



# **UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN**

## **Monografía**

**Factores socio-pedagógicos que influyen en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes miskitus y mayangna Bonanza RAAN, 2011.**

**Para optar al título de: Licenciadas en Educación Intercultural Bilingüe**

**AUTORAS: Maura Mc Clean Talavera  
Shirley Moody Lam**

**TUTORA: MSc. Angélica Leonor Ruiz Calderón**

**Rosita, Enero del 2012**



# **UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN**

**Monografía**

Factores socio-pedagógicos que influyen en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes miskitus y mayangna Bonanza RAAN, 2011.

Para optar al título de: Licenciadas en Educación Intercultural Bilingüe

**AUTORAS: Maura Mc Clean Talavera  
Shirley Moody Lam**

**TUTORA: MSc. Angélica Leonor Ruiz Calderón**

**Rosita, Enero del 2012**

**A mis queridos padres Pascasio y Brígida**

Por darme la vida y haberme enseñado el valor y amor al estudio y por las palabras de ánimo que me dieron para seguir preparándome.

**A mi esposo David**

Por su comprensión y paciencia en los días de mi ausencia del hogar dándome la oportunidad de profesionalizarme.

**A mis hijos David, Yasser, Lidieth, Anny y Evelyn**

Que han sido mi luz y fuerza, gracias al apoyo y comprensión que me dieron en los años de mi estudio.

*Maura McClean Talavera*

**A mis queridos padres Armando Moody y Juana Lam**

Dedico esta monografía por haberme enseñado el camino del saber y el valor de la humildad hacia los demás y por darme palabra de ánimo en mi estudio y así poder seguir preparándome.

**A mi esposo Lic. Alberto López Stony**

Por su paciencia e incondicional apoyo en mi preparación, en los momentos de mi ausencia en el hogar por brindarme comprensión y darme palabras de ánimo para que alcanzara esta meta.

**A mis hijos Kevin, Stherling y Chasteling**

Por haber sido muy comprensivos en los momentos de necesidad y ausencia en el hogar y por ser la fortaleza en mi estudio y ser los animadores en mi preparación.

*Shirley Moody Lam*

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A Dios**

Creador del cielo y de la tierra por darnos la vida, la fuerza y la sabiduría para alcanzar nuestros sueños que hoy se hace realidad.

### **A nuestras familias**

Por brindarnos el apoyo incondicional para alcanzar la meta de profesionalizarnos.

### **A Msc. Verónica Valdivia**

Coordinadora de URACCAN-Rosita, por habernos ayudado con mucha paciencia en nuestra preparación profesional y darnos palabras de ánimo para culminar nuestro estudio.

### **A Msc. Angélica Leonor Ruiz**

Nuestra tutora, por dedicarnos su tiempo, disposición y guiarnos con su conocimiento para enriquecer y poder culminar este trabajo.

### **A nuestros profesores de URACCAN**

Que por cinco largos años han estado con nosotros con la disposición de compartir sus conocimientos en nuestra preparación y alcanzar un peldaño más en el campo del saber, especialmente al **MSc. Eloy Frank Gómez**.

### **A Lic. Alberto López Stony**

Delegado de MINED-Bonanza por darnos la oportunidad de prepararnos y escalar un peldaño más en el nivel profesional.

### **A SAIH-Noruega**

Por el apoyo que nos brinda en financiar en la formación de estudiantes indígenas para fortalecer los valores y la identidad cultural étnica.

**A directoras, docentes, padres y madres de familia y estudiantes**

Que nos brindaron información enriquecida, que sin el apoyo de ellos no hubiese sido posible el presente trabajo.

**A todas las personas**

Que de una u otra forma han contribuido y fortalecido en los años de nuestro estudio.

**Muchas Gracias**

## INDICE

<b>Contenido</b>	<b>página.</b>
Dedicatoria.....	i
Agradecimiento.....	ii
Índice general.....	iii
Índice de anexos.....	iv
Resumen.....	v
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. OBJETIVOS.....	4
III. MARCO TEÓRICO .....	5
3.1. Generalidades.....	5
3.2. Metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura.....	7
3.3. Entorno sociocultural del proceso enseñanza de la lectoescritura.....	16
3.4. Principales dificultades lingüística.....	21
IV. METODOLOGIA.....	29
V. RESULTADOS Y DISCUSION.....	36
5.1. Metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura.....	36
5.2. Entorno sociocultural del proceso enseñanza de la lectoescritura.....	52
5.3. Principales dificultades lingüística.....	59
VI. CONCLUSIONES.....	75
VII. RECOMENDACIONES.....	76
VIII. LISTA DE REFERENCIAS.....	78
IX. ANEXOS.....	81

## **INDICE DE ANEXOS**

### **Anexos**

Anexo 1: Guía de entrevista al delegado municipal del MINED

Anexo 2: Guía de entrevista a directoras

Anexo 3: Guía para Grupo focal a docentes

Anexo 4: Guía para grupo focal a estudiantes

Anexo 5: Guía de entrevista a padres y madres de familia.

Anexo 6: Guía de observación

### **Fotografías**

Anexo 7:

Fotografía 1: grupo focal con docentes de las escuelas Morava y Rubén Darío. Tomada por Shirley, Bonanza 10 de Enero del 2012.

Fotografía 2: grupo focal con Estudiantes de las escuelas Morava y Rubén Darío. Tomada por Maura, Bonanza 10 de Enero del 2012.



## **RESUMEN**

El presente trabajo investigativo fue realizado para analizar los factores socio-pedagógicos que influyen en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes miskitus y mayangna de los colegios Moravo y Rubén Darío del municipio de Bonanza durante el periodo escolar 2011.

Es un estudio de tipo cualitativo y las técnicas que se utilizaron fueron entrevistas, grupo focal y observación en las aulas de clase, siendo las fuentes de información, docentes, padres y madres de familia y estudiantes.

Los principales hallazgos que encontramos fueron los factores socio pedagógicos que influyen en el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura, los programas y metodologías que se implementa en los colegios monolingües estudiados no son los adecuados para la atención a estudiantes miskitus y mayangnas a esto se le suma la escasez de materiales didácticos y materiales de apoyo propios de los programas bilingües, profesores que no han recibido capacitación para atención a estudiantes bilingües.

El entorno sociocultural es otro factor que influye en el desarrollo del proceso de enseñanza de la lectoescritura dentro de este factor están las migraciones de las familias indígenas que vienen de sus comunidades y cuando los hijos de estos inmigrantes entran a una escuela monolingüe se encuentran con nuevas culturas, idiomas, costumbres difíciles de adaptarse, en un principio porque dentro del seno familiar prevalece la lengua materna.

Consideramos que con los resultados obtenidos de esta investigación permitirá la búsqueda de alternativas de solución con la disposición de todas las autoridades educativas, Sistema Educativo Autónomo Regional y ONG's que siempre han apoyado en la educación y fortalecimiento de la identidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas.

## **I. INTRODUCCION**

Los pueblos originarios del continente americano han establecido y practicado durante siglos modelos educativos adecuados a sus necesidades, inspirados en su cosmovisión es decir, en su visión del mundo y del universo y en armonía con su entorno. Antes de que existieran las escuelas como los conocemos hoy en día, las familias y las comunidades indígenas brindaban a niñas y niños una educación que les aseguraba la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para asumir responsabilidades y funciones. Esta educación que hoy también llamamos endógena emanaba del saber acumulado durante siglos y de las tradiciones ancestrales y sus principios tenían origen en la historia de cada pueblo (Venezia, 2003:59).

El Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia y El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el año de 1993, realizó un trabajo investigativo donde refiere que la educación en regiones indígenas latinoamericanas constituye un horizonte desgarrado por las desigualdades, la discriminación y la marginación, un mundo abierto proyectado al futuro, sin soluciones finales a los problemas educativos, culturales y sociolingüístico. Referido a problemas tales como las metodologías de enseñanza de la lengua materna, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares (Muñoz, 1997:73).

En Nicaragua, así como en todo en todo el hemisferio, se han producido y publicado ya varias ediciones de textos escolares y materiales de apoyo en las lenguas indígenas y para su enseñanza-aprendizaje. Educadoras y educadores indígenas ocupan ya puestos de dirección en diferentes programas y sistemas educativos. Existen condiciones para la ampliación de la cobertura, llegando a atender escuelas y comunidades aisladas o urbanas (Venezia, Op. Cit.,:26).

El programa curricular monolingüe se había implementado en las escuelas de habla castellano por mucho tiempo y en casi todas las escuelas de Latinoamérica. En muchos casos los jóvenes indígenas fueron formados en estas escuelas para asumir tareas de docencia y tenían que renegar de sus orígenes y de su lengua. Estos pueblos y comunidades indígenas exigen ahora que también la escuela asuma la tarea de rescatar y revalorizar su lengua y su cultura (Ibíd).

En la Costa Caribe Nicaragüense la educación bilingüe dirigida a los pueblos indígenas y a comunidades étnicas comenzó en 1980 con la Campaña de Alfabetización en Lenguas indígenas. En 1985 el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Ministerio de Educación organizó para atender tres zonas etnolingüísticas; la miskitu, la sumu-mayangna y la creole. Algunos maestros fueron capacitados para asumir funciones de técnicos metodólogos y capacitar a otros docentes; se dieron a la tarea de elaborar currículos a partir de su cosmovisión, elaborando planes, programas y materiales didácticos y materiales de apoyo (Ibíd).

En el municipio de Bonanza se implementa la educación bilingüe (mayangna-castellano) en escuelas ubicadas en comunidades mayangnas (sauni as y sauni arungka), y los estudiantes son atendidos por docentes bilingües.

La atención de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes mayangna y miskitus que mayoritariamente provienen de escuelas bilingües, es un desafío tanto para los docentes como para los mismos estudiantes dentro de las escuelas monolingües ubicadas en el área urbana ya que el programa que se implementa es en castellano. La dificultad más grande es en la lecto-escritura.

La presente investigación está enmarcada en el análisis, los factores socio pedagógicos posibles que influyen en el

desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes de los grupos étnicos con mayor profundidad en la metodología, el entorno sociocultural y las dificultades lingüísticas alrededor de la enseñanza de la lecto-escritura.

A partir de los resultados obtenidos de esta investigación se espera que las autoridades educativas, Ministerio de Educación (MINED), y el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) tomen en cuenta la problemática expuesta y se realicen gestiones para la implementación de programas bilingües en el área urbana del municipio de Bonanza específicamente en los centros en donde hay diversidades étnicas (miskitus y mayangna).

Por lo que este trabajo investigativo se guió bajo la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los factores socio-pedagógicos que influyen en la enseñanza de la lecto-escritura en los y las estudiantes con identidad étnica miskitus y mayangnas?

## **II. OBJETIVOS**

### **General**

Analizar los factores socio-pedagógicos que influyen en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes miskitus y mayangnas de los colegios Moravo y Rubén Darío, Bonanza RAAN, 2011.

### **Específicos**

1. Describir la metodología aplicada en la enseñanza de la lecto-escritura
2. Caracterizar el entorno socio-cultural en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escrituras.
3. Determinar las principales dificultades lingüísticas que enfrentan los y las estudiantes en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

### **III. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 Generalidades**

El diseño del sistema educativo intercultural autónomo está enmarcado en la modernización del estado y la consolidación de la autonomía regional. En el modelo cobra importancia la educación intercultural bilingüe, una educación en la cual cada idioma de la región tenga las mismas posibilidades de desarrollo y crecimiento y cada cultura sea conocida y reconocida en su verdadero valor y dimensión (De la Torre, 1997:128).

El nuevo modelo educativo es concebido como un programa que debe trascender las aulas de clase, puesto que su meta no es simplemente enseñar a los niños y niñas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las Regiones Autónomas del Atlántico Nicaragüense a leer y escribir, sino que debe fortalecer la identidad étnica, rescatar la cultura, la tradición y la historia (Ibíd).

El impulso de un sistema educativo basado en la educación intercultural, respetuosos de las lenguas maternas, permitirá dar un salto en la calidad de la educación regional, y al mismo tiempo otorgara mejores oportunidades para ofrecer una educación integral y acorde a la realidad de las Regiones Autónomas, lo que a la vez conllevara el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la RAAN y la RAAS (Ibíd).

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a nivel de la escuela exige una serie de cambios estructurales del sistema educativo que lo diferencia de una simple innovación en una determinada área del conocimiento o de la incorporación de nuevas estrategias de aprendizajes, con esto se quiere decir que es muy importante diferenciar entre

acciones de EIB y proyectos de EIB, estos últimos comprenden los aspectos curriculares, de gestión educativa y de participación comunitaria, es decir a las escuela en su conjunto (Ibid., :88).

Otro aspecto importante de señalar es que la EIB, comúnmente solo se piensa para los pueblos indígenas, el bilingüismo es una gran ventaja y una riqueza cultural digna de ser imitada por los distintos pueblos en contacto y la interculturalidad entendida como “el acercamiento, conocimiento y respeto por el otro” debiera ser una preocupación y un principio orientador de la educación chilena. Si la educación se funda en el respeto a la diversidad como la plantea la reforma, este principio se potencia con la EIB, proyectándolo a toda la comunidad, por cuanto no solo los indígenas necesitan ser interculturales sino la sociedad chilena en su conjunto (Ibid...: 89).

En el panorama general de la pedagogía ha surgido en las últimas décadas una problemática nueva: como pueden responder los educadores al cuadro de necesidades educacionales que plantean los emigrantes en los países anfitriones (Galino & Escribano, 1990:8).

Las fuertes migraciones que caracterizan el mundo contemporáneo configuran con rasgos peculiares las necesidades formativas de muchos millares de personas. Adultos, jóvenes o niños que sufren en la propia piel el encuentro o desencuentro ente dos cultural (Ibíd).

¿Cómo responder?, se preguntan estos autores a estas situaciones con una educación que se haga cargo explícitamente en sus objetivos de las diferencias culturales; y consiguientemente, que políticas pedagógicas, que organizaciones docentes, que metodologías pueden concurrir al logro de soluciones justas y adecuadas (Ibíd).

Los dos principales factores que, de hecho, han suscitado el planteamiento agudo de la problemática pedagógica han sido las situaciones educacionales de la población migrante y la conciencia creciente de la propia identidad cultural (Ibid.,:9).

En los últimos años la educación en medio indígena ha sido objeto de numerosas investigaciones, críticas a viejos modelos y nuevas propuestas.

La atención principal ha sido centrada sobre la pertinencia de los contenidos transmitidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad socio-cultural y lingüística de la población beneficiaria; dejando de lado el análisis de los cambios socio-culturales provocados por una institución nueva, la escuela, entre pueblos que carecían de una educación formal de este tipo (Amodio, 1998:16).

### **3.2 Metodologías aplicadas en la enseñanza de la lecto-escritura.**

La adopción de un área del lenguaje, dividida en dos asignaturas (lengua materna y segunda lengua) ha constituido el pilar a través del cual se ha desarrollado el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), adoptado del programa curricular. El objetivo fundamental de este modelo es el logro de las habilidades principales de la lecto-escritura (hablar, escuchar, leer, escribir) y de la competencia gramatical y lingüística, en las dos lenguas que participan en el proceso didáctico.

La adopción de un área común de lenguaje tiene varias ventajas: asegura la enseñanza de la lengua materna, garantizando el perfeccionamiento y desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión que el niño lleva a la escuela y garantizando también el acceso a la lectura y la escritura, también asegura la enseñanza sistemática y



planificada de la segunda lengua aplicando un programa adecuado a la situación lingüística y empleando una metodología adecuada (Chiodi, 1990:123).

## **Metodologías**

Según estudios realizados en Perú y Bolivia, refieren que la enseñanza en la lengua vernácula se basa sobre un método mixto definido como “global silábico”. “Este combina procedimientos del método global de oraciones y del método de palabras normales con análisis silábico. Por un lado, este método, toando la oración como base del análisis, facilita al niño la comprensión de la relación entre escritura y significado. El análisis de palabra (con el método de palabras normales) permite al niño describir la relación entre fonema y grafema (ibíd.,: 128).

Es sabido que los niños pequeños pueden aprender un idioma más rápido y más fácil que los adolescentes o los adultos, por eso no es mala idea hablarlo en casa, ya que mientras más escuchen y usen un idioma, más rápido lo aprenderán. Los niños ofrecen menos resistencia a entender mensajes sencillos en otros idiomas y a reproducirlos poco después, así como a imitar otros sistemas fonológicos.

Así lo explica Elvira López, Directora de Comunicación de los Colegios Brains:

*“nuestros pequeños viven con la mayor naturalidad, sin dramatizar en absoluto el proceso, más bien al contrario, jugando y sin ninguna de las dificultades que los adultos de hoy día recordamos haber atravesado, quizás por un planteamiento muy equivocado de la forma del aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los tiempos como en la metodología apropiada para ello”.*

El proceso de aprendizaje posee tres fases:

- 1ª etapa: El niño bilingüe construye una lista de palabras igual que hace el niño monolingüe, con elementos de ambas lenguas. Existe una confusión inicial de las dos lenguas.
- 2ª etapa: Las oraciones comienzan a incluir dos o tres elementos, usando léxico de ambas lenguas dentro de la misma oración. Esta cantidad de oraciones mixtas se sitúa alrededor de un 30% al principio del tercer año y van disminuyendo rápidamente hasta llegar a un 5% a finales de ese año.
- 3ª etapa: A pesar del crecimiento del vocabulario en cada lengua se utilizan las mismas reglas gramaticales para ambas y dichas reglas divergen al inicio del cuarto año, en el cual el niño sabe que las dos lenguas no son la misma.

En un contexto monolingüe la introducción de la segunda lengua comenzara con el desarrollo de la expresión oral, mientras que las niñas y los niños son introducidos a la lectoescritura en su lengua materna. En segundo grado, mientras se afianzan las habilidades comunicativas orales y la lectoescritura en la lengua materna, se comenzara la transferencia de habilidades al castellano (Venezia, Op.Cit.,: 109).

### **Programas de estudio en las escuelas monolingües**

Propuestas y programas de educación intercultural bilingüe (EIB) se implementan en Bolivia, y en toda la región andina en general, desde hace por lo menos dos décadas, con base en antecedentes de proyectos de educación bilingüe que se remontan a más de cinco décadas atrás. No obstante, son

todavía escasas las evaluaciones hechas sobre la marcha de tales programas. Más aún las escasas evaluaciones realizadas no se han difundido, en tanto, en muchos casos, éstas sólo se abordaron como una suerte de rendición de cuentas ante los ministerios de educación y las agencias que financiaron el desarrollo de los mencionados programas. Tal vez de allí se derive la escasa comprensión que aún existe respecto de las ventajas de la utilización en la educación de la lengua de uso predominante de los educandos indígenas así como acerca de la EIB en general (López & Limachi,2003: 1) .

Los profesores de una escuela bilingüe de Chile hicieron un balance crítico de la situación actual de la EIB. Señalan que los contenidos están descontextualizados:

*“en las escuelas se está enseñando contenidos nacionales y no sistematizados con la educación bilingüe y existe la falta de formación de docentes indígenas”* (Muñoz, 2000:269).

Para superar esta situación los profesores proponen que tanto los programas como las metodologías se adecuen a la necesidad de los estudiantes indígenas y se generan propuestas para la capacitación y actualización de los docentes indígenas (Ibíd).

Es frecuente que los niños de pueblos con idiomas minoritarios asistan a clases que se imparten en un único idioma nacional o regional impuesto, idioma en el cual aun no poseen destrezas suficientes (ni a nivel oral, ni escrito) por venir de procedencia cultural y lingüística diferente. Este tipo de educación conocida como ‘monolingüe’ en muchos casos dificulta su rendimiento escolar; porque son expuestos al aprendizaje simultáneo de habilidades comunicativas orales y de lecto-escritura en una lengua que aun no hablan ni conocen. Literalmente se les obliga a aprender conocimientos en una lengua que aun no dominan (Yataco, 2003:1).

Por el contrario si un niño o niña es expuesto a una situación límite. Por ejemplo. Ingresando a un aula escolar en donde nada de lo que escuche, ve, o percibe, le es conocido. Es más, donde su maestra habla (casi todo el tiempo) en una lengua que ellos aún, no comprenden; el sistema educativo los expone a un estrés innecesario y a un posible rechazo del nuevo aprendizaje. Muchos niños crean algo que los lingüistas llamamos 'ego permeable, es decir, se cierran emocionalmente. El resultado es que el estudiante no habla, no participa y rechaza intrínsecamente el ambiente y la lengua que se le está imponiendo. Esta imposición arbitraria, hace que el aprendizaje de la lengua oficial se dificulte, se trabe la comprensión lectora y otras aptitudes académicas (Ibíd).

### **Estrategias Didácticas**

Las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividades en las que se hacen los objetivos y contenidos las estrategias se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y capacidades cognitivas de los estudiantes. Las estrategias se definen, a su vez en función de las estrategias de aprendizaje que se quiere desarrollar y potenciar en el estudiante (Medina & Salvador, 2009: 179).

Al comenzar el aprendizaje de una segunda lengua después de los cuatro o cinco años de edad, los niños y las niñas pasan por una serie de estadios antes de tener la posibilidad de comunicarse fluidamente en el nuevo idioma, y luego de un periodo suficientemente largo de practica e interacción con otros hablantes. Durante este periodo la maestra deberá facilitar a sus estudiantes y deducir su significado a partir del contexto en el cual son producidos y de los gestos de que se acompañan (Venezia, Op.Cit.,:153).

### **Estrategias referidas al profesor**

- ❖ Moverse a través de la clase.
- ❖ Dirigirse a los estudiantes de la zona marginal.
- ❖ Cambiar de sitio periódicamente a los estudiantes y aprecio por la clase.
- ❖ Utilizar el humor como estímulo para despertar la atención.
- ❖ Utilizar recursos visuales (objetos o imágenes) (ibíd...: 180).

### **Estrategias referidas al estudiante.**

- ❖ Resolución del problema.
- ❖ Autoinstrucción (mientras realiza una tarea, se dice en voz alta como debe actuar).
- ❖ Pensamiento en voz alta.
- ❖ Estrategias de lectura.
- ❖ Estrategias de escucha.
- ❖ Seleccionar contenidos en función de las peculiaridades.

En el modelo de la enseñanza intercultural las estrategias son coherentes con los principios pedagógicos descritos en contexto multiculturales; es decir, son estrategias para compartir y crear conocimiento, para estimular las posibilidades del pensamiento a través de la imaginación.

### **Estrategias multiculturales**

- ❖ El juego y el deporte multicultural.
- ❖ La experiencia cultural propia.
- ❖ Uso de los conceptos y habilidades aprendidas en el proceso de enseñanza.
- ❖ Uso de los márgenes de la lección.
- ❖ Los intereses de los estudiantes (innovación intercultural).
- ❖ Los documentos orales o escritos de tipo histórico, religiosos, literarios (canciones poesías cuentos etc.)

Se destaca en el relato de todas las experiencias presentadas el intento de buscar estrategias para superar los prejuicios con los que en muchas oportunidades se ha abordado el trabajo

con poblaciones indígenas en la escuela, de sobreponerse al desconcierto y a un contexto que inicialmente suele vivirse como adverso, de no dejarse inmovilizar por las dificultades, de acortar (o transitar) distancias y construir puentes entre la escuela y los chicos (Novaro, 2001:4).

Veamos algunas expresiones que dan cuenta de lo señalado, en los términos de una docente de Formosa:

*"Ningún asesoramiento pedagógico que se me dio fue válido en mi primer encuentro cuando me encontré con mis alumnos que conversaban entre ellos con sonidos apenas comprensibles para mí...estaba ante una situación no imaginada...esto me introduciría en una experiencia pedagógica que, ahora puedo decir, fue la más rica de mi vida".*

Una actitud similar transmite el comentario de una maestra misionera:

*"Tomé conciencia de que estaba en contacto con una cultura de la cual no conocía nada y que mi función no era imponer sino acompañar. Ingresé a la aldea con intenciones de transmitir muchos conocimientos y en realidad fui yo la que recibí. Mis asesores pedagógicos sin duda han sido ellos. Un anciano me dijo un día "ustedes, los maestros blancos, enseñen, pero nosotros, vamos a seguir educando" (Ibíd).*

Los maestros hablan de la necesidad de revertir situaciones instaladas y que han demostrado no ser eficaces para la enseñanza y el aprendizaje con estas poblaciones (Ibíd).

### **Materiales didácticos.**

La disponibilidad de materiales y tecnologías educativas es un requisito indispensable de equidad para las comunidades indígenas y creoles, y puede contribuir concretamente al mejoramiento de la calidad de la educación. Al utilizar textos

escolares en su lengua y a partir de su cultura, los educandos ven resultado concreto de las políticas educativas interculturales, y los educadores consiguen una referencia significativa para su práctica pedagógica. La elaboración, la validación y el uso de nuevos textos contribuyen a la reflexión sobre el desarrollo curricular y a la evaluación de las innovaciones pedagógicas (Venezia, 2003: 211).

En la década pasada, metodólogas y metodólogos miskitus, sumu – mayangna, creoles y mestizos trabajaron en la edición de textos y cuadernos de trabajo para preescolar y de primero a cuarto grado con sendas guías para los docentes. Esta primera experiencia de elaboración, difusión y uso de textos escolares – realizada con muchas limitaciones – ha sido evaluada solo parcialmente. De todas maneras en las escuelas y comunidades de las dos regiones se advierte la necesidad de contar con nuevos textos y cuadernos de trabajo para apoyar el trabajo de los docentes y de las niñas y los niños en el aula (Ibíd).

*“Los docentes centrados en la metodología ante los estudiantes de la familia de inmigrantes, elaboran materiales de apoyo que faciliten la rápida adaptación de este alumnado. Les interesa conocer los criterios y las técnicas para el aprendizaje de la lengua oficial de la comunidad autónoma y no descansan hasta organizar un dispositivo formativo que responda a las necesidades educativas de estos estudiantes. Elaboran fichas de trabajo personalizadas, se lanzan a la búsqueda de recursos didácticos que les sean útiles. Creen que lo mejor que pueden hacer por estos estudiantes es trazar un mapa de actividades que les permita sentirse uno más en el centro”* (Essomba, 2007:16).

Los medios escolares son los propios del centro, cuyo único y prioritario destino es colaborar en los procesos de enseñanza. Ej. Biblioteca, esferas, pizarras, textos, libros, cuadernos, mapas, etc.

El profesor ha sido siempre el principal mediador entre el estudiante y la cultura a transmitir y a la hora de establecer la comunicación entre el que enseña y el que aprende, el Manual escolar fue, para bien o para mal; el instrumento en manos del docente. Eso ha hecho que el libro de texto haya sido uno de los materiales didácticos de mayor uso (Medina & Salvador, Op. Cit;204).

### **Apropiación de la didáctica por los docentes.**

El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la calidad de los profesores que lo tiene bajo su responsabilidad. Y esa calidad, a su vez, está en función de la formación que estos reciben en todo el proceso posterior de su desarrollo profesional continuado, en el crecimiento profesional que se debe producir a lo largo de su carrera docente (Ibíd.,: 441).

Los profesores principiantes tienen menos problemas en la gestión, organización y secuenciación de las lecciones, en el uso de estrategias de enseñanza de los estudiantes cuando han tenido preparación inicial.

Para apoyar este complejo proceso se deben propiciar y sostener espacios de formación y capacitación que permitan a los docentes conocer más a fondo estas culturas antes de juzgarlas y en especial, reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de estos pueblos, para comprender la necesidad de recuperar la confianza necesaria con vistas a producir un nuevo encuentro.

La capacitación docente en todos los casos, pero en especial para trabajar en estos contextos, debería formarlos tanto en los aspectos técnico-pedagógicos, como en la información y conceptualización sobre la diversidad sociocultural (Ibíd.,: 23).



“Como docentes indigenistas nunca tuvimos capacitación. Tampoco un reconocimiento por trabajar con indígenas, que supone mucho esfuerzo. Constantemente tenemos que ir adaptándonos y tratando de entenderlos para que el trabajo sea eficiente” (Ibíd.,:17).

Las actitudes de los profesores son captadas como mas informadas por lo tanto más asequibles a los temas sobre bilingüismo y multilingüismo. Los estudios señalan que este tipo de profesorado es el que posee estudios de postgrado y/o entrenamiento en cuestiones de diversidad cultural y lingüística. Han establecido una serie de reglas para construir lo que sería ‘una educación de calidad’ para niños de minorías lingüísticas (Ibíd.,:10).

Los planes y programas de licenciatura tienen la tarea de formar a los docentes de educación básica, organizar seminarios de capacitación, sin establecer diferencias como ocurre en la actualidad. Por un lado, se tiene a los profesores llamados de educación “formal” y por otro, profesores de educación indígena. Los primeros son monolingües en español y trabajan en zonas urbanas o comunidades rurales y los otros son bilingües, hablan una lengua indígena y el español y trabajan en comunidades indígenas; sin embargo, ambos trabajan con el mismo y programa de estudio en donde el español es la lengua de instrucción, pero con un modelo de educación multicultural/ intercultural, ya que no solo la población indígena o los grupos minoritarios deben recibir este tipo de educación, sino todos los grupos que conformamos la sociedad (Muñoz, 2002:128).

### **3.3 Entorno sociocultural del proceso de enseñanza de la lecto-escritura.**

El entorno sociocultural ha de entenderse no sólo como objeto de estudio y como recurso pedagógico, sino como contexto

social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona.

**El entorno social** es donde un individuo humano vive con determinadas condiciones de vida, condiciones de trabajo, nivel de ingresos, nivel educativo, esto determinado o relacionado a los grupos a los que pertenece. El entorno social de un individuo, también es llamado contexto social o ambiente social, es la cultura en la que el individuo fue educado y vive, y abarca a las personas e instituciones con las que el individuo interactúa en forma regular (Barnett, 2001, s:p)

La interacción puede ser de persona a persona o a través de los medios de comunicación, incluso de forma anónima, y no puede implicar la igualdad de estatus social. Por lo tanto, el entorno social es un concepto más amplio que el de la clase social o círculo social. Sin embargo, las personas con el mismo ambiente social, a menudo, no sólo desarrollan un sentido de solidaridad, sino que a menudo tienden a confiar y ayudarse unos a otros, y se congregan en grupos sociales. A menudo se piensa en los estilos y patrones similares, aún cuando hay diferencias (Ibid)

Cuando hablamos de aprendizaje o enseñanza de una segunda lengua no deberíamos pensar solo en el español. La segunda lengua puede, y en algunos contextos debería ser una lengua indígena o afro-caribeña (Freeland, 2003:33).

Por eso, cuando una niña o niño comienza a hablar no solo aprende a comunicarse con los que viven a su alrededor, sino que también aprende a hacerlo en una lengua determinada: español, misquito, sumu-mayangna y no simplemente en una forma general y neutral del lenguaje (Ibíd).

La tercera fase “Lectura y Escritura” oscila de los 6 a 9 años y coincide con los primeros años del niño en el colegio. El niño

domina el lenguaje oral y sus principales estructuras gramaticales. En esta etapa el niño aprende el lenguaje escrito. El dominio de la lectura y escritura ocupan esta fase. Un niño de 8 años posee un vocabulario pasivo de unas 17.000 palabras y domina 80% de las estructuras gramaticales (Ravi Varma, 2011:1).

Dado que el objetivo de esta fase es motivar el aprendizaje de la lectura y escritura. Se recomienda a los padres:

- Tomarse el tiempo de conversar con los hijos
- Escuchar a los hijos con atención
- Contarles historias y leerles cuentos
- Estimular a los niños a la lectura
- Enseñarles el ABC a través de juegos, rompecabezas, o fichas magnéticas por ejemplo
- Hacer tarjetas de cumpleaños, navidad, pascuas etc. a familiares y amigos
- Jugar con el niño juegos que enseñen la lectura y escritura
- Buscar ayuda de terceros como profesores privados o colegios bilingües
- Cocinar juntos
- Hacer experimentos juntos
- Hacer actividades especiales donde el niño pueda ganar en vocabulario.

Aprender a leer y a escribir en la lengua materna es la clave del éxito en niños bilingües, ya que les permite desarrollar el idioma por si mismos de manera paulatina a través de la lectura y escritura (Ibíd).

### **El lenguaje familiar.**

En el ámbito privado la familia debe ser fuente de reforzamiento lingüístico, una sensibilización hacia el idioma materno que contemple actitudes positivas sin que ello implique un desprecio hacia el otro idioma (De la Torre, 1999:104).

Hace dos décadas atrás, la lengua hablada por los padres y madres de familia era también la lengua hablada por los hijos e hijas en el seno familiar.

El método más seguro para conseguir un niño bilingüe es que uno de sus padres le hable en otro idioma desde que nace. Lo que recomiendan los logopedas es que si el padre es francés, siempre utilice ese idioma con sus hijos, y aunque éstos quieran hablarle en castellano, él se mantenga firme en su lengua nativa. (Petitto, 2004:1).

Esta fórmula, si es reforzada por el colegio, una cuidadora o una academia, permite de una forma precoz y casi sin esfuerzo el dominio completo de la lengua por parte del niño. Claro que exige un esfuerzo por los padres al principio, ya que no deben ceder si el niño intenta comunicarse en castellano (Ibíd).

También es muy importante que los padres colaboren desde casa para así facilitar a su hijo un mejor y mayor aprendizaje de la lengua seleccionada. Pídele canciones y rimas que el niño esté trabajando en su clase y practícalas con él. Le será muy provechoso a la vez que aprenderá jugando con vosotros.

Leerle cuentos o alquilar películas infantiles en el idioma que aprende, facilita que se acostumbre a la pronunciación. Si se tiene alguna noción sobre el idioma que estudia, será muy divertido compartir juegos y canciones con tu hijo (Ibid).

Recuerda que no debes presionar ni atosigar a tu hijo para que hable en otro idioma y nos demuestre lo que sabe. Si tu niño presenta alguna dificultad en el habla como la inmadurez articulatoria, retraso del lenguaje, dislalia... no es recomendable que se inicie en otro idioma (Ibíd).

## **Migraciones.**

Según estudios realizados en el distrito aimara de Acora, Puno Perú. Hay muchos padres que piensan que en la comunidad en

que viven no encuentran seguridad de supervivencia y permanecía segura. Ellos consideran que la comunidad ya no presta garantía para poder subsistir, ya que el nivel de producción agrícola-ganadera, de la que dependen las familias, en estos últimos años por influencia de factores climatológicos (la falta de lluvias y presencia de heladas), ha bajado significativamente, lo que cada vez mas complica la situación de pobreza en la que se encuentra los y las aimaras (De la Torre, Op.Cit.,:54).

Para estos padres de familia, mantenerse en el campo es volverse más pobres, por lo que prefieren migrar hacia la ciudad urbano-costeña con la expectativa de que allí solucionarían los problemas existentes en la comunidad campesina, es decir, para ellos en la ciudad es posible conseguir mejores condiciones de vida; pero los niños y niñas no quieren seguir estudiando apenas terminan el nivel primario, porque no entienden bien el castellano, entonces prefieren migrar a la costa en donde tiene que afrontar aun más problemas (Ibíd).

Los padres de familia con experiencias de migración hablan solamente en castellano a sus hijos e hijas, bajo la consideración de que el castellano es importante para que los niños y niñas tengan facilidades para alcanzar mayores niveles educativos y mejores oportunidades profesionales (Ibíd.).

### **Interacción Social**

Los niños adquieren la lengua en y de la comunidad es decir, que se trata de un fenómeno social y cultural que los precede pero del cual se apropia. El wichi es la lengua materna ligada a los valores afectivos e identitarios y sus contexto de uso son el familiar y el comunitario, esta lengua posee en la zona una alta vitalidad por varias razones: gran cantidad de hablantes monolingües paso de la oralidad a la escritura, representaciones positivas sobre la lengua como instituyente

de la identidad étnica y escasos progresos migratorios que atraviesa a la etnia (Hetch, 2006:16).

En las comunidades indígenas como la wichi los depositarios del saber no son los libros sino los ancianos. Ellos son quienes almacenan los conocimientos en su memoria y lo transmiten oralmente de generación en generación al resto de la comunidad. Los niños aprenden a desenvolverse en sus comunidades sin ser explícitamente separados del mundo adultos, a través de la observación, la imitación, el juego y las tareas domésticas, acompañadas todas con una escasa instrucción verbal explícita. A este tipo de procesos de aprendizaje se les suele caracterizar como aprendizaje contextualizado, ya que se realiza en contextos reales, en situaciones reales que tiene significado y valor para el niño y para su vida en comunidad (ibíd.,:14).

Niñas y niños crecen en medio de palabras y discursos. El habla de su mamá, de sus familiares y las personas de su comunidad los rodean desde su gestación y durante la adquisición de habilidades lingüísticas a nivel oral (escuchar – hablar), por lo tanto, inician su escolaridad con tres o cuatro años de manejo de las habilidades orales en su lengua materna, lo cual les permite relacionarse eficazmente con los miembros de su contexto familiar y comunal, aunque con ciertas limitaciones. En todo caso, al entrar a la escuela deberán aprender a superar las dificultades que puedan encontrar para establecer relaciones de cooperación en el ámbito escolar con sus compañeros, compañeras y docentes (Venezia, Op. Cit.,: 112)

### **3. 4 Principales dificultades lingüísticas**

#### **El uso del castellano en educación**

Durante 1995 un grupo de estudiantes de antropología realizaron un estudio consultando a 300 familias de los mapuches del sur de Chile acerca de sus preferencias en

educación. Un 70% señaló que quería `para sus hijos una educación bilingüe esto es lengua mapuche y en castellano, idioma hablado por la mayoría del país. En el país las escuelas del Estado impartían la educación solamente en castellano y el contenido de los programas era semejante para todos los niños (Bengoa, 2007: 305).

El 30% que señalaba su preferencia por la enseñanza exclusiva en castellano, la lengua mayoritaria. Ellos veían un peligro de discriminación cultural si sus hijos eran educados en ambos idiomas, pensaban que los iban a poner en condiciones desventajosas con el resto de los niños chilenos (Ibíd).

Es interesante destacar que, en muchos casos, los niños que participan en programas de educación bilingüe no sólo superan el desempeño de sus pares en la educación, sino que también muestran un mejor desempeño lingüístico en su primera lengua, algo que sus pares no tuvieron la oportunidad de desarrollar. Estudios etnográficos realizados en dos comunidades rurales de habla vernácula del grupo indígena Puno del Perú mostraron que, después de los dos primeros años de la introducción de un programa bilingüe quechua castellano, los niños que recibieron educación bilingüe desarrollaron un uso gramaticalmente sólido, más completo y complejo de su lengua materna. En comparación, en una comunidad vecina, donde se impuso la clásica sumersión en el castellano, los niños del mismo año y de edades comparables mostraron un uso mucho más simple de su lengua materna y un mayor apego a palabras tomadas del castellano (Ibíd.,:11).

Tampoco fueron capaces de leer o escribir en quechua a diferencia de sus pares que recibieron educación bilingüe, quienes ciertamente podían hacerlo; ni tampoco participaron en clases tan activamente y con tanta frecuencia como lo hicieron quienes fueron a las escuelas bilingües. Estos resultados se relacionaron directamente con el énfasis dado por el programa

experimental, en el que los profesores habían recibido una capacitación especial y se habían preparado textos y otros materiales en la primera lengua, además de haber incentivado a la comunidad a participar en el programa de educación bilingüe. Los resultados obtenidos por medio de este estudio que apuntan a un nivel y un tipo más eficaces de comunicación basada en el contenido en las aulas bilingües, nos permiten anticipar una mejor adquisición de contenidos escolares y un mejor y más eficaz uso de las horas académicas (Ibíd).

Algunos de los mitos e ideas erróneas más importantes que aún influyen sobre las decisiones que generalmente toman tanto los políticos, como los planificadores y maestros en lo que respecta al bilingüismo o al poliglótoismo en relación con la educación de niños y jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios o minorizados se relacionan con los procesos de adquisición de una segunda lengua y con el aprendizaje bilingüe.

- Los niños ya saben su primera lengua a los seis años cuando entran a la escuela.
- Los niños aprenden segundas lenguas con más facilidad y más rápidamente que los adultos.
- Mientras más tiempo pasan los estudiantes en un contexto de la segunda lengua, más rápido aprenden ese idioma.
- Los niños han aprendido una segunda lengua cuando pueden hablarla.
- Todos los niños aprenden una segunda lengua de la misma manera.

Como se puede apreciar, las presuposiciones arriba identificadas están directamente relacionadas con la segunda



lengua, en nuestro caso el castellano, en tanto su aprendizaje es lo que, por lo general, más preocupa a todos: padres de familia, maestros y funcionarios de los ministerios de educación. Empero, incluso para que este anhelo pueda verse satisfecho, no es posible dejar de lado el desarrollo de competencias en la lengua materna indígena. Por ello, consideramos necesario referirnos al aprendizaje y desarrollo de esta lengua, en tanto la adquisición de competencias en una segunda lengua está en estrecha relación con el desarrollo de competencias en la primera (Ibíd...:16).

Los padres expresan en forma negativa señalando sobre la EIB “por el momento están mal, porque nuestros niños están atrasados”. La visión que proyectan es que sus niños mejoren su condición de vida “queremos que nuestros hijos salgan adelante, que no queden como nosotros”, pero sin abstraerse de su cultura ya que esperan que la escuela siga enseñando las dos lenguas L1 y L2, en este sentido esperan que la escuela le sean útil (Ibíd...: 270).

### **Apropiación de la lengua Materna**

La enseñanza de lengua materna del niño ha disminuido el esfuerzo del estudiante y del profesor. Puesto que si los contenidos empleados para la educación intercultural son de su propia cultura y con base en su experiencias propias, el niño no necesita esfuerzo para entender y comprender lo que dice el maestro (Krainer, 1996:45).

Los profesores bilingües han logrado rescatar los valores de la cultura indígena por lo que los niños se han convertido en defensores de su propia cultura y su propia lengua, así fortalece su identidad cultural (Ibíd).

Los estudiantes de una escuela bilingüe son más comunicativos y las relaciones con sus docentes son

horizontales, bajo el apoyo de una comunicación fluida en la lengua materna y segunda lengua; y desarrollan una conciencia lingüística a partir del establecimiento de la ortografía (Ibíd).

En lo que concierne el uso del castellano como lengua instrumental, no existen problemas con el código en sí, utilizado desde siglos en instituciones escolares, sino con el manejo que de este código puedan hacer las alumnas y los alumnos de lengua indígena o creole, para quienes el castellano es una nueva lengua, una segunda lengua. De esto debe estar consciente la maestra o el maestro pues las modalidades en las cuales se desarrollara la clase de o en castellano, dependerán de cuantos las niñas y los niños manejen esa lengua, a nivel oral y escrito. La conciencia de la maestra o del maestro sobre el lenguaje que usa para comunicar dentro y fuera del aula, es una condición necesaria para implementar un programa de EIB. Ello requiere atención y capacidad de planificación. “Pronto nos resultara natural hacerlo, es más, nos extrañaremos de no haberlo hecho antes” (Venezia, Op, Cit.,: 145).

Hablar de educación bilingüe en la actualidad es tocar un tema familiar al discurso político de las naciones y de los organismos internacionales que, desde los años cuarenta, han señalado la particularidad de la tarea educativa en los contextos plurilingües. No obstante, sus alcances y proyecciones no parecen hasta ahora haber sido plenamente asumidos en la dimensión que les corresponde, lo que suscita cuestionamiento sobre el futuro de la escuela rural bilingüe en América Latina, donde esta variedad educativa cuenta con varias décadas de existencia.

El derecho a mantener la lengua materna (L1) en el espacio educativo se ha visto sujeto a controversias. A veces se argumenta que el uso escolar de la L1 minoritaria entorpece el

proceso de adquisición de la lengua oficial mayoritaria. Otras veces, se postula que la adquisición de la segunda lengua( L2) debe ocurrir en los primeros años escolares y de manera directa, proscribiendo en la escuela el uso de los idiomas maternos (Jung &López,2003:83).

Si la escuela desvaloriza la lengua materna de las niñas o niños, y enseña todos los conceptos claves solo en la lengua impuesta, la niña o el niño no podrá establecer vínculos entre estos conceptos y lo que sabe en la lengua materna. No se afianzara la lengua materna, ya que según la investigación, los educandos requieren de diez a doce años para lograr un manejo adecuado de ella. No solo no se afianza la lengua materna, sino que efectivamente se fomenta el olvido gradual de ella, intentando de sustituirla con la segunda lengua, en este caso el español y, por lo tanto, pasando por alto la potencialidad que esta tiene como instrumento de comunicación y expresión.

Es más, la investigación ha establecido que sin duda alguna el apoyo a la primera lengua facilita el aprendizaje de una segunda, y hasta una tercera lengua. Cuando falta este apoyo, no solo se va olvidando la lengua materna, sino que tampoco se llega a aprender bien la segunda (Freeland, Op.cit.,:165).

### **Discriminación por el uso lingüístico.**

La discriminación constituye la expresión más descarnada y brutal del rechazo del otro, en tanto portador de rasgos de identidad distintos a los instituidos en un grupo, clase o cultura. La escuela despliega una multiplicidad de estos recursos a través de los estudiantes, de los directivos y docentes que asisten diariamente e interactúan en ella. Se trata en realidad de hechos sencillos pero de fuerte impacto: una sonrisa una mirada, una palabra, un gesto, puede simbolizar un

reconocimiento o el rechazo más radical (Boggino & De la Vega, 2007: 44).

Durante las últimas décadas, muchos indígenas han perdido su lengua materna. Hay padres y madres, que no quieren enseñar el idioma indígena, pensando que sus hijos e hijas tienen mejores oportunidades en la vida si hablan el español como primera lengua. Otros sienten vergüenza de su idioma porque lo consideran menos valiosos que el español. Sin embargo, si se pierde el idioma corren el riesgo de perder también una gran parte de la identidad cultural en escuelas Indígenas de Costa Rica (Anónimo, 2001:5).

Por otro lado, los padres de comunidades étnicas minoritarias suelen mostrar su temor a perder la propia identidad. Institucionalmente, en contextos multiculturales se suele calmar el temor de los padres a perder su identidad, prestando una estructura educativa en la que se celebra con igual fuerza todas las culturas pero en realidad esto sucede solo en la superficie y con ello se logra una enculturación, sin confrontaciones (Ibíd).

Sin embargo con el conformismo de muchos agentes educativos se sigue percibiendo a los ciudadanos de minoría étnica como un problema, porque sus habilidades en la lengua oficial son pobres y su inhabilidad social en la institución educativa es patente. Todo ello supone, finalmente, que los ciudadanos con su propia cultura y lengua son marginados por defecto y los educadores se ven forzados a hacer sujetos de acuerdo a un modelo específico, derivado de la institución (Medina & Salvador, Op. Cit., :408).

En una escuela monolingüe las niñas y los niños hablantes de una lengua indígena o creole no tienen la posibilidad de desarrollar sus habilidades lingüísticas en la lengua materna. En muchos casos incluso se les ha prohibido que la hablen,

llegando a castigar a niños y niñas simplemente por tratar de comunicar sus necesidades. Probablemente esta ha sido la experiencia de muchas de las maestras y de los maestros actualmente en servicio. Esta actitud afecta a las personas de manera tal que el desarrollo natural de la L1 puede sufrir atrasos más o menos serios, incluso para las actividades restringidas del ambiente casa – campo. Muy diferentes son las metas de la educación intercultural bilingüe, pues se está estimulando a la niña y al niño a incrementar el uso de su lengua materna y a darle un nuevo uso, como es estudiar, y para esto no bastara entenderla y hablarla, sino que será necesario también leerla y escribirla. (Venezia, Op. Cit.,: 112).

## **IV. METODOLOGIA**

### **Ubicación**

El presente estudio se realizó en los centros de estudio Moravo “Hedley Wilson Batman” y Rubén Darío ubicado, el primero en el barrio Mario Balladares contiguo a la iglesia Morava y el segundo en el barrio Rubén Darío ambos colegios se ubican en el área urbana del municipio de Bonanza, de la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN).

### **El estudio**

El presente estudio se efectuó bajo el paradigma cualitativo y según el nivel de conocimiento es de carácter descriptivo donde se analizaron los factores metodológicos del entorno socio cultural y las principales dificultades lingüísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en estudiantes miskitus y mayangnas.

### **Población**

La población de estudio fue de: 18 docentes, 2 directoras, 20 estudiantes, 16 padres y madres de familia y el delegado municipal del MINED.

### **Lugares seleccionados**

El estudio se realizó específicamente en los centros Moravo “Hedley Wilson Batman” y Rubén Darío, en los hogares de los padres de familia y delegación del MINED.

### **Grupo seleccionado**

Para obtener la información pertinente se trabajo con los siguientes grupos:

Docentes que imparten clases a estudiantes miskitus y mayangnas, directoras de los dos centros, estudiantes activos de la etnia miskitus y mayangna, padres de familia de los estudiantes miskitus y mayangnas de los centros que fueron objeto de estudio y el delegado del ministerio de educación.

### **Unidad de análisis**

En la unidad de análisis fueron los estudiantes miskitus y mayangna de las escuelas objeto de estudio.

### **Observación**

La observación fue una de las técnicas que se utilizó en la presente investigación para obtener información veraz y real sobre el desenvolvimiento de los estudiantes miskitus y mayangnas que son objeto de estudio.

### **Descriptoros**

Los descriptoros fueron fundamentados con nuestro objetivo de investigación enmarcada en:

- ✓ Factores metodológicos aplicados en la enseñanza de la lecto-escritura,
- ✓ Entorno socio cultural en que se desarrolla el proceso de enseñanza de la lecto-escritura,
- ✓ Principales dificultades lingüísticas que afectan la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

### **Criterios de Selección**

### **Inclusión**

Dentro del criterio de inclusión se seleccionaron a estudiantes miskitus y mayangna que presentaron dificultades en lecto – escritura del primero a cuarto grado de educación primaria.

Las directoras de los centros en estudio

Padres y madres de familia de los y las estudiantes miskitus y mayangnas que presentaron dificultades en la lecto-escritura.

Al delegado del MINED- Bonanza, como informante clave y quien maneja toda la delegación educativa.

### **Exclusión**

En esta investigación fueron excluidos los estudiantes miskitus y mayangnas de otros centros educativos, docentes de otros centros y/o no atienden a estudiantes indígenas.

### **Fuentes y obtención de la información.**

**Fuentes primarias:** Para la obtención de la información pertinente y veraz se tomo la participación directa de: estudiantes activos miskitus y mayangnas, docentes, padres de familia, directoras y delegado del MINED.

**Fuentes secundaria:** Como fuentes secundarias se reviso, informes de actividades, libros e información del internet.

### **Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información.**

Para la recolección de la información se utilizo técnicas propias del paradigma cualitativo como son: entrevistas, grupo focal y observación, cada uno con su respectivo guía.



## **Trabajo de campo.**

Para la recolección de los datos se aplico los métodos de investigación cualitativa como la entrevista en profundidad, grupo focal con los docentes que atienden a estudiantes miskitus y mayangnas, observación directa de clase en la disciplina de lengua y literatura. Para recolectar la información se realizó de la siguiente manera:

Fase 1: Se visito el centro de estudio Morava y Rubén Darío para informarles a las autoridades, sobre nuestra intención de realizar el estudio en estos dos centros y contar con su autorización.

Fase 2: Ya con la autorización, procedimos a la aplicación de las entrevistas, grupo focal y a la vez la observación, tanto a docentes, estudiantes como a directoras y Delegado. Visitamos los hogares de los padres y madres de familia de los estudiantes.

Fase 3: Ya con la información recopilada, procedimos a procesar toda la información por tipo de instrumento e informante.

## **Procesamiento de la información**

Posterior a la recopilación de la información se procedió a ordenar por objetivo y descriptores posteriormente se ingresó los datos a la computadora a través de Microsoft Word.

## **Análisis de la información**

El análisis de la información se efectuó de acuerdo con los objetivos planteados, para tal fin se procedió a la discusión y análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, relacionando con el marco teórico, permitiendo también a las investigadoras hacer sus propias interpretaciones de las categoría y objetivo propuesto en la investigación.

## MATRIZ DE DESCRIPTORES

Objetivos	Descriptores	Preguntas	Mecanismos	Fuentes
Describir la metodología aplicada en la enseñanza de la lecto-escritura a los estudiantes miskitos y mayangnas	Metodología	Cuál es la metodología que utilizan los docente para la enseñanza-aprendizaje de la lecto escritura?	Grupo focal Entrevista Observación	Docentes Directores Estudiantes
	Programas de estudio en las escuelas monolingües	¿Cuál es el grado de asimilación de aprendizaje con la aplicación del programa monolingüe en estudiantes miskitos y mayangnas?	entrevista	
	Estrategias	¿Qué estrategias utilizadas para que los niños miskitos y mayangnas aprendan?	entrevista	Padres de familia
	Materiales didácticos	¿Qué materiales utilizas para la enseñanza de niños (as) miskitos y mayangnas?	Observación	directores
	Apropiación de la didáctica por los docentes	¿Utilizas adecuadamente	Grupo focal	

		los materiales en la enseñanza de la lecto escritura a niños (as) miskitos y mayangnas?		
Caracterizar el entorno sociocultural en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura de los estudiantes miskitos y mayangnas	Entorno social y cultural del proceso de enseñanza de la lectoescritura  El lenguaje familiar en casa  Migraciones  Interacción social	¿Te gustaría aprender el lenguaje castellano?  ¿Con quiénes te comunicas más en la escuela y en tu Casa?  ¿Cree que las migraciones son factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje de los niños(as) miskitus y mayangna?	Entrevista  Entrevista observación	Estudiantes  Docentes'  Estudiantes  Padres de familia  Director
Determinar las principales dificultades lingüística que afectan la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en	Dificultades lingüísticas en la enseñanza de la lecto-escritura  El uso del castellano en la educación	¿Por qué se	Entrevista  Observación	

niños y niñas miskitos y mayangnas	Apropiación de la lengua materna (miskito, mayangna)  Discriminación a los estudiantes por el uso lingüístico	utiliza la lengua castellana en la educación?  ¿Será que los niños (as) miskitos y mayangnas estén bien enraizados en su lengua materna?  ¿Por qué será que existe la discriminación en los niños (as) miskitos y mayangnas?	Guía de cuestionario  Entrevista  Grupo focal  Observación  Entrevista  Grupo focal	
---	---	--	--	--

## **V. RESULTADOS Y DISCUSION.**

### **5.1. Metodologías Aplicada en la enseñanza de la lecto – escritura.**

#### **Metodología**

Durante el desarrollo de la entrevista realizada al delegado del Ministerio de Educación del Municipio de Bonanza, expresó que actualmente la educación está en transformación curricular creando nuevas estrategias, técnicas y métodos de enseñanza que se da a conocer a los docentes, a través de los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCE) y también los asesores pedagógicos en sus visitas de acompañamiento en las aulas, en mini capacitaciones, en asambleas con los directores hacen intercambio de ideas, innovando y creando nuevas estrategias y técnicas de enseñanza; y algunas veces las orientaciones son bajadas directamente del MINED central, a través de circulares o documentos sobre mecanismos de aplicación de nuevas estrategias.

Todos estos mecanismos son asimilados por los docentes, que a su vez transmiten a los estudiantes; otra de las formas es la implementación de programas radiales; los libros de texto que se les facilita a estudiantes y docentes. Pero a todo esto se le debe de sumar la disposición, capacidad y creatividad del docente para aplicar metodologías adecuadas y bien fundamentadas para adquirir educación de calidad. La educación es un proceso que va puliendo paulatinamente perfeccionando la enseñanza – aprendizaje.

Lo anterior coincide con lo que Amodio (1998), refiere que la atención principal ha sido centrada sobre la pertinencia de los contenidos transmitidos en el proceso enseñanza – aprendizaje con la realidad cultural y lingüística de la población beneficiaria;

dejando de lado el análisis de los cambios socio – culturales provocados por una institución nueva, la escuela, entre pueblos que carecían de una educación formal de este tipo.

Asimismo, De la Torre (1999), dice que el diseño del sistema educativo intercultural autónomo está enmarcado en la modernización del estado y la consolidación de la autonomía regional. En el modelo cobra importancia la educación intercultural bilingüe, una educación en la cual cada idioma de la región tenga las mismas posibilidades de desarrollo y crecimiento y cada cultural sea conocida y reconocida en su verdadero valor y dimensión.

Como investigadoras apreciamos que el sistema educativo en el área urbana del municipio de Bonanza está enmarcado en implementar metodologías adecuadas en las diferentes escuelas monolingües de una manera generalizada sin ninguna particularidad para los estudiantes bilingües.

Los docentes manifestaron que utilizan las metodologías que ellos consideran adecuadas para la enseñanza – aprendizaje como son: los métodos de palabras normales, método silábico en el caso de los primeros y segundos grados, incluso en el tercer grado existen estudiantes que no saben leer y escribir y deben de implementar diversas estrategias y técnicas al nivel de capacidad de los estudiantes.

Según Chiodi (1990) estudios realizados en Perú y Bolivia, refieren que la enseñanza en la lengua vernácula se basa sobre un método mixto definido como global silábico. Este combina procedimientos del método global de oraciones y del método de palabras normales con análisis silábico. Por un lado, este método, tocando la oración como base del análisis, facilita al niño la comprensión de la relación entre escritura y significado. El análisis de palabra (con el método de palabras

normales) permite al niño describir la relación entre fonema y grafema.

De acuerdo a nuestro análisis y observación realizada el docente utiliza el método de participación activa y algunas estrategias como trabajos en equipo o en pareja. En el primer grado la profesora utiliza el método silábico y el método de palabras normales, pero deben diseñarse otras iniciativas e innovaciones por parte del docente.

Los estudiantes opinaron que le entienden a las clases, pero algunas veces los contenidos son difíciles y no llegan a comprender y por eso no pueden cumplir con las actividades asignadas por el docente en las aulas de clase y las tareas en casa; expresaron que la profesora solo les habla en español, otros opinaron que no saben leer ni escribir y que en sus casas no les ayudan; unos dicen que su profesora es miskita y les habla en su idioma así logran entender un poco. Una minoría de los estudiantes dicen que sus padres no les dan lápices ni cuadernos para ir a clases, pero todos los niños y niñas opinaron que están haciendo el esfuerzo para aprender.

Lo anterior tiene coherencia con lo que plantea Yataco (2003) es frecuente que los niños de pueblos con idiomas minoritarios asistan a clases que se imparten en un único idioma nacional o regional impuesto, idioma en el cual aun no poseen destrezas suficientes (ni a nivel oral, ni escrito) por venir de procedencia cultural y lingüística diferente. Este tipo de educación conocida como 'monolingüe' en muchos casos dificulta su rendimiento escolar; porque son expuestos al aprendizaje simultáneo de habilidades comunicativas orales y de lecto - escritura en una lengua que aun no hablan ni conocen. Literalmente se les obliga a aprender conocimientos en una lengua que aun no dominan”

Consideramos que es una ventaja cuando un docente es bilingüe o trilingüe, tiene muchas opciones para aportar y compartir conocimientos; en los aportes de los niños, manifiestan las limitaciones que tienen por no dominar el idioma español y no saber leer ni escribir y analizando el aporte según Venezia: En un contexto monolingüe la introducción de la segunda lengua comenzara con el desarrollo de la expresión oral, mientras que las niñas y los niños son introducidos a la lectoescritura en su lengua materna se afianzan las habilidades comunicativas orales y la lectoescritura en la lengua materna, se comenzara la transferencia de habilidades al castellano.

Según nuestro análisis se puede considerar que existe mayor ventaja si hay oportunidad para que los estudiantes aprendan a leer y escribir en su lengua materna con docentes capacitados en la expresión y la gramática del idioma sea en miskitu, mayangna y español.

### **Programas de estudio en escuelas monolingües.**

En cuanto a los programas de estudio en las escuelas monolingües, el delegado del MINED- Bonanza, los directores y los docentes expresaron que con la aplicación del programa monolingüe hay desventaja para los estudiantes bilingües no tanto para los niños miskitus y mayangna que han nacido y criado en el área urbana, sino para aquellos que vienen de comunidades indígenas o de los municipios de Bilwi – Puerto Cabezas, Prinzapolka y Waspam que son una minoría; y por lo general estos estudiantes reprueban el grado, en ocasiones se retiran de la escuela. Cuando el docente es bilingüe o sea domina mayangna o el miskitu hace algunas explicaciones en el idioma del estudiante para la comprensión del contenido pero este último es escaso, porque la gran mayoría de los docentes que laboran en escuelas monolingüe, solo enseñan en español.



Esto se relaciona con lo que López y Limachi (2003) reseña que propuestas y programas de educación intercultural bilingüe (EIB) se implementan en Bolivia, y en toda la región andina en general, desde hace por lo menos dos décadas, con base en antecedentes de proyectos de educación bilingüe que se remontan a más de cinco décadas atrás. No obstante, son todavía escasas las evaluaciones hechas sobre la marcha de tales programas. Más aún las escasas evaluaciones realizadas no se han difundido, en tanto, en muchos casos, éstas sólo se abordaron como una suerte de rendición de cuentas ante los ministerios de educación y las agencias que financiaron el desarrollo de los mencionados programas. Tal vez de allí se derive la escasa comprensión que aún existe respecto de las ventajas de la utilización en la educación de la lengua de uso predominante de los educandos indígenas así como acerca de la EIB en general.

Consideramos que los programas bilingües tienen ventajas porque el estudiante miskitu o mayangna logra tener mayor dominio en la lectura y escritura en su lengua materna y adquiere habilidades lingüística del idioma castellano, y es de suma importancia la evaluación sistemática del proceso de desarrollo de los programas bilingües para seguir mejorando la calidad de educación tanto de los docentes como el de los estudiantes. En observación realizada percibimos la dificultad que presentaba dos niños miskitus en el tercer grado, no lograba comprender el contenido que desarrollaba la profesora.

Docentes de primer grado manifestaron que el programa monolingüe no está adaptado a la realidad y capacidad de los estudiantes principalmente de primer grado, porque estos niños y niñas están iniciando el aprendizaje de la lecto – escritura, sin embargo, en el programa viene integrado contenidos para grados superiores que deben de ser desarrollados paralelo a la enseñanza de la lecto – escritura y esto es una confusión para los estudiantes principalmente para los niños y niñas indígenas

que van a aprender un idioma nuevo para ellos como es el español.

Para Muñoz (1997), los profesores de una escuela bilingüe de Chile hicieron un balance crítico de la situación actual de la EIB. Señalan que los contenidos están descontextualizados: en las escuelas se está enseñando contenidos nacionales y no sistematizados con la educación bilingüe y existe la falta de formación de docentes indígenas. Para superar esta situación los profesores proponen que tanto los programas como las metodologías se adecuen a la necesidad de los estudiantes indígenas y se generan propuestas para la capacitación y actualización de los docentes indígenas.

Los docentes no implementan adecuadamente los programas, porque desconocen la metodología y técnica adecuada pertinentes para los estudiantes; el papel del docente es ayudar a los estudiantes para que puedan y quieran aprender y en este sentido se debe de adecuar los contenidos para que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios; y percibimos que para los estudiantes miskitus y mayangna hablantes de su lengua materna es un desafío que tienen que enfrentar día tras día.

Los docentes y la directora expresaron que el grado de asimilación en los estudiantes miskitus y mayangnas hablantes de lengua materna es inferior en comparación de otros estudiantes específicamente son los niños y niñas que han venido de otros municipios o comunidades indígenas, pero paulatinamente van superando incluso hay estudiantes miskitus o mayangna que dominan el idioma español, y ellos se encargan de ayudar a sus compañeros que presentan dificultad; opinan que el programa monolingüe que se aplica en los colegios es una de las causas de reprobación en los estudiantes indígenas (miskitus y mayangnas)

Lo antepuesto, se relaciona con lo que Yataco (2003), expone que por el contrario si un niño o niña es expuesto a una situación límite. Por ejemplo. Ingresando a un aula escolar en donde nada de lo que escuche, ve, o percibe, le es conocido. Es más, donde su maestra habla (casi todo el tiempo) en una lengua que ellos aún, no comprenden; el sistema educativo los expone a un estrés innecesario y a un posible rechazo del nuevo aprendizaje. Muchos niños crean algo que los lingüistas llamamos 'ego permeable, es decir, se cierran emocionalmente. El resultado es que el estudiante no habla, no participa y rechaza intrínsecamente el ambiente y la lengua que se le está imponiendo. Esta imposición arbitraria, hace que el aprendizaje de la lengua oficial se dificulte, se trabe la comprensión lectora y otras aptitudes académicas.

Consideramos que los estudiantes miskitus y mayangna presentan dificultades, porque el programa monolingüe no está diseñado para la enseñanza a estudiantes bilingües, a esto se suma la falta de voluntad del docente que no dedica tiempo para promover actividades lúdicas que permitan la motivación e integración del estudiante; haciendo memoria lo que señala Yataco (2003) que el estudiante que está en situación limitada, porque no entiende un idioma en este caso el español hace que el aprendizaje de la lengua oficial se dificulte y se trabe otras aptitudes académicas.

### **Estrategias didácticas**

Referente a las estrategias didácticas las directoras y profesoras entrevistadas expresaron que las estrategias son diferentes maneras de actividades que se implementan para asegurar la adquisición de conocimientos y la participación activa por parte del estudiante, continúan diciendo que en el aula de clase se realizan los juegos de integración para la formación de equipos, en ocasiones se hace lectura de cuentos, interpretación y dramatizaciones; pero el tiempo y el

local no nos permite desarrollar con eficiencia nuestra clase y manifiestan que en el aula de clase tienen diversidades étnicas de niños: mestizos, miskitus y una minoría puede ser unos dos o cuatro estudiantes mayangna, pero afirman que no utilizan estrategias específicas para atender a estudiantes indígenas, pero si hacen lo posible para que los estudiantes indígenas se integren y sean parte del desarrollo de la clase; aunque muchos niños y niñas indígenas manifiestan timidez y se aíslan.

Lo anterior tiene estrecha relación con lo que refiere Medina y Salvador (2009) donde afirman que las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividades en las que se hacen los objetivos y contenidos las estrategias se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y capacidades cognitivas de los estudiantes. Las estrategias se definen, a su vez en función de las estrategias de aprendizaje que se quiere desarrollar y potenciar en el estudiante.

Así mismo, Novaro (2001) opina que el relato de todas las experiencias es buscar estrategias para superar los prejuicios con los que en muchas oportunidades se ha abordado el trabajo con poblaciones indígenas en la escuela, de sobreponerse al desconcierto y a un contexto que inicialmente suele vivirse como adverso, de no dejarse inmovilizar por las dificultades, de acortar (o transitar) distancias y construir puentes entre la escuela y los chicos.

Como investigadoras consideramos que las estrategias de enseñanza son las actividades creadoras que deben ser implementada por los docentes planificadas de acuerdo con las necesidades de la población estudiantil; los docentes preparan actividades de manera generalizada y reflexionando a las respuestas dadas; hay limitante en cuanto a estrategias específicas para la comprensión de los estudiantes miskitus y

mayangna; en nuestra observación realizada podemos decir, que es muy escasa las actividades de los docentes, en una clase de tercer grado, la profesora escribió en la pizarra todas las lecciones y los estudiantes transcribieron en su cuaderno, con esta actividad se concluyo las clase de lengua y literatura y se le asigno tarea en casa al preguntarle a un estudiante miskitu que si había comprendido la clase la respuesta fue contundente “No”.

Y según Venezia (2001), al comenzar el aprendizaje de una segunda lengua después de los cuatro o cinco años de edad, los niños y las niñas pasan por una serie de estadios antes de tener la posibilidad de comunicarse fluidamente en el nuevo idioma, y luego de un periodo suficientemente largo de practica e interacción con otros hablantes. Durante este periodo la maestra deberá facilitar a sus alumnos y deducir su significado a partir del contexto en el cual son producidos y de los gestos de que se acompañan.

Es importante que los docentes tomen en cuenta las estrategias didácticas apropiadas y facilite la comprensión y motivación de los y las estudiantes, principalmente los estudiantes que están aprendiendo un nuevo idioma.

Los estudiantes entrevistados expresaron que sus profesoras no les gusta jugar y cantar que en algunas ocasiones lo hace pero no todo el tiempo y en ocasiones trabajan en equipo, porque dice la profesora que los trabajos tienen que ser individuales; algunos niños entrevistados decían que aunque la profesora les explica a ellos les cuesta entender la clase.

Lo que coincide con Venezia (2003), que las estrategias referidas al profesor son: moverse a través de la clase, dirigirse a los estudiantes de la zona marginal, cambiar de sitio periódicamente a los estudiantes y aprecio por la clase, utilizar el humor como estímulo para despertar la atención y utilizar recursos visuales (objetos o imágenes) Y las estrategias

referidas al estudiante son: resolución del problema, auto instrucción (mientras realiza una tarea, se dice en voz alta como debe actuar), pensamiento en voz alta, estrategias de lectura, estrategias de escucha y seleccionar contenidos en función de las peculiaridades.

En el modelo de la enseñanza intercultural las estrategias son coherentes con los principios pedagógicos descritos en contexto multiculturales; es decir, son estrategias para compartir y crear conocimiento, para estimular las posibilidades del pensamiento a través de la imaginación.

De acuerdo a lo observado, nos dimos cuenta que los docentes no implementan estrategias multiculturales que contribuyan a que los estudiantes miskitus y mayangna realicen sus propios caminos hacia el aprendizaje, poniendo en práctica sus propias estrategias. Los docentes no están preparados para dar atención a diversidades étnicas en un colegio monolingüe, porque no están dotados de programas, metodologías y recursos didácticos apropiados para la enseñanza a estos estudiantes.

### **Materiales didácticos**

Relacionado a los materiales didácticos, los docentes seleccionados para la presente investigación manifestaron que elaboran algunos materiales didácticos, pero no en todo tiempo porque en ocasiones carecen de dinero para comprar lo necesario; los docentes de primer grado dicen que elaboran carteles silábicos, componedores, fichas de palabras y otros; otros docentes dicen que el material didáctico que usan con mayor frecuencia son los libros de textos porque es facilitado por el Ministerio de Educación.

Algunos docentes expresaron:

*“no podemos elaborar materiales pedagógicos específicamente para niños miskitus y mayangna, porque el programa es monolingüe, no tenemos textos en miskitu ni mayangna y lo peor no hablamos el idioma”* (Grupo Focal, Enero, 2012).

Una profesora de cuarto grado que es bilingüe (miskitu – español) dice que en su aula tiene dos estudiantes miskitus y un mayangna que tienen dificultad en la lecto – escritura y ella utiliza un material que se usa en los programas de alfabetización y le ha sido muy efectivo.

Las directoras opinaron que el material más utilizado por los y las docentes son los libros de texto y otros como láminas, pizarra, esfera; también materiales elaborados por el docente, pero no son las apropiadas para los estudiantes miskitus y mayangna que hablan solo el idioma materno.

Lo anterior tiene estrecha relación con lo que Venezia (2003), dice que a disponibilidad de materiales y tecnologías educativas es un requisito indispensable de equidad para las comunidades indígenas y creoles, y puede contribuir concretamente al mejoramiento de la calidad de la educación. Al utilizar textos escolares en su lengua y a partir de su cultura, los educandos ven resultado concreto de las políticas educativas interculturales, y los educadores consiguen una referencia significativa para su práctica pedagógica. La elaboración, la validación y el uso de nuevos textos contribuyen a la reflexión sobre el desarrollo curricular y a la evaluación de las innovaciones pedagógicas.

En la década pasada, metodólogas y metodólogos miskitus, sumu – mayangna, creoles y mestizos trabajaron en la edición de textos y cuadernos de trabajo para preescolar y de primero a cuarto grado con sendas guías para los docentes. Esta primera experiencia de elaboración, difusión y uso de textos

escolares – realizada con muchas limitaciones – ha sido evaluada solo parcialmente. De todas maneras en las escuelas y comunidades de las dos regiones se advierte la necesidad de contar con nuevos textos y cuadernos de trabajo para apoyar el trabajo de los docentes y de las niñas y los niños en el aula.

Consideramos que los materiales didácticos son los recursos que el docente emplea para el desarrollo de la clase o contenidos y le sirve al estudiante para aprender con mayor facilidad, reflexionando las expresiones de los docentes nos damos cuenta que se emplea diversos materiales propios de una escuela monolingüe sin ninguna atención particular hacia los estudiantes miskitus y mayangna; y analizando lo dicho por los lingüistas opinamos que al utilizar textos escolares en su propia lengua se apoderan de nuevos conocimientos y estimular el auto aprendizaje.

Según Medina y Salvador (2009) el profesor ha sido siempre el principal mediador entre el estudiante y la cultura a transmitir y a la hora de establecer la comunicación entre el que enseña y el que aprende, el Manual escolar fue, para bien o para mal; el instrumento en manos del docente. Eso ha hecho que el libro de texto haya sido uno de los materiales didácticos de mayor uso.

En observaciones realizadas a un segundo grado pudimos constatar que el material didáctico más utilizado es el libro de texto; cada estudiante tenía un texto en sus manos pero lamentablemente los estudiantes miskitus y mayangna con dificultades en la lecto – escritura con mucho esfuerzo podían descifrar el contenido.

Los padres de familia expresaron que algunos docentes utilizan materiales adecuados para la enseñanza, pero hay otros que utilizan solo la pizarra para enseñanza.



Algunos padres y madres de familia expresaron:

*“las veces que visité la escuela, siempre veía que la profesora daba las clases únicamente en la pizarra”.*  
(Entrevista Enero 2012)

*“...es importante que los docentes utilicen materiales y documentos adecuados para brindar buena enseñanza”.*  
(Entrevista Enero, 2012).

Todos los padres coincidieron que los libros de textos son el material que más se utiliza, pero se usa solamente dentro del aula de clase los estudiantes no lo llevan a sus casas.

Dos madres de familia expresaron que ellas desconocen qué procedimientos utiliza el docente para impartir la clase que eso le compete a las escuelas.

Para Essomba (2007) los docentes centrados en la metodología ante los estudiantes, de inmigrantes de la familia materiales de apoyo que faciliten la rápida adaptación de este alumnado. Les interesa conocer los criterios y las técnicas para el aprendizaje de la lengua oficial de la comunidad autónoma y no descansan hasta organizar un dispositivo formativo que responda a las necesidades educativas de estos alumnos. Elaboran fichas de trabajo personalizadas, se lanzan a la búsqueda de recursos didácticos que les sean útiles. Creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es trazar un mapa de actividades que les permita sentirse uno más en el centro.

Consideramos que el desempeño del docente es ilimitado, porque un docente preocupado por la preparación intelectual de su estudiante agotará todo los recursos necesarios para el logro de su objetivo y como docentes no debemos apoyarnos en un solo material didáctico, sino que debemos de preparar

adaptaciones curriculares, elaborar material de apoyo, elaborar fichas de trabajo, personalizado principalmente con los estudiantes indígenas monolingües para que estos estudiantes se sientan parte del grupo de la escuela y apoyados por su docente.

### **Apropiación de la didáctica por los docentes**

En entrevista realizada al delegado manifestó, que en el municipio de Bonanza existe el programa bilingüe mayangna Panamahka, pero es aplicado exclusivamente en comunidades mayangnas y los docentes que desempeñan sus funciones en estas escuelas han recibido capacitaciones relacionada al uso y manejo de programas bilingües, aplicación de metodologías y recursos didácticos tanto en la modalidad primaria como en el multigrado.

Según Medina y Salvador expresan (2009), el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la calidad de los profesores que tiene bajo su responsabilidad. Y esa calidad, a su vez, está en función de la formación que éstos reciben en todo el proceso posterior de su desarrollo profesional continuado, en el crecimiento profesional que se debe producir a lo largo de su carrera docente.

Los profesores principiantes tienen menos problemas en la gestión, organización y secuenciación de las lecciones, en el uso de estrategias de enseñanza de los estudiantes cuando han tenido preparación inicial. Para apoyar este complejo proceso se deben propiciar y sostener espacios de formación y capacitación que permitan a los docentes conocer más a fondo estas culturas antes de juzgarlas y en especial, reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de estos pueblos, para comprender la necesidad de recuperar la confianza necesaria con vistas a producir un nuevo encuentro. La capacitación docente en todos los casos,

pero en especial para trabajar en estos contextos, debería formarlos tanto en los aspectos técnico-pedagógicos, como en la información y conceptualización sobre la diversidad sociocultural.

Consideramos que es indispensable que los docentes tanto los que trabajan en escuelas monolingües como en las bilingües deben ser capacitados en el uso y manejo de los programas, los recursos didácticos y la aplicación de los métodos, técnicas, estrategias y procedimiento de enseñanza porque esto marcará el éxito y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El delegado expresó que en el área urbana no se implementa el programa bilingüe porque todas las escuelas públicas y subvencionadas implementan el programa monolingüe y los docentes no han recibido capacitación pedagógica para dar atención a diversidades étnicas.

Muñoz (2002), dice que los planes y programas de licenciatura tienen la tarea de formar a los docentes de educación básica, organizar seminarios de capacitación, sin establecer diferencias como ocurre en la actualidad. Por un lado, se tiene a los profesores llamados de educación “formal” y por otro, profesores de educación indígena. Los primeros son monolingües en español y trabajan en zonas urbanas o comunidades rurales y los otros son bilingües, hablan una lengua indígena y el español y trabajan en comunidades indígenas; sin embargo, ambos trabajan con el mismo y programa de estudio en donde el español es la lengua de instrucción, pero con un modelo de educación multicultural/intercultural, ya que no solo la población indígena o los grupos minoritarios deben recibir este tipo de educación, sino todos los grupos que conformamos la sociedad.

Discurrimos que es necesario tomar en cuenta el desarrollo de un modelo multicultural porque la región en que vivimos existe

una gama de diversidades étnicas inmersos en los diversos colegios de la región, no solamente es necesaria la preparación de los docentes bilingües sino también de los docentes que laboran en escuelas monolingües porque la educación multicultural consiste en preparar a los estudiantes tanto pertenecientes a los grupos mayoritarios como minoritarios para poder comprenderse, adaptarse y funcionar dentro de una sociedad multicultural como es nuestra región, municipio y escuela.

Los directores y docentes expresaron que han recibido capacitación alrededor de temas concernientes a la implementación de metodologías y estrategias para ser aplicado a los estudiantes en general pero directamente para los grupos étnicos que no han recibido “ supongo que existe metodologías y estrategias que se pueden utilizar para atender a estudiantes indígenas” comento una docente. Los docentes manifestaron que en las aulas de clase hay diversidades étnicas (mestizos, miskitus y mayangnas) y que cada estudiante tiene un nivel de capacidad, y que en dependencia de la capacidad les resulta fácil o difícil la clase. Los docentes consideran que los estudiantes miskitus y mayangnas que vienen del área rural o comunidades indígenas son los que mayor problema tienen porque dicen que estos niños provienen de escuelas bilingües incluso los boletines escolares es en miskitu o mayangna y la mayoría de estos estudiantes al llegar a una escuela monolingüe han reprobado el año escolar y algunos se retiraron antes del cierre del curso escolar.

Lo anterior, se relaciona con lo que Medina y Salvador (2009), dice que las actitudes de los profesores son captadas como más informadas por lo tanto más asequibles a los temas sobre bilingüismo y multilingüalismo. Los estudios señalan que este tipo de profesorado es el que posee estudios de postgrado y/o entrenamiento en cuestiones de diversidad cultural y lingüística. Han establecido una serie de reglas para construir

lo que sería 'una educación de calidad' para niños de minorías lingüísticas.

Según nuestro criterio es fundamental que a los docentes que laboran en escuelas monolingües se les imparta talleres de capacitación relacionado a metodologías pedagógicas con miras a la atención de diversidades étnicas; lo más adecuado sería si un estudiante indígena proviene de una escuela bilingüe sea atendido por un docente que domine fluidamente la L1 y L2 porque las decisiones sobre el uso de las diferentes lenguas en la práctica pedagógica esta en dependencia de las capacidades lingüísticas de docentes y estudiantes.

## **5.2. Entorno Socio – Cultural del proceso de la Enseñanza de la lecto – escritura.**

En entrevista realizada a los padres de familia la mayoría expreso que apoyan en los deberes escolares de sus hijos en lo que pueden principalmente en la lectura, escritura y matemática; otros padres de familia manifestaron una serie de excusas como; no disponer de tiempo suficiente porque tienen que trabajar fuera de la casa, es el caso de las madres solteras; no entienden lo que escriben sus hijos, no saben leer y escribir, sus hijos no ponen interés porque son inquietos. Los estudiantes entrevistados manifestaron que en sus casas casi no tienen la ayuda de sus padres y madres en sus deberes escolares, hacen las tareas y otras veces no pueden hacerlo. Cuatro estudiantes dijeron que sus madres trabajan de empleada domestica y que no permanece en la casa y que no tienen tiempo de ayudarles. Todos los estudiantes entrevistados expresaron que sus padres y madres no les lee libros de ninguna clase, ni les cuentan historias y sus padres no juegan con ellos.

Estos resultados se relacionan con lo que Ravi Varma (2011), dicen: La tercera fase "Lectura y Escritura" oscila de los 6 a 9

años y coincide con los primeros años del niño en el colegio. El niño domina el lenguaje oral y sus principales estructuras gramaticales. En esta etapa el niño aprende el lenguaje escrito. El dominio de la lectura y escritura ocupan esta fase. Un niño de 8 años posee un vocabulario pasivo de unas 17.000 palabras y domina 80% de las estructuras gramaticales. Dado que el objetivo de esta fase es motivar el aprendizaje de la lectura y escritura. Se recomienda a los padres: tomarse el tiempo de conversar con los hijos, escuchar a los hijos con atención ; contarles historias y leerles cuentos , estimular a los niños a la lectura , enseñarles el ABC a través de juegos, hacer tarjetas de cumpleaños, navidad, pascuas etc. A familiares y amigos Jugar con el niño juegos que enseñen la lectura y escritura, buscar ayuda de terceros como profesores privados o colegios bilingües, cocinar juntos; hacer experimentos juntos hacer actividades especiales donde el niño pueda ganar en vocabulario. Aprender a leer y a escribir en la lengua materna es la clave del éxito en niños bilingües, ya que les permite desarrollar el idioma por si mismos de manera paulatina a través de la lectura y escritura.

Consideramos que el apoyo de los padres en las actividades escolares debe ser incondicional para que a los niños y niñas se les permita facilitar el aprendizaje, aunque los padres manifestaron no disponer de tiempo suficiente; pero como responsables de los hijos se debe planificar y disponer de tiempo para los hijos y dedicar momentos de convivencia para hacerle lectura de cuentos e historias y por lo general al niño y niña se les despierta el interés y habito de la lectura.

### **Lenguaje Familiar**

Referido al lenguaje familiar, los padres de familia y en grupo focal a estudiantes ellos expresaron que se comunican en miskitu, porque ese es su lengua materna y que además no tienen necesidad de hablar el castellano en su hogar, porque tanto padres, madres e hijos dominan bien el miskitu. A veces

los padres dicen que tienen que comunicarse en castellano con personas que lleguen de otro lado en el hogar, aunque no a la perfección, pero si intentamos hablarlo para poder responder, aunque hay cosas que no entendemos entonces no respondemos, pero nos gustaría aprender bien el lenguaje castellano para poder comunicarnos y entender bien para superarnos en la sociedad y nuestros niños en la escuela, siempre manteniendo nuestra lengua materna.

Los niños mayangnas dijeron que ellos se comunican en mayangna porque, ese es su identidad y que a veces no entienden el miskitu ni el castellano, entonces les gustaría aprender de las dos lenguas y las madres y padres dicen sería un privilegio si ellos llegaran a dominar el idioma miskitu y español ya que es muy importante dentro de la sociedad.

Ambos grupos de niños y niñas miskitus y mayangnas expresaron que tienen dificultades en la escuela porque no le entienden a las maestras, ya que la maestra es mestiza y la clase es totalmente monolingüe o sea en castellano y que es necesario que les explique en su lengua materna incluso dicen los niños y niñas hay maestras y maestros miskitus y mayangnas que les explica en su lengua materna y así salían de la duda. Ellas y ellos siguen expresando que en su barrio y en la escuela se comunican en su lengua respectiva porque no se relacionan con las niñas y niños mestizos por falta de dominio del castellano y que los niños mestizos se burlan de ellos y que por esa razón prefieren relacionarse con los otros niños indígenas.

De la Torre (1999) coincide con estos hallazgos, cuando expresa que en el ámbito privado la familia debe ser fuente de reforzamiento lingüístico, una sensibilización hacia el idioma materno que contemple actitudes positivas sin que ello implique un desprecio hacia el otro idioma. Hace dos décadas atrás, la

lengua hablada por los padres y madres de familia era también la lengua hablada por los hijos e hijas en el seno familiar.

Para Petitto (2004), el método más seguro para conseguir un niño bilingüe es que uno de sus padres le hable en otro idioma desde que nace. Lo que recomiendan los logopedas es que si el padre es francés, siempre utilice ese idioma con sus hijos, y aunque éstos quieran hablarle en castellano, él se mantenga firme en su lengua nativa.

Podemos aseverar que en los hogares miskitos, el 80% hablan en miskitu y en el mayangna es totalmente la lengua materna, tanto en el área urbana como en el rural para mantener su lengua. Debido a esa situación los niños se relacionan con niños de su propia etnia ya que solo con ellos se pueden comunicar claramente tanto en la escuela como en el barrio porque, entre ellos se entienden y ninguno se va a burlar de ellos.

De la misma manera los padres también sienten esa gran necesidad de que sus niños aprendan el lenguaje castellano y así puedan desenvolverse dentro de la sociedad para una buena comunicación en sus estudios y lograr una buena enseñanza-aprendizaje mediante el lenguaje aprendido de otras etnias.

Como madres y padres que son en el hogar siempre es bueno inculcar sus principios, costumbres, culturas y lenguas pero siempre decirles que no deben discriminar las otras lenguas sino que es mejor aprenderlo para que nos sirva a todos y poder obtener muchas oportunidades en nuestras vidas dentro de la sociedad.

## **Migraciones**

La migración es otro aspecto a tomar en cuenta en el entorno sociocultural que se desarrolla el proceso enseñanza-



aprendizaje de la lecto escritura, donde, tanto el delegado del MINED – Bonanza, las directoras y las profesoras entrevistadas, expresaron que la migración y la inmigración afecta la educación de los niños, ya sea mestizos, miskitus y mayangna, porque esto es una desestabilidad educativa de estos niños.

Porque hay niños que vienen de las comunidades de Río Coco, Puerto Cabezas, incluso del propio municipio de Bonanza, ya que existen comunidades indígenas y esto hace que las dificultades que presentan los niños sea por este factor de la migración.

También expresan que estas migraciones afectan, porque es un gran cambio que sufren principalmente los hijos, esto trae como consecuencia la minimización de su lengua materna, porque la práctica del miskitu y mayangna es poca en la escuela y que la enseñanza – aprendizaje en el área urbana es monolingüe.

Muchas veces los padres traen sus hijos del campo a la ciudad para que aprendan el lenguaje castellano y otros buscando mejores condiciones de vida y eso le afecta el aprendizaje, porque estos niños no dominan el castellano, entonces el factor más grande que existe en la enseñanza – aprendizaje de estos niños miskitus y mayangna es la migración.

Esta situación expresada por las directoras y profesoras es similar con lo expresado por de la Torre (1999), estudios realizados en el distrito aimara de Acora, Puno Perú. Hay muchos padres que piensan que en la comunidad en que viven no encuentran seguridad de supervivencia y permanencia segura. Ellos consideran que la comunidad ya no presta garantía para poder subsistir, ya que el nivel de producción agrícola-ganadera, de la que dependen las familias, en estos últimos años por influencia de factores climatológicos (la falta

de lluvias y presencia de heladas), ha bajado significativamente, lo que cada vez mas complica la situación de pobreza en la que se encuentra los y las aimaras.

Consideramos en nuestro criterio que las migraciones si influyen en la enseñanza – aprendizaje en cuanto a lo expresado por el delegado del MINED, directores y maestros, ya que este factor provoca la inestabilidad de muchas familias, entonces la enseñanza de los niños vienen a desequilibrarse, porque en el área urbana la enseñanza es monolingüe y se les dificulta aprender el idioma castellano y la adaptación al ambiente y no solo eso sino que también el roce social tiene que ver mucho, cuando los profesores los atiende al no entender lo que les dice los ve con indiferencia y también los compañeros de clase. Entonces existen tres cosas, reprueban el grado o aprueban con grandes dificultades y otro que se retiran de su estudio.

Aunque analizando bien esta situación como expresa el gran investigador de la Torre los padres hacen todo por sus hijos para que tengan facilidad y oportunidad para alcanzar mejores niveles educativos y así alcanzar buena profesión, pero que en si los más afectados son los niños, por lo tanto el factor influyente de todo es la migración.

### **Interacción Social**

En entrevistas realizadas a directores y grupo focal a docentes, expresaron que la interacción social influye de muchas maneras en la enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas, porque el entorno social es el medio donde el niño o niña inicia su aprendizaje de forma empírica y luego, va perfeccionando en el aula de clase el entorno social determina el éxito o el fracaso del estudiante.

El entorno social es la base principal, porque de allí parte el desenvolvimiento de la lengua materna y el aprendizaje de otras lenguas, mas cuando se trata de los primeros años de edad “porque son como la esponja que absorben todo” y no se les hace difícil la enseñanza – aprendizaje, y algo importante saben su identidad cultural porque; que lastima hay muchas personas miskitas que ya no hablan su idioma, porque dicen que cuando estaban pequeños sus padres no le enseñaron de igual manera pasa con los mayangnas. Como menciona Hetch (2006), los niños adquieren la lengua en y de la comunidad es decir, que se trata de un fenómeno social y cultural que los precede pero del cual se apropia. El wichi es la lengua materna ligada a los valores afectivos e identitarios y sus contexto de uso son el familiar y el comunitario, esta lengua posee en la zona una alta vitalidad por varias razones: gran cantidad de hablantes monolingües paso de la oralidad a la escritura, representaciones positivas sobre la lengua como instituyente de la identidad étnica y escasos progresos migratorios que atraviesa a la etnia”

Así mismo, Venezia (2003) dice que las niñas y niños crecen en medio de palabras y discursos. El habla de su mamá, de sus familiares y las personas de su comunidad los rodean desde su gestación y durante la adquisición de habilidades lingüísticas a nivel oral (escuchar – hablar), por lo tanto, inician su escolaridad con tres o cuatro años de manejo de las habilidades orales en su lengua materna, lo cual les permite relacionarse eficazmente con los miembros de su contexto familiar y comunal, aunque con ciertas limitaciones. En todo caso, al entrar a la escuela deberán aprender a superar las dificultades que puedan encontrar para establecer relaciones de cooperación en el ámbito escolar con sus compañeros, compañeras y docentes.

En nuestro análisis realizado detectamos que la interacción social se da desde el hogar, luego la comunidad, porque la enseñanza – aprendizaje depende inicialmente del hogar;

como padres de familia si se les enseña dos idiomas no les será difícil para el niño aprender la lecto – escritura. También, el entorno social determina la capacidad de los niños y niñas, ya que ellos se desenvuelven en la vida social con conocimientos previos todo lo que aprende en el hogar, marcan pautas para adquirir otros conocimientos en la escuela.

El entorno social juega un papel importante en la vida de los niños y niñas, ya que en ese medio perfeccionan su expresión oral mediante las relaciones existentes de otras etnias y lenguas respectivamente que nos sirven a los seres humanos.

Debido a ese roce social existen la mezcla de etnias y que por tal razón los niños deben conocer su identidad cultural y practicar siempre su lengua sin obviar la lengua oficial que es el castellano, ya que así enriquece más su conocimiento en la sociedad.

### **5.3. Principales dificultades lingüísticas en la enseñanza de la lecto – escritura.**

Las principales dificultades lingüísticas en la enseñanza de la lecto-escritura, encontradas podemos mencionar:

#### **El uso del castellano en educación**

En entrevista realizada al delegado expresa que la gran dificultad concebida en primer lugar es el dominio del idioma castellano y eso hace que los niños y niñas miskitus y mayangna no participen en la clase, ya sea en exposiciones, preguntas orales, la integración al grupo en fin en todas las actividades escolares, esto se debe a que no pueden comunicarse no saben cómo expresarlo y explicarle a los demás.

La segunda percepción es el aislamiento dentro del aula de clase, ya que ellos se apartan de los demás niños y niñas que

hablan el castellano y que a veces los propios niños y maestros lo aíslan por no dominar el idioma español.

Debido a esa dificultad vemos que hay una gran necesidad de abrir una escuela bilingüe en el área urbano para que esos niños y niñas miskitus y mayangna aprendan bien en las aulas de clase los contenidos en su lengua materna y así puedan dominar el idioma castellano y perfeccionar su enseñanza – aprendizaje y que los padres se sientan orgullosos de sus hijos, ya que así los niños y niñas puedan llegar a obtener oportunidades dentro de la sociedad.

Según Bengoa, (2007), durante 1995 un grupo de estudiantes de antropología realizó un estudio consultando a 300 familias de los mapuches del sur de Chile acerca de sus preferencias en educación. Un 70% señaló que quería “para sus hijos una educación bilingüe esto es lengua mapuche y en castellano, idioma hablado por la mayoría del país. En el país las escuelas del Estado impartían la educación solamente en castellano y el contenido de los programas era semejante para todos los niños”

Consolidando nuestra opinión vemos que la gran dificultad es el dominio del castellano, ya que para poder comprender, expresar y demostrar su capacidad necesitan aprender el idioma castellano para luego desempeñarlo en su medio y no tener esa timidez en la sociedad y poder gozar esa oportunidad de igual manera como las otras etnias existentes en el país.

En entrevista realizada a las directoras expresaron que la mayor dificultad que presentan las niñas y niños miskitus y mayangna en la lecto – escritura es que se confunden en la pronunciación de ciertas consonantes y vocales, también en la escritura ya que escriben como lo hablan esto se debe por la dificultad que presentan en su expresión oral y escrita en el idioma castellano.

Los docentes monolingües no pueden comunicarse, porque no le entienden a los niños y niñas y viceversa que por tal razón sería muy bueno que existiera una escuela bilingüe en el área urbana. Este problema tiene relación con lo que Bengoa (2007), refiere que es interesante destacar que, en muchos casos, los niños que participan en programas de educación bilingüe no sólo superan el desempeño de sus pares en la educación, sino que también muestran un mejor desempeño lingüístico en su primera lengua, algo que sus pares no tuvieron la oportunidad de desarrollar.

Estudios etnográficos realizados en dos comunidades rurales de habla vernácula de Puno, Perú mostraron que, después de los dos primeros años de la introducción de un programa bilingüe quechua castellano, los niños que recibieron educación bilingüe desarrollaron un uso gramaticalmente sólido, más completo y complejo de su lengua materna. En comparación, en una comunidad vecina, donde se impuso la clásica sumersión en el castellano, los niños del mismo año y de edades comparables mostraron un uso mucho más simple de su lengua materna y un mayor apego a palabras tomadas del castellano.

Tampoco fueron capaces de leer o escribir en quechua a diferencia de sus pares que recibieron educación bilingüe, quienes ciertamente podían hacerlo; ni tampoco participaron en clases tan activamente y con tanta frecuencia como lo hicieron quienes fueron a las escuelas bilingües.

A nuestro criterio, encontramos que el mayor impedimento en la lectura y escritura de estos niños miskitus y mayangna es el dominio del castellano, ya que en las escuelas urbanas la enseñanza es monolingüe y que por tal razón presentan esa dificultad.

Para poder valorar la capacidad de estos niños es necesario que exista una escuela bilingüe y que los niños puedan mostrar una completa solidificación de su lengua materna en cuanto a la gramática y el dominio completo de la lengua castellana.

En grupo focal realizado con los docentes expresaron que la dificultad que presentan los niños indígenas miskitus y mayangna es en cuanto al dominio del lenguaje castellano, ya que al hacer dictados se confunden totalmente en las sílabas, palabras o no saben que escribir, ya que no se le entiende y que a demás no pueden leer en castellano, porque pronuncian las palabras tal como es en su lengua materna.

Además, de las dificultades anteriores los niños no entienden las clases, porque la enseñanza es en castellano, ya que el programa del área urbana es meramente monolingüe y de igual manera la mayoría de los docentes son mestizos y una minoría son de la etnia miskitu y mayangna por tal razón aunque deseamos compartir los conocimientos a estos niños y niñas miskitus y mayangna no tenemos el dominio de la lengua materna de ellos.

Lo anterior se relaciona con Bengoa (2007), algunos de los mitos e ideas erróneas más importantes que aún influyen sobre las decisiones que generalmente toman tanto los políticos, como los planificadores y maestros en lo que respecta al bilingüismo o al poliglóto en relación con la educación de niños y jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios o minorizados se relacionan con los procesos de adquisición de una segunda lengua y con el aprendizaje bilingüe.

Los niños ya saben su primera lengua a los seis años cuando entran a la escuela; los niños aprenden segundas lenguas con más facilidad y más rápidamente que los adultos; mientras más tiempo pasan los estudiantes en un contexto de la segunda lengua, más rápido aprenden ese idioma; los niños han

aprendido una segunda lengua cuando pueden hablarla y todos los niños aprenden una segunda lengua de la misma manera.

Compartiendo nuestro criterio sobre estas dificultades opinamos que en la enseñanza – aprendizaje de la lecto – escritura de los niños y niñas miskitus y mayangna vienen presentando siempre el problema del dominio de la lengua castellana y que por tal razón no pueden desarrollar su lenguaje para comunicarse e integrarse seguramente en la clase y por ende en la sociedad.

Al presentar esta dificultad para poder comunicar se le imposibilita procesar las palabras e ideas para expresarlo y transmitir su conocimiento alcanzado a su docente y demás compañeros y de igual manera relacionarse con los demás personas para que las niñas y niños miskitus y mayangna aprendan el castellano se necesita un programa especial, metodología adecuado, conjunto de materiales preparados para este fin y docentes capacitados.

Por otro lado, padres y madres de familia expresaron que la dificultad que tienen sus hijos es por el poco dominio del idioma castellano, ya que en sus hogares solo hablan el miskitu y mayangna, porque es su lengua materna, pero consideran la gran necesidad de hablar otra lengua y les gustaría que sus hijos se apropien y aprendan dos lenguas tanto en la lectura como en la escritura.

Al respecto dos padres expresaron:

*“Como padres deseamos que nuestros hijos sean preparados en dos lenguas para que aprendan el idioma oficial y también mantengan la práctica de su lengua materna; ya que muchos niños se han olvidado su propio idioma”* (Entrevista Enero 2012).



Una minoría de las madres entrevistadas expresaron que no están de acuerdo con la enseñanza bilingüe, porque sus niños hablan bien su lenguaje y para qué seguir aprendiendo su idioma, porque se atrasan más, que se enseñe en castellano.

Los estudiantes dijeron:

*“ Como estudiantes que somos deseamos aprender en dos idiomas porque, así nos facilitaría el dominio claro de nuestra enseñanza – aprendizaje, tanto en la lectura como en la escritura; aunque como indígenas que somos hablamos bien nuestra lengua, pero no sabemos leer ni escribir y así perfeccionaremos nuestro lenguaje”*

Estas dificultades tienen estrecha relación con lo que Bengoa (2007) dice que como se puede apreciar, las presuposiciones arriba identificadas están directamente relacionadas con la segunda lengua, en nuestro caso el castellano, en tanto su aprendizaje es lo que, por lo general, más preocupa a todos: padres de familia, maestros y funcionarios de los ministerios de educación. Empero, incluso para que este anhelo pueda verse satisfecho, no es posible dejar de lado el desarrollo de competencias en la lengua materna indígena. Por ello, consideramos necesario referirnos al aprendizaje y desarrollo de esta lengua, en tanto la adquisición de competencias en una segunda lengua está en estrecha relación con el desarrollo de competencias en la primera”

En el proceso de investigación, pudimos constatar que los padres y madres de familia también mencionan en su versión sobre la dificultad de la lengua y los mismos niños y niñas recalcan la misma situación y que por tal razón desean una escuela bilingüe en el área urbana para que así sus niños perfeccionen sus propios idiomas tanto en lectura como en la escritura y también aprendan el lenguaje castellano y así

tengan oportunidades dentro de la sociedad; aunque unas minorías no aceptan la educación bilingüe, porque sus hijos son miskitus y mayangna, entonces que aprendan sobre el castellano para que no tengan problemas en la sociedad, pero si sabemos que existen leyes que lo amparan a esta forma de enseñanza – aprendizaje bilingüe entonces es mejor inculcar a los niños sobre los valores que tienen las lenguas y que no deben de discriminarlas, sino aprenderlas para obtener una mejor oportunidad como indígena y servir a la nación.

### **Apropiación de la lengua materna**

Relacionado a la aprobación de la lengua materna como una de las dificultades el delegado expresó que en asambleas con los asesores pedagógicos y directores han discutido la problemática de los estudiantes indígenas en su enseñanza-aprendizaje, principalmente los niños y niñas enraizados en su lengua materna, porque existe caso contrario, hay niños y niñas miskitus que han perdido su idioma materno y hablan exclusivamente el español hay también niños y niñas bilingües y refiriéndonos a los últimos no tienen mucho problema.

Sin embargo, el caso de los primeros niños y niñas hay limitantes en el aprendizaje porque provienen de familias indígenas que tratan de mantener su identidad cultural y los padres desean que sus hijos aprendan el idioma castellano sin perder su lengua materna. Pero que las escuelas monolingües no pueden impulsar este tipo de educación, continúa diciendo que el Ministerio de Educación está en proceso de gestiones para resolver en cierta medida esta situación, pero es un proceso no tan fácil porque se necesita del apoyo de la comunidad educativa, de las autoridades y ONG's.

Lo anterior se relaciona con lo que dice Venezia (2003), en lo que concierne el uso del castellano como lengua instrumental, no existen problemas con el código en sí, utilizado desde

siglos en instituciones escolares, sino con el manejo que de este código puedan hacer las alumnas y los alumnos de lengua indígena o creole, para quienes el castellano es una nueva lengua, una segunda lengua.

De esto debe estar consciente la maestra o el maestro pues las modalidades en las cuales se desarrollará la clase de o en castellano, dependerán de cuantos las niñas y los niños manejen esa lengua, a nivel oral y escrito.

La conciencia de la maestra o del maestro sobre el lenguaje que usa para comunicar dentro y fuera del aula, es una condición necesaria para implementar un programa de EIB. Ello requiere atención y capacidad de planificación. Pronto nos resultara natural hacerlo, es más, nos extrañaremos de no haberlo hecho antes.

Podemos deducir que los niños y niñas indígenas se apropien de su lengua materna e igual manera aprendan otra lengua en este caso el castellano es menester que reciba la enseñanza-aprendizaje en una escuela bilingüe con programas y materiales didácticos con este fin con el cual se le facilitara el uso de la gramática en su idioma materno y el español, pero es un proceso que deben ser accionado por las autoridades educativas a nivel nacional, regional y local.

Las directoras y docentes expresaron que los niños que vienen de las comunidades indígenas mayangnas y miskitus y una minoría de los nacidos y criados en el pueblo, la mayor parte del tiempo hablan su idioma materno en la familia, con los hermanos por lo cual los primeros años de escolaridad (1ro, 2do, 3ro) presentan una serie de dificultades principalmente en la lectoescritura, y también en la redacción lo poco que hacen no se le entienden porque porque algunos escriben igual como lo hablan; una docente de cuarto grado manifestó que un estudiante miskitu que había venido de una comunidad de Waspan Rio Coco escribía en su cuaderno en español y

algunas ciertas palabras en miskitu y se confundía mucho con las consonantes y vocales.

Los docentes expresaron que la mayoría, los dos primeros años a su llegada a la escuela reprueban el grado, pero cuando logran superar este reto son muy buenos estudiantes en los grados superiores y son estudiantes bilingües porque hablan bien el español y el idioma materno, pero en ocasiones se afrentan de su idioma y dejan de hablarlo es el caso de los miskitus y muy poco de los mayangnas. Y manifestaron que los niños pequeños aprenden con mayor facilidad el español en comparación con los jóvenes. Los docentes manifestaron la importancia de la implementación de programas bilingües en el área urbana del municipio de Bonanza.

Para Krainer (1996), la enseñanza de lengua materna del niño ha disminuido el esfuerzo del estudiante y del profesor. Puesto que si los contenidos empleados para la educación intercultural son de su propia cultura y con base en su experiencias propias, el niño no necesita esfuerzo para entender y comprender lo que dice el maestro.

De acuerdo a nuestro criterio, la problemática de los estudiantes es también del docente, porque no hay una fluida comunicación en ambos, el estudiante por no saber el español o dominar poco y algunos desinterés por aprender se desencadena una serie de dificultades mencionando algunos como reprobación, deserción, bajo rendimiento y todo este conjunto de dificultades puede ser superada con la enseñanza de la lengua materna, ya no se necesitaría mucho esfuerzo para la comprensión tanto del docente como del estudiante porque los contenidos del programa está en su propia lengua y esto ayudaría a que los niños, niñas y jóvenes sean los defensores de su lengua y cultura y se sientan competentes y seguros en la sociedad.

Los estudiantes que participaron en el grupo focal expresaron su interés para aprender a leer y escribir en su lengua materna, manifestaron que ellos se comunican en su idioma y también dijeron que saben un poco el español. La mayoría de los estudiantes opinaron que se sentirían a gusto en una escuela bilingüe, porque quieren aprender otros idiomas sin apartar el propio. Dos estudiantes mayangnas expresaron que ellos hablan el mayangna, el miskitu y el español, pero uno de ellos reprobó el grado pero se siente seguro que el próximo curso lograra aprobar.

Como lo que dice Freeland (2003), la escuela desvaloriza la lengua materna de las niñas o niños, y enseña todos los conceptos claves solo en la lengua impuesta, la niña o el niño no podrán establecer vínculos entre estos conceptos y lo que sabe en la lengua materna. No se afianzara la lengua materna, ya que según la investigación, los educandos requieren de diez a doce años para lograr un manejo adecuado de ella. No solo no se afianza la lengua materna, sino que efectivamente se fomenta el olvido gradual de ella, intentando de sustituirla con la segunda lengua, en este caso el español y, por lo tanto, pasando por alto la potencialidad que esta tiene como instrumento de comunicación y expresión.

Es más, la investigación ha establecido que sin duda alguna el apoyo a la primera lengua facilita el aprendizaje de una segunda, y hasta una tercera lengua. Cuando falta este apoyo, no solo se va olvidando la lengua materna, sino que tampoco se llega a aprender bien la segunda.

Consideramos que es fundamental que los estudiantes indígenas se apropien de su lengua materna principalmente aquellos que lo practican en sus hogares para que a través de la lectura y escritura exista mejor afianzamiento, valoricen su idioma y les facilitara el aprendizaje de la L1 Y L2 y se evita que el niño o la niña deje de utilizar su idioma para sustituirlo

por otro que hasta cierta forma no lo sabe expresar fluidamente.

De los doce padres de familia entrevistados, nueve de ellos opinaron la importancia de una escuela bilingüe en la zona urbana para que sus hijos aprendan a escribir y leer en su lengua materna y en castellano porque tienen muchas ventajas para comunicarse.

Una madre expresó:

*“Si existiera colegio bilingüe ya lo hubiera matriculado allí, dos hijos míos, estudiaban en una escuela bilingüe de Puerto Cabeza pero se trasladaron al municipio de Bonanza por problemas económicos, después los matricule en el colegio Moravo y reprobó el tercer grado casi en todas las materias”.* (Entrevista Enero 2012).

Un padre de familia manifestó que sus niñas no han presentado muchos problemas aunque en el hogar hablan solo el miskitu, opino que le gusta la idea de una escuela para que los niños, niñas y jóvenes aprendan su propia lengua, que respeten su cultura y que no pierdan su origen porque el idioma de los miskitus está desapareciendo. En cambio otros padres exteriorizaron no sentirse convencidos porque ellos quieren que sus hijos aprendan bien el español, que las otras personas no se burlen de ellos.

Al respecto, un padre dijo:

*“Mi hijo ya sabe hablar en mayangna, miskitu y no se le va a olvidar, quiero que aprenda bien en español”.* (Entrevista Enero, 2012)

Esta situación expresada por los informantes, se relaciona con lo que Pellicer y Rockwell citado por Jung y López (2003), dicen que hablar de educación bilingüe en la actualidad es tocar un tema familiar al discurso político de las naciones y de los organismos internacionales que, desde los años cuarenta, han señalado la particularidad de la tarea educativa en los contextos plurilingües. No obstante, sus alcances y proyecciones no parecen hasta ahora haber sido plenamente asumidos en la dimensión que les corresponde, lo que suscita cuestionamiento sobre el futuro de la escuela rural bilingüe en América Latina, donde esta variedad educativa cuenta con varias décadas de existencia. El derecho a mantener la lengua materna (L1) en el espacio educativo se ha visto sujeto a controversias. A veces se argumenta que el uso escolar de la L1 minoritaria entorpece el proceso de adquisición de la lengua oficial mayoritaria. Otras veces, se postula que la adquisición de la segunda lengua (L2) debe ocurrir en los primeros años escolares y de manera directa, proscribiendo en la escuela el uso de los idiomas maternos.

En nuestra experiencia como docentes, sabemos que los padres desean la superación de sus hijos e hijas pero cada uno tiene su propio criterio o concepto de superación, algunos desean que sus hijos sean bilingües y por lo tanto estudien en escuelas bilingües para que les sea favorable su lengua materna y la lengua oficial en este caso el castellano, pero, también hay padres de familia que opinan que el aprendizaje de su propia lengua vendría a atrasar en la adquisición de conocimientos del español y por lo tanto podemos decir que el tema de educación bilingüe debe ser aceptado por la sociedad en si para que tenga fundamento de existencia, aceptación y aplicación en la localidad del área urbano de Bonanza.

### **Discriminación por el uso lingüístico**

En entrevista realizada al delegado, docentes y directoras coincidieron sus aportes en cuanto a la discriminación por el

uso lingüístico en donde expresaron que de forma directa o indirecta ha habido el rechazo o aislamiento a los niños miskitus y mayangna por parte de los docentes y los mismos compañeros, pero señalan que no a todos los estudiantes indígenas, generalmente a los que tienen problema expresión por no dominar el idioma español, a los más tímidos y callados que en ocasiones tienen ideas para aportar sobre algún contenido pero por no saber cómo expresarlo prefieren callarse y en exposiciones si se equivocan en la pronunciación de las palabras son presa de la burla de los compañeros que en virtud de corregirlo se ríen y hasta le ponen apodo de la palabra mal expresada, hay casos en que algunos compañeros mestizos no quieren integrarlo en los equipos de trabajo porque manifiestan que no aportan ideas y son ignorados por los mismos docentes, hasta el punto de llegar a reprobarlo. El delegado expreso que aunque los padres de familia saben de la discriminación a su hijo e hija prefieren no decir nada por temor a represalias por parte del docente o de la directora.

Todo lo anterior tiene estrecha relación con lo que Boggino y de la Vega (2007), dice que la discriminación constituye la expresión más descarnada y brutal del rechazo del otro, en tanto portador de rasgos de identidad distintos a los instituidos en un grupo, clase o cultura. La escuela despliega una multiplicidad de estos recursos a través de los estudiantes, de los directivos y docentes que asisten diariamente e interactúan en ella. Se trata en realidad de hechos sencillos pero de fuerte impacto: una sonrisa una mirada, una palabra, un gesto, puede simbolizar un reconocimiento o el rechazo más radical.

Igualmente, Medina y Salvador (2009), expresa que sin embargo con el conformismo de muchos agentes educativo se sigue percibiendo a los ciudadanos de minoría étnicas como un problema, porque sus habilidades en la lengua oficial son pobres y su inhabilidad social en la institución educativa es patente. Todo ello supone, finalmente, que los ciudadanos con



su propia cultura y lengua son marginados por defecto y los educadores se ven forzados a hacer sujetos de acuerdo a un modelo específico, derivado de la institución.

Con las observaciones realizadas en el proceso de investigación y constatar como docentes, la discriminación ha sido un flagelo que ha existido siempre hacia las culturas minoritarias y por rasgos particulares de la persona ya sea por su color de piel, idioma, costumbre y muchos más; el rechazo está interiorizado en la persona y eso es lo que ocurre en el colegio; hay muchos estudiantes miskitus, mayangnas e incluso mestizos que son rechazados por el docente; estudiantes que rechazan a otros por su etnia o por su idioma que habla. Algunas veces los estudiantes tienen ideas importantes para aportar en el desarrollo de la clase, pero no saben cómo expresarlo o redactarlo y el docente lo reprueba en la materia. Los docentes pueden hacer la diferencia aportando, la aceptación a las etnias minoritarias y fomentando valores de colaboración, solidaridad, tolerancia entre los grupos de estudiantes que atiende.

Los padres de familia expresaron que muchos profesores son afectivos y buenos profesores que se esfuerzan por la enseñanza-aprendizaje de sus hijos, pero hay algunos que no les importa si el niño o la niña aprendan.

Al respecto una madre expresó

*“ ... La profesora le dijo a mi hija: “eres una burra, no sabes nada.” (Entrevista Enero 2012).*

Continuó diciendo la madre que su hija reprobó el año escolar, ahora la matriculará en otra escuela. Otra madre expresó que en la escuela hay niños mestizos que son racistas y le dicen a su hija “mosca” y cuando le dice a la profesora solo le dice no le haga caso y ahora su niña ya no quiere ir a la escuela. Los padres opinaron que en una escuela bilingüe donde la maestra

domine el idioma materno sería diferente el trato. Una minoría de padres de familia opinó que la discriminación ha sido y seguirá siendo dentro de la sociedad y por eso opinan que sus hijos e hijas reciban clase en castellano para que puedan hablarlo y no sean humillados por los demás.

Lo anterior se relaciona con lo que un autor anónimo (2001), señala que durante las últimas décadas, muchos indígenas han perdido su lengua materna. Hay padres y madres, que no quieren enseñar el idioma indígena, pensando que sus hijos e hijas tienen mejores oportunidades en la vida si hablan el español como primera lengua. Otros sienten vergüenza de su idioma porque lo consideran menos valiosos que el español. Sin embargo, si se pierde el idioma corren el riesgo de perder también una gran parte de la identidad cultural en escuelas Indígenas. Por otro lado, los padres de comunidades étnicas minoritarias suelen mostrar su temor a perder la propia identidad. Institucionalmente, en contexto multiculturales se suele calmar el temor de los padres a perder su identidad, prestando una estructura educativa en la que se celebra con igual fuerza todas las culturas pero en realidad esto sucede solo en la superficie y con ello se logra una enculturación, sin confrontaciones.

Consideramos que muchos padres de familia de niños miskitus y mayangnas sienten que sus hijos están desprotegidos en la escuela y rechazados por parte del docente y por algunos compañeros, pero luchan para que el idioma materno no desaparezca y por ende, la cultura, en cambio hay padres de familia que prefieren que sus hijos tengan mejores condiciones de vida, que no sean rechazados aunque tengan que perder su identidad cultural como indígena.

Los estudiantes expresaron que los compañeritos de clase se burlan, y les remedan y que cuando tienen que trabajar en equipo, no les gusta que sean parte del grupo, pero que no es solamente a los niños miskitus, también a otros compañeros

los trata así, algunas veces la profesora los regaña y a veces no les dice nada.

Dice los niños que a ellos les daba pena hablar en miskitu porque se reían y se burlaban, pero ahora no tienen pena porque dice la profesora que todos somos iguales y tenemos derecho de hablar en nuestro idioma. Una niña manifestó que la profesora le llamo la atención porque estaba hablando en miskitu.

Para Venezia (2003), en una escuela monolingüe las niñas y los niños hablantes de una lengua indígena o creole no tienen la posibilidad de desarrollar sus habilidades lingüísticas en la lengua materna. En muchos casos incluso se les ha prohibido que la hablen, llegando a castigar a niños y niñas simplemente por tratar de comunicar sus necesidades. Probablemente esta ha sido la experiencia de muchas de las maestras y de los maestros actualmente en servicio.

Esta actitud afecta a las personas de manera tal que el desarrollo natural de la L1 puede sufrir atrasos más o menos serios, incluso para las actividades restringidas del ambiente casa – campo. Muy diferentes son las metas de la educación intercultural bilingüe, pues se está estimulando a la niña y al niño a incrementar el uso de su lengua materna y a darle un nuevo uso, como es estudiar, y para esto no bastara entenderla y hablarla, sino que será necesario también leerla y escribirla.

Consideramos que los niños y niñas de grupos indígenas se sienten inferiores a los otros grupos mayoritarios, no tan solamente los niños miskitus y mayangna sino que otros niños que son discriminados por sus mismos compañeros y en ocasiones por sus docentes al ser tratados con indiferencia, al prohibirle que hable su lengua materna libremente; la escuela debe de proporcionar espacios de seguridad y protección y los estudiantes vayan desarrollando libremente sus actividades en un clima afectivo y de confianza.

## VI. CONCLUSIONES

La metodología aplicada en la enseñanza de la lectoescritura como L2 a estudiantes miskitos y mayangnas está orientada a los programas monolingües, los que no son los adecuados con la realidad cultural y lingüística de la población indígena, sin embargo, los docentes hacen el esfuerzo por aplicar estrategias didácticas adecuadas, aunque no tienen ninguna capacitación, lo cual hace que su desempeño se torne difícil y desencadena en que los estudiantes no logran comprender el contenido que él o la docente quiere transmitirle.

El entorno sociocultural es uno de los factores también que influye en la enseñanza de la lectoescritura como L2, donde las familias juegan un papel fundamental en la transmisión de conocimientos. Así mismo las migraciones inciden de gran manera en este entorno, trayendo como consecuencia la minimización de su lengua materna, porque la práctica del miskitu y mayangna es poca en la escuela y que la enseñanza – aprendizaje en el área urbana es monolingüe.

Las principales dificultades que han afectado la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura ha sido el poco dominio del castellano, la discriminación lingüística de un grupo étnico hacia otro, por parte de los docentes, también en la misma interacción entre grupos de estudiantes que obstaculiza una comunicación fluida.

## **VII. RECOMENDACIONES**

### **Al MINED**

Al Ministerio de Educación, delegación Bonanza, que realice gestiones ante organismos para el financiamiento para capacitar a los docentes en tema de uso de metodologías, estrategias y elaboración de materiales didácticos para la atención a estudiantes indígenas

A los directores que asuman mayor responsabilidad en el apoyo que se le puede brindar a los grupos más desprotegidos y minoritarios del colegio como son los estudiantes indígenas.

### **A los y las docentes**

Que tengan mayor tolerancia y que brinden ese espacio de afectividad e integración a los estudiantes indígenas.

Que busquen metodologías, estrategias y técnicas específicas para la atención de la lecto-escritura a estudiantes miskitus y mayangna porque los profesores siempre se han caracterizado por ser creativo e innovadores.

### **A los padres y madres de familia**

A los padres y madres de familia de estudiantes miskitus y mayangna que se involucren y participen en las actividades escolares de sus hijos y fomenten el valor de la cultura para el fortalecimiento del idioma e identidad étnico.

### **Autoridades regionales y ONGs**

A la dirección del Sistema Educativo Autonómico Regional que realice gestiones ante el Ministerio de Educación para que se diseñe programa de producción de materiales de lectura y

escritura en lengua miskitu y mayangna y que se implemente en colegios del área urbana de Bonanza.

A organismos no gubernamentales que brinde apoyo financiero y pedagógico para la elaboración de programas bilingües y se ejecute en colegios del área urbana de Bonanza.

## VIII. LISTA DE REFERENCIAS

- Amodio Emanuele. (1998). *Educación escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Ecuador: Abya-Yala.3
- Anónimo (2001) *Enseñanza en escuelas Indígenas de Costa Rica*. Abya Yala.
- Bengoá José (2007) *La emergencia indígena en América Latina*. Chile. Fondo de Cultura Económica.
- Chiodi Francesco (1990) *La Educación Indígena en América Latina*. Quito-Ecuador. Abya-Yala.
- De la Torre Luis (1999). *Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica*. Ecuador: Abya-Yala.
- Essomba Miguel Ángel (2007) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona. Editorial GRAO, de IRIF., S.L.
- Freeland Jane (2003) *Lengua, Terra Nuova*. Managua:
- Galino Ángeles, Escribano Alicia (1990) *La educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del Currículo*. Madrid: Narcea S.A
- Jung Ingrid y López Luis E (2003) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Ediciones Morata. Madrid. España
- Krainer Anita. (1996) *Educación Intercultural Bilingüe. Ecuador, Abya-Yala*

Medina Rivilla Antonio y Salvador Mata Francisco (2009) *Didáctica General* Madrid: Pearson Educación.

Muñoz Héctor (1997). *De Proyecto a Política de Estado. La Educación Intercultural Bilingüe*. UNICEF. Bolivia

Muñoz Héctor (2000) *Miradas y Voces en torno a la Educación Bilingüe Indígena*. México.

Muñoz Héctor (2002) *Rumbo a la Interculturalidad en Educación* Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.

Venezia, Mauceri Paolo (2003). *Educación Intercultural Plurilingüe*. Managua. Terra Nuova.

## REFERENCIAS ELECTRONICAS

Barnett, Elizabeth. (2001). *PhD and Michele Casper, PhD, A Definition of "Social Environment"*, *American Journal of Public Health*, March 2001, Vol. 91, No. 3. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1446600/pdf/11249033.pdf>. consultado el 04 de febrero del 2012.

López L y Limachi V (2003) *Estudio Evaluativo de la EIB en la Educación Formal*. Disponible en: [http://programa.proeibandes.org/maestria/lineas/estudios\\_evaluativos\\_de\\_la\\_eib\\_en\\_la\\_educacion\\_formal.pdf](http://programa.proeibandes.org/maestria/lineas/estudios_evaluativos_de_la_eib_en_la_educacion_formal.pdf). (Consultado 29 diciembre del 2011)

NOVARO G. (2001) *Pueblos indígenas y escuela. Programa de Educación Intercultural Bilingüe* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina. Disponible en: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experi>



encias/pdf/documentog.pdf (consultado 29 diciembre del 2011)

Yataco M. (2003) *Defensa de la lengua materna de los niños indígenas e inmigrantes del mundo*. Perú. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf/defensa-lengua-materna-indigenasinmigrantes/defensa-lengua-materna-indigenas-inmigrantes.pdf>. (Consultado 29 diciembre del 2011)

Ravi Varma (2011) *Fases del Desarrollo, Lectura y Escritura. Educación Bilingüe*. Disponible en: (Educación Bilingüe 2011, <http://educacion-bilingue.com/bilinguismo/info/fases/lectura-escritura/>). (Consultado 29 diciembre del 2011)

Petitto L. (2004) *Niños Bilingües: Aprender idiomas desde pequeños Plan de Centros Educativos Bilingües de la Comunidad de Madrid*. Disponible en: Comisión Europea <http://www.todopapas.com/ninos/educacion/ninos-bilingues-aprender-idiomas-desde-pequenos-419>. (consultado 29 diciembre del 2011)

Hetch A. (2006) *De la Familia Wichi a la Escuela Intercultural bilingüe. Red de Revistas Científica Volumen 4*. Chile. Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n\\_intercultural\\_al\\_biling%C3%BCe](http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_intercultural_al_biling%C3%BCe). (Consultado 29 diciembre del 2011)

## **IX. ANEXOS**



# UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTONOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN

## Anexo 1

### **Guía de entrevista a al delegado del MINED del Municipio de Bonanza.**

Estimado Delegado:

La presente guía de entrevista es con el propósito de solicitar su valiosa cooperación para que nos brinde información relacionada a nuestro tema de investigación sobre las dificultades que presenta los niños y niñas miskitus y mayangnas en las escuelas

### **Guía de preguntas**

1-Como delegado del Ministerio de Educación del municipio de Bonanza. ¿De qué manera apoyas a la aplicación de las nuevas metodologías de enseñanza?

2-¿Cree que las metodologías y estrategias aplicadas por los docentes en el área urbano es suficiente para los niños y niñas miskitus y mayangnas?

3-¿De qué manera los docentes aplican el programa bilingüe en las comunidades mayangnas?

4-Como MINED ¿Se le ha brindado algún tipo de capacitación a los nuevos docentes sobre el programa bilingüe?

5-Como MINED ¿Que ha hecho por las escuelas monolingües que presentan dificultades con niños miskitus y mayangnas?

6- Como MINED, ¿Qué dificultades ha concebido en cuanto a los estudiantes miskitus y mayangnas en las aulas de clase?

7-¿Cree que las migraciones sea un factor que influye la enseñanza aprendizaje de los niños(as) miskitus y mayangnas?



# UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTONOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN

## Anexo 2

### **Guía de entrevista a directoras del colegio Moravo y Rubén Darío.**

Estimados Directores:

La presente guía de entrevista es con el propósito de solicitar su valiosa cooperación para que nos brinde información relacionada a nuestro tema de investigación sobre las dificultades que presentan los niños y niñas miskitus y mayangnas en las escuelas.

#### **Guía de preguntas**

1-¿Ha recibido algún tipo de capacitación para cargo de dirección?

2-¿Cuál es la metodología que utilizan los docentes para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura?

3-¿Cuál es el grado de asimilación de aprendizaje con la aplicación del programa monolingüe en estudiantes miskitus y mayangnas?

4-¿De qué manera apoya a los docentes en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura de los niños y niñas de las diversidades étnicas existentes en el colegio donde laboras?

5-¿Qué ha hecho como directora en cuanto a los bajos rendimientos de los niños y niñas que presentan dificultades en su enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura?

6-¿Cree que los docentes utilizan metodologías, estrategias y materiales didácticos adecuados para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura?

7-¿Qué dificultades presentan los estudiantes miskitus y mayangnas en el área de lecto-escritura?

8-¿Cree que las migraciones son factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje de los niños(as) miskitus y mayangna?

9-Como directora de colegio monolingüe ¿será importante abrir una escuela bilingüe en el área urbana?

10-¿Por qué será que existe la discriminación a los niños(as) miskitus y mayangna?



# UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTONOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN

## Anexo 3

### Guía de grupo focal a docentes del colegio Moravo y Rubén Darío.

Estimados Docentes:

La presente guía de entrevista es con el propósito de solicitar su valiosa cooperación para que nos brinde información relacionada a nuestro tema de investigación sobre las dificultades que presenta los niños y niñas miskitus y mayangnas en las escuelas.

#### Guías de preguntas

1-¿Cuál es la metodología que utilizas para el desarrollo de la clase de lecto-escritura?

2-¿Qué tipo de programa utilizas para desarrollar tu clase?

3-¿Ha recibido alguna vez talleres de capacitación para atender a diversidades de niños y niñas en la enseñanza-aprendizaje mestizos, miskitus y mayangnas?

4-¿Cuál es el grado de asimilación de aprendizaje con la aplicación del programa monolingüe en estudiantes miskitus y mayangnas?

5-¿Qué estrategias utilizas para que los niños miskitus y mayangnas aprendan?

6-¿Qué materiales utilizas para la enseñanza de niños(as) miskitus y mayangnas?

7-¿Utilizas adecuadamente los materiales en la enseñanza de la lecto-escritura a niños(as) miskitus y mayangnas?

8-¿Considera que los estudiantes miskitus y mayangnas que atiendes aprenden la clase que Ud. desarrollo igual que los otros estudiantes? Explique

9-¿Cree que las migraciones sea un factor que influye la enseñanza aprendizaje de los niños(as) miskitus y mayangnas?

10-¿Por qué será que existe la discriminación a los niños(as) miskitus y mayangnas?

11-¿Cómo influye el entorno social para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en estudiantes miskitus y mayangnas?





# UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTONOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN

## Anexo 4

### Guía de grupo focal a estudiantes del colegio Moravo y Rubén Darío.

Estimados estudiantes:

La presente guía de entrevista es con el propósito de solicitar su valiosa cooperación para que nos brinde información relacionada a nuestro tema de investigación sobre las dificultades que presentan los niños y niñas miskitus y mayangnas en las escuelas.

#### Guía de preguntas

1--¿Entiende en la escuela cuando su profesor, profesora imparte la clase? ¿Por qué?

2¿En qué lenguaje (idioma) te comunica en tu casa?

3-¿En qué idioma te gustaría que te enseñen la lecto-escritura?  
¿Por qué?

4-¿Te gustaría aprender el lenguaje castellano?

5-¿En la escuela y en tu barrio con quiénes platicas más?

6-¿Te sientes a gusto hablando tu propio idioma en la escuela?  
¿Por qué?

7-¿Por qué es importante aprender a leer y a escribir?

8-¿Por qué se utiliza la lengua castellana en la educación?

9-¿Dominas bien, tu lenguaje o idioma?

10-¿Cómo te gustaría que impartieran la clase en miskitu y mayangna?

11-¿cree que el ser miskitu o mayangna nos hace menos a los demás grupos?



# UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTONOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN

## Anexo 5

### Guía de entrevista a padres y madres de familia.

Estimados padre y madres de familia: la presente guía de entrevista es con el propósito de solicitar su valiosa cooperación para que nos brinde información relacionada a nuestro tema de investigación sobre las dificultades que presentan los niños y niñas miskitus y mayangnas en las escuelas.

#### Guía de preguntas

1-¿Qué opina sobre la enseñanza que brinda los docentes a sus niños y niñas en las escuelas?

2-¿Qué problemas presenta su niño o niña en la enseñanza-aprendizaje?

3-¿Cree que el maestro, maestra esté capacitado para atender a niños, niñas miskitus y mayangnas?

4-¿En qué idioma se comunica con tus hijos e hijas en el hogar?

5-¿Cree que los docentes utilizan los materiales adecuados para la enseñanza de la lecto - escritura?

6- ¿Por qué se utiliza la lengua castellana en la educación?

7-¿De qué manera le ayuda a tus hijos en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura?

8- ¿Qué opinas sobre la aplicación de la enseñanza en castellano para tus hijos?

9- ¿Cuál crees que es el mayor problema que exista para el aprendizaje de la lecto - escritura en niños y niñas miskitus y mayangnas?

10- ¿Cree que es importante que se abran escuelas para la enseñanza del miskitu y/o mayangna a la par del castellano?

11- ¿Por qué será que existe la discriminación a los niños y niñas miskitus y mayangna?



# UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTONOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN

## Anexo 6

### Guía de observación

Aspectos a observar.

1. Metodología que utiliza el docente durante el desarrollo de la clase.

Métodos

Técnicas

Estrategias

Procedimiento

2. Materiales didácticos que utiliza durante el desarrollo de la clase.
3. Grado de apropiación de la didáctica por el docente.
4. Atención individual a estudiantes.
5. Participación de los estudiantes.



# UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTONOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGUENSE URACCAN

## Anexo 7



Fotografía 1: grupo focal con docentes de las escuelas Morava y Rubén Darío. Tomada por Shirlev. Bonanza 10 de Enero del 2012.



Fotografía 2: grupo focal con estudiantes de las escuelas Morava y Rubén Darío. Tomada por Maura. Bonanza 10 de Enero del 2012.