no logra entender lo que debe hacer.

Con profesores, lo más importante fue el proceso de socialización de todos los resultados, incluidos la revisión de los cuadernos de niñas y niños, la escala likert de padres y maestros, los grupos de discusión y el taller de padres, de tal suerte, que consideraron como fundamental el dedicar tiempo a planificar las tareas y a generar acuerdos básicos con padres y con alumnos.

CONCLUSIONES PARCIALES

El ser humano se dedica a hacer representaciones del mundo en el que vive para entenderlo mejor, se hace una idea de los roles que le toca vivir y de cómo tiene que ser manera de comportarse, es así como las madres en Sevina y Arantepacua han aprendido su rol como compañeras, sustentantes, encaminadoras del camino de sus hijos. Por ello tienden a verse ellas como las responsables principales más no únicas, de la educación de sus hijos.

Para entender su mundo ellas han asimilado información diversa, observando y aprendiendo de su entorno lo mejor para poder aplicarlo con sus hijos, modificando, suspendiendo o elaborando nuevas formas de solución que les sirvan a la hora de enfrentarse problemas, como el apoyar a sus hijos a hacer la tarea. Es así como ellas predicen y controlan su papel de apoyo a sus hijos y es lo que Pozo denomina “función biológica primaria del aprendizaje”.

En el papel de apoyo que las madres brindan a sus hijos viene dado por una representación, que es transmitida de una generación a otra y reafirmada por la comunidad y podrá verse modificado en su interacción con otras madres, de ahí que la intención no fue sustituir o suprimir lo que ellas pensaban o creían que era lo correcto para sus hijos, la actitud fue de escucha y aprendizaje mutuo en donde todas pudiésemos aprender y redescubrir los aprendizajes.

Por otro lado, la familia modela para las niñas y niños las formas de relacionarse con la lengua escrita y son los hermanos mayores quienes cumplen este rol, ante la imposibilidad de las madres de hacerlo, no obstante, las madres reconocieron lo mucho que pueden aprender de los textos, a partir de su participación en el módulo “La educación de nuestros hijos e hijas” (INEA/CONEVyTS/f) y de los otros elementos del taller.

REFERENCIAS

- Chapela, L.M. y Vargas (2006). *Percute tu atabal*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (producto del proyecto FOMEIM (Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes).
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata
- INEA/CONEVYT (s/f). Módulo “La Educación de nuestros hijos e hijas” en http://www.conevyt.org.mx/cursos/cursos/edu_hijos/index.htm
- Kaufman, A. y Rodríguez, M.E. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana
- La Casa, P.; Gómez, M.; Reina, A. y Cosano, C.P. (s/f). *Los deberes escolares en una clase de lengua* en <http://www.uco.es/~ed1ladip/investiga/deblec.htm>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Méndez-Puga, A.M. y Medina-Ramos, A.L. (2006). La cultura escrita y la escuela intercultural bilingüe. En Ana María Méndez Puga y María de Lourdes Vargas Garduño (Coordinadoras) *La educación básica en comunidades p'urhépecha. Apuntes desde distintas miradas*. Morelia, UMSNH
- Montaño, P. (2007) *Las tareas escolares: una estrategia de activación del pensamiento*. Tomado el 2008-02-26 de: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/montano.html>
- Nemirovsky, M. (1995). Leer no es lo inverso de escribir, en Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky (Comp). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Morata. España.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” en *Infancia y Aprendizaje*. Núm. 58, p. 43-64.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Grao. Barcelona
- Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir?, en Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky (Comp). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1995). ¿Aprender sonidos o escribir palabras?, en Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky (Comp). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.