



**UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS
DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE**

Compendio Investigaciones de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe



N

370.196

C737 Compendio investigaciones de la maestría en educación intercultural bilingüe / compiladores Guillermo Mclean, Neidy Gutiérrez, Juan Francisco Perera Lumbí. -- 1a ed.-- Managua : URACCAN, 2014 157p.

ISBN 978-99964-23-08-6

1. EDUCACION INTERCULTURAL-COSTA ATLANTICA(NICARAGUA) 2. BILINGÜISMO-COSTA ATLANTICA(NICARAGUA) 3. INVESTIGACION EDUCACIONAL

© Diciembre 2012, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Todos los derechos reservados.

Consejo Editorial:

Alta Suzzane Hooker Blandford:	Rectora.
Juan Francisco Perera Lumbí:	Director de Investigación y Postgrado.
Marbel Baltodano Baltodano:	Asesora de Investigaciones.
Gretta Paiz:	Directora del Instituto para la Comunicación Intercultural.
Guillermo McLean:	Director del Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural.
Fredy Leonel Valiente Contreras:	Secretario Ejecutivo.

Compilación:

Guillermo McLean
Neidy Gutiérrez
Juan Francisco Perera Lumbí

Editor general:

Fredy Leonel Valiente Contreras

Foto de portada y separadores de paginas:

Fotos archivo ICI-URACCAN Bluefields, tomadas por Sasha Castillo.

Diseño y Diagramación:

Svetlana Lee Hernández

ISBN: 978-99964-23-08-6

Impreso en Managua, Nicaragua.

URACCAN Recinto Bilwi, Puerto Cabezas, RAAN, Nicaragua.

URACCAN Recinto Bluefields, Bluefields, RAAS, Nicaragua.

URACCAN Recinto Las Minas, Siuna, RAAN, Nicaragua.

URACCAN Recinto Nueva Guinea, Nueva Guinea, RAAS, Nicaragua.

URACCAN Oficina de Enlace, Managua, Nicaragua.

Dir.: Bo. Ducualí, del Puente El Edén 1 c. arriba, 2 c al sur. Telf. : (505) 248-2118/19, Fax: (505) 248-4685

Esta publicación obtuvo el financiamiento de SAIH

Índice

Educación Intercultural	6
Los creoles de Bluefields actitud en la implementación de su lengua kriol en la Educación Primaria.....	7
Vitalidad del Kriol en los Municipios de Kukra Hill, Bluefields y Laguna de Perlas.....	16
Factores que inciden en la revitalización del sumu-ulwa en Karawala, desembocadura del río Grande de Matagalpa	25
Revitalización Cultural: Fortalecimiento Identitario del Pueblo Rama	33
Expresiones del Cálculo en la Cultura Miskita de Sandy Bay Sirpi, Región Autónoma Atlántico Sur.....	45
Desplazamiento del Idioma Tuahka por el Miskitu en la Escuela de Dibahil. Rosita- RAAN.	53
Incidencias Metodológicas en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje del Español como Segunda Lengua en el Estudiantado.....	61
El Miskitu como Segunda Lengua a Estudiantes de la Escuela Normal “Gran Ducado de Luxemburgo”. Bilwi, Puerto Cabezas.....	71
Incidencias en el Desarrollo de Habilidades Comunicativas de Inglés como Segunda Lengua en Escuela Normal de Bluefields 2012.....	79
Aporte de los y las Finalistas de la Escuela Normal a la Educación Intercultural Bilingüe	86
Relatos Miskitus para la Enseñanza de la Lengua Materna Miskitu en Primer Año de Magisterio.....	94

Estrategias Metodológicas en Lenguaje y Comunicación de Primer Grado Bilingüe, Escuela “Ronas Dolores”	103
Ma-Kuagro: Elemento de la Cultura Palenquera y su Incidencia en las Prácticas Pedagógicas en la Escuela San Basilio Palenque, Colombia	110
Educación Superior e Interculturalidad	117
Abordaje de la Consciencia Crítica Intercultural de Género Desde el Modelo de Universidad Comunitaria e Intercultural.....	118
Incidencia de la Metodología en Estudiantes Indígena en la Carrera de Matemática, Recinto Nueva Guinea	128
Elementos Psicológicos Creados por Barreras lingüísticas en el Desempeño de Estudiantes de Nuevo Ingreso en URACCAN Bilwi.....	138
Tecnologías de Información y Comunicación en el Proceso Educativo Intercultural en la Uraccan-Bilwi	148



Educación Intercultural

Los creoles de Bluefields actitud en la implementación de su lengua kriol en la Educación Primaria

Hermin Quinn Narcisso¹,
Saida Sandino²

Resumen

Este estudio se realizó en la comunidad creole de Bluefields para conocer sus actitudes sobre el uso del kriol³ en el Programa Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se aporta sobre la importancia del uso de la lengua materna kriol como lengua educativa para la formación de la identidad étnica, lingüística y cultural de la niñez creol de la Costa Caribe Nicaragüense.

Los resultados revelan la existencia de factores históricos, económicos y sociales que han incidido en la actitud de los creol hablantes hacia la implementación de su lengua materna en las aulas de clase. Dichas actitudes son resultado en gran medida a la discriminación que ha sufrido la población, la falta de oportunidades de empleo y de acceso a la educación para el estudio de su lengua y cultura.

Así mismo, en su mayoría de los creol mantienen actitudes positivas hacia la implementación de su lengua materna en las aulas de clase argumentando que con su uso, los estudiantes aprenden a expresarse con mayor seguridad, logran mejores resultados académicos y fortalecen su autoestima. Paralelamente, el grupo de estudio indicó que aspiran a que sus hijos e hijas aprendan, además del kriol, el idioma Inglés en vista de que el aprendizaje de este idioma les brindará en el futuro mejores oportunidades laborales.

Palabras clave: Actitudes, kriol, autoestima, lengua materna, segunda lengua, programa de Educación Bilingüe Intercultural.

I. Introducción

La población creol hablante es una de las etnias más representativas de la Costa Caribe de Nicaragua debido a que poseen una riqueza cultural que ha sido transmitida de generación en generación a través del uso de su lengua materna conocida como kriol. La lengua materna es invaluable para la preservación de nuestras costumbres y tradiciones y sobre todo para el fortalecimiento de la identidad y orgullo étnico.

Datos recopilados indican que los tuahka, ulwas, ramas y garífunas, desde hace tiempo han demandado el respeto a sus derechos lingüísticos y culturales, los que finalmente han sido incorporados en el nuevo programa multilingüe. Por otra parte es de señalarse que la situación de la población creole es diferente, ya que algunos creoles han expresado que no se sienten cómodos con su lengua en gran parte debido a factores históricos, económicos y sociales.

El anterior, debido a que consideran al kriol como una lengua exclusivamente de uso oral por carecer de un sistema de escritura. Expresan además que esta lengua no tiene prestigio social ya que su ámbito de uso se limita a los hogares de los creoles, pero que a pesar de esto, manifestaron su amor por su lengua materna y se identifican plenamente con ella. Para asuntos de índole económico, los creoles consideran muy

¹ Máster en Educación Intercultural Multilingüe. Docente de la escuela Normal de Bluefields.

² Tutora de la tesis.

³ Para este estudio el término creoles se refiere al grupo étnico de ascendencia africana que habita las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense mientras que kriol se refiere a la lengua materna de este grupo étnico.

necesario el aprendizaje del idioma Inglés, porque les sirve para lograr mejores oportunidades de trabajo y así poder servir como un valioso instrumento para mejorar sus condiciones de vida.

Los mayores beneficiados con este estudio serán los niños y niñas creol hablantes, porque una vez que la comunidad educativa esté sensibilizada y capacitada sobre los objetivos, origen, importancia y beneficios que conlleva el uso de la lengua materna en las aulas de clase, podrán asumir una actitud de mayor compromiso, aceptación y participación en la implementación del nuevo modelo educativo intercultural bilingüe.

II Revisión de literatura

Identities de la población creole

En Nicaragua la población creol hablante es de aproximadamente de 35,000 a 50,000 personas alrededor de 35,770 creoles viven en la Región Autónoma Atlántico Sur / RAAS). El kriol constituye también la lengua de la población rama, garífuna y una parte de la población miskitu que vive en esta región y que por razones de imposición religiosa y discriminación étnica, entre otras, han cambiado sus lenguas originarias.

Según Koskinen (2006) un sector de la población creole no se siente cómodo con su lengua. Las razones son exógenas y causadas por factores históricos e instituciones foráneas. Koskinen (2006), citando a Edmund Gordon (1998) establece que la población creole de Bluefields se adscribe una identidad tridimensional basada en la definición del nombre que la población asigna a sí misma: 1) Blacks -identidad negra (creole black caribbean diasporic identity), 2) creoles identidad basada en la historia anglo europea (creole anglo diasporic identity) y 3) costeños identidad indígena (creole indigenous identity).

Estas identidades y las tensiones entre ellas están estrechamente ligadas a las actitudes de la población creole hacia su propia lengua: la iden-

idad anglo europea da a los creoles un sentido de superioridad en relación a los otros grupos autóctonos, pero crea al mismo tiempo tensión con la identidad negra (presencia africana) y la identidad costeña (lucha por la autonomía, solidaridad y equidad entre todos los pueblos costeños).

A las generaciones educadas en las Escuelas Moravas, se les ha inculcado la idea de que el kriol es una variante del Inglés malhablado, por eso se prohibió en ese entonces su uso en las aulas de clase en las modalidades bilingüe- trilingües, kriol-español- inglés. “La iglesia siempre ha comprendido el fracaso de los educadores que no entienden que la niñez aprende mejor en su propia lengua”. (Carrington, 2001, p. 26-27).

El aporte de Carrington es pertinente porque los niños aprenden con gran facilidad y pierden el temor a expresarse cuando se les da el derecho de educarse en su lengua materna. Los beneficios de ser educados en su propia lengua han sido evidentes entre estudiantes creoles, miskitus, garífunas y ramas en las aulas de clase del EBI.

Es importante según Roncal (2007), “motivar a la niñez, en la valoración de su idioma materno y su cultura, al mismo tiempo fomentar en ellos el conocimiento y aprecio de las demás culturas del país”, lo cual es altamente positivo porque al inculcarle a la niñez el aprecio por su lengua y cultura vamos a tener en el futuro docentes, padres de familias y autoridades políticas y educativas orgullosos de su identidad cultural y conocedores y respetuosos de sus propias culturas.

Las lenguas

Según Monte Luisa (1989) no se puede hablar de culturas superiores y culturas inferiores. Tampoco se puede pensar que existen lenguas que valen más y lenguas que valen menos. Toda lengua sirve para las necesidades de cada cultura. Toda lengua tiene un sistema lógico y una estructura dinámica que le permita desarrollarse de acuerdo a las circunstancias.

Como señala Monte Luisa “toda lengua sirve para las necesidades de cada cultura.” Es oportuno recalcar que para muchos costeños, el idioma inglés, es considerado como la “lengua de oportunidades”, y la de mayor prestigio en el mundo, por ser una lengua universal cuyo aprendizaje conlleva múltiples ventajas.

Lengua hablada y lengua escrita

Según López (1989) el hecho que una lengua sea ágrafa (sin escritura) no significa que tenga menos valor como instrumento de comunicación. Muchas sociedades no desarrollaron un sistema de escritura por no tener necesidad de este medio adicional de comunicación. Una lengua con escritura puede cubrir un conjunto más amplio de funciones sociales y a través de ella la historia de un pueblo puede durar en el tiempo.

Coincidiendo con los planteamientos de López, algunos creoles consideran necesario la implementación de su idioma materno solamente de forma oral porque de esta forma el niño o niña podrá expresar mejor sus ideas y no tendrá como limitante el idioma. Además, piensan que no es muy importante su escritura porque para realizar cualquier trámite de documento ya sea en la región o país, esto se hace en español o inglés. Aunque el kriol es una lengua de uso oficial en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua en la actualidad no se está ejerciendo ese derecho. López ha señalado, “Muchas sociedades no desarrollaron un sistema de escritura por no tener necesidad de este medio adicional de comunicación”; sin embargo, valoran su lengua materna a pesar de que carece de un sistema de escritura con amplio aval popular.

Desde el año 2001, se comenzó el desarrollo de la ortografía del kriol, auspiciado por el Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural de la URACCAN proceso que ha desarrollado una ortografía para esta lengua. Muchos kriol hablantes manifiestan estar en con acuerdo López quien ha escrito: “Una lengua con escritura puede cubrir un conjunto más amplio de funciones sociales y a través de ella la historia de un pueblo puede durar en el tiempo.”

Uno de los principios fundamentales de la Educación Intercultural Bilingüe en la RAAS fomenta rescatar, revitalizar y fortalecer el idioma de los pueblos minoritarios y por ende su cultura.

Las actitudes lingüísticas

De acuerdo con Alam (2002), se ha comprobado que la valoración hacia una lengua se determinan en gran medida por el significado social de las mismas, las variedades lingüísticas la selección y el uso. Las actitudes hacia las lenguas en realidad no son hacia las lenguas en sí, sino hacia las personas que las hablan. En general se reflejan la estratificación de la sociedad e incluso suele ocurrir que los miembros de las clases bajas u otras minorías comparten muchas veces la discriminación negativa de los grupos dominantes.

El poder de los grupos sociales se refleja en la variación y en la actitud hacia dicha variación de tal manera que los miembros de la minoría deben decidir si ganan movilidad adoptando las pautas del grupo dominante o si mantienen su identidad conservando su lengua materna.

Los estudios de sociolingüística en relación con dos variedades de una misma lengua, donde una variedad es de mayor prestigio que la otra, revela que el prestigio desde una de las variedades está influido por la estructura social y los sistemas culturales de valor.

Lo mismo sucede con el uso de dos lenguas distintas que confluyen en una situación determinada en donde generalmente la lengua de prestigio se asocia a un grupo socioeconómicamente alto. Asimismo los valores culturales desempeñan un papel importante en la conservación de las diferentes lenguas. Una lengua de poco prestigio se mantiene si sus hablantes la asocian con valores positivos con los que desean identificarse.

La sociolingüística señala dos factores socioculturales que determinan las actitudes hacia la lengua: La estandarización y la vitalidad. Se con-

sidera que la lengua está estandarizada si tiene normas que definen su uso y que hayan sido codificadas y aceptadas por la comunidad. En este caso habrá diccionarios y gramáticas y la lengua se usará en el gobierno, las escuelas y los medios masivos de comunicación. Un ejemplo de lo anterior son los alfabetos para la escritura de las lenguas donde se dan casos en que existen hasta seis alfabetos distintos para una sola lengua con una sola variante dialectal. Las comunidades no logran acuerdos para el uso de un solo alfabeto en gran medida por posiciones políticas y religiosas. También influye el número de hablantes y la distribución de éstos dentro de la comunidad, así como la diversidad y prestigio de otras comunidades que usan la misma variedad.

Las dimensiones dentro de las que varían las actitudes son el estatus social y la solidaridad de grupo. La mayoría y la minoría prefieren la variedad dominante tanto respecto al poder como a la solidaridad. La minoría prefiere su variedad en cuanto a solidaridad, pero no en cuanto a estatus. Cada grupo prefiere su habla. La lengua de la mayoría es la de mayor estatus pero no le tienen tanto apego los hablantes.

De acuerdo a lo planteado por Alam algunos docentes, directores y padres de familia manifiestan sentirse identificados con su lengua materna; pero, muchas veces en sus actitudes demuestran lo contrario. Según Roncal la situación anterior ocurre porque los hablantes no valoran su lengua y cultura como un potencial para generar recursos económicos para su sobrevivencia. En la RAAS se han desarrollado capacitaciones de esta índole, pero las mismas no han sido debidamente aprovechadas. Se sigue considerando el idioma inglés como uno de los principales requisitos para asegurarse un trabajo, cuando en la realidad no es así. Muchos Costeños y Costeñas han tenido la oportunidad de trabajar en barcos turísticos hablando kriol y no Inglés propiamente dicho.

Es necesario el aprendizaje del idioma inglés para aspirar a obtener un empleo, pero no es necesario menospreciar este lenguaje para lograrlo, máxime cuando el Programa de Educación Intercultural Bilingüe nos ofrece la oportunidad de aprender en nuestro idioma materno y la po-

sibilidad de aprender otras lenguas más, como el español, miskitu y hasta el propio idioma inglés.

La comunidad y la escuela

De acuerdo a Roncal (2007) muchos maestros piensan que las lenguas indígenas son dialectos cuando en realidad no, lo son y piensan que sus culturas son menos civilizadas desconociendo todos los avances e investigaciones de la lingüística aplicada a la educación y de la Antropología Cultural las cuales nos muestran, entre otras cosas, que la diversidad lingüística en un país, es la norma y no la excepción, como se creía recientemente.

En América Latina la escuela como institución formadora ha adulterado su origen y sus fines. Muchas veces en vez de ser un lugar para la reproducción de habilidades y conocimientos útiles, se ha convertido en un lugar en el que se reproducen prejuicios y estereotipos equivocados con respecto a los diversos grupos culturales que conviven en un mismo territorio.

Los padres de familia asisten individualmente a las reuniones cuando son convocados por los docentes. Generalmente los dirigentes de la comunidad asisten a la escuela sólo para realizar algún evento festivo. La comunidad está marginada del proceso educativo. La escuela transcurre como una institución ajena a la vida de la comunidad y de niñas y niños son considerados como objetos en lugar sujetos del proceso educativo.

Es de suma importancia motivar en la niñez la valoración de su idioma y cultura mientras se fomenta el conocimiento y aprecio de las demás culturas del país.

A pesar de la discriminación que sufren algunos pueblos afrodescendientes por su origen e idioma y la pasividad muchas veces de sus líderes al no reclamar los espacios de participación y la reivindicación de sus derechos humanos, culturales, lingüísticos, y económicos; vemos muy pertinente la opinión de Roncal quien

asentó que se debe trabajar desde la niñez en la valoración de su identidad cultural y lengua materna y el respeto hacia las otras culturas para que podamos construir un mundo mejor para todas y todos.

Las escuelas bilingües de la ciudad de Bluefields no cuentan con el apoyo decidido de los padres y madres de familia y líderes de la comunidad para lograr cambios sustanciales. Esto es debido a que los miembros de la comunidad sólo asisten a la escuela, como señala Roncal, cuando los invitan a reuniones o para realizar algún evento. Por ello muchas veces desconocen la realidad educativa de sus comunidades como el hecho de desconocer los cambios curriculares que se están dando, entre otros aspectos. Al no contar con información actualizada muchas veces generan actitudes no deseadas. Debido a estas actitudes generadas no apoyan ciertos cambios que son muy necesarios para lograr una educación de calidad.

A como señalan algunos sectores de la población creole, para lograr consenso sobre el modelo educativo debe ser aplicado hay que tomar en cuenta a los involucrados, escuchar y respetar sus opiniones. Si no se cuenta con el apoyo de estos sectores es difícil llevar a cabo con éxito el proyecto de la educación bilingüe en nuestra región.

Beneficios y fundamentos de la Educación Bilingüe Intercultural.

Podemos mencionar las siguientes razones señaladas por Roncal (2007) para impulsar la educación bilingüe intercultural cuyo principal propósito es el aprendizaje de dos idiomas.

Razones Educativas:

Mejores resultados en el aprendizaje y manejo de la segunda lengua pues se aprende con una metodología apropiada.

Se facilita el aprendizaje de la lectura y escritura pues se realizan en un idioma conocido.

Mayor efectividad en el aprendizaje y mejor rendimiento escolar.

Mejor nivel de comunicación con el docente y entre estudiantes pues se utiliza el idioma de las niñas y niños.

Mayor participación en las actividades escolares.

Respeto del principio pedagógico que plantea pasar de lo conocido a lo desconocido.

Razones Psicológicas:

Se evitan los traumas que significa el abandono forzado de la lengua materna y el rechazo de la propia cultura.

Se facilita la adaptación de la niñez a la vida escolar pues se utiliza el idioma que hablan en la familia.

Fortalecimiento de la autoestima y confianza en los niños y niñas.

Mayores posibilidades de desarrollo cognitivo pues se aprende en un idioma conocido.

Mejoras en la capacidad de expresión.

Razones culturales:

Fortalecimiento de la identidad cultural.

Mejores posibilidades de desarrollar la identidad nacional sobre la base del respeto y valoración de la identidad cultural.

Fomento del orgullo étnico.

Mejor aptitud para comprender otras culturas.

Fomento y desarrollo de la herencia cultural.
Razones sociales:

Mayores posibilidades de comunicación con otras personas al aprender correctamente la lengua franca.

Mayores posibilidades de hacer valer los derechos.

Fomento de la participación ciudadana.

Mejores oportunidades de desarrollo humano.

Los planteamientos que hace Roncal (2007) sobre el uso de la lengua materna y sus beneficios nos deben hacer reflexionar y asumir una actitud positiva al momento de la aplicación de la lengua materna en la escuela porque nuestro interés debe estar centrado en que la niñez asimile satisfactoriamente el aprendizaje y se sienta seguro de sí mismo y motivado a llevar a la práctica lo aprendido.

Lengua materna

Freeland (2003) indicó que la lengua materna se refiere a la lengua que una niña o un niño aprende primero en el seno de su familia. A veces se utiliza para denominar la lengua con la cual una persona se identifica, aun cuando no se habla esa lengua en su comunidad. La segunda lengua es la que se aprende después de la primera. Este aprendizaje puede ocurrir de manera formal e informal. Para enseñar un segundo lenguaje no adquirido en la infancia se requieran técnicas y métodos diferentes a los que son apropiados para la enseñanza formal de la lengua materna.

Freeland señala las diferentes formas en que el niño o niña adquiere su primera y segunda lengua. La primera lengua es la que aprenden en el seno familiar y la segunda es la que se aprende después. Lo importante de todo esto es que al niño o niña se les estimule, tanto en la escuela como en la casa, para que puedan desarrollar una buena expresión oral y escrita en su lengua materna que les dará la oportunidad de aprender con mayor facilidad.

Actualmente los docentes de escuelas bilingües utilizan los mismos métodos tanto para la enseñanza de la lengua materna como la de una segunda lengua, razón por la cual muchos niños

y niñas al completar la educación primaria no dominan ninguna de las dos lenguas de manera fluida.

Un aporte significativo que nos da Freeland, es el referido a la preparación que deben tener los maestros y las maestras en métodos y técnicas diferenciadas para la enseñanza formal de la segunda lengua no adquirida, así como para una lengua materna. Lo anterior constituye un requisito fundamental que debe ser cumplido a cabalidad para que adquieran más y mejores aprendizajes y así elevar su rendimiento académico.

III. Materiales y métodos

La investigación realizada es cualitativa, de carácter descriptivo, con enfoque etnográfico, porque se describen y analizan ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades”.

Es cualitativa porque produce datos descriptivos los que son tomados de forma natural de las propias palabras de las personas consultadas, ya sea de forma oral o escrita y la conducta observable.

El carácter descriptivo de la investigación permitió conocer la valoración que tienen los creoles hablantes hacia la implementación de su lengua materna, el kriol, en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe, así como la incidencia de los factores históricos, económicos y sociales en la formación de dichas actitudes, las mismas son de aceptación en la mayoría de los casos, según el estudio realizado.

Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos, tales como entrevistas individuales a docentes de escuelas bilingües, entrevistas individuales a directores/as de escuelas bilingües, entrevistas individuales a las autoridades regionales e institucionales, Grupo focal a padres y madres de familia.

Asi mismo, las fuentes bibliográficas consultadas suministraron información relevante so-

bre el tema en estudio, lo cual da científicidad y veracidad al trabajo realizado.

IV. Resultados y discusión

Factores históricos, económicos y sociales que inciden en la determinación de actitudes hacia el kriol

Es considerable la influencia que han ejercido los factores históricos, económicos y sociales en la actitud de los kriol hablantes de Bluefields en el uso de su lengua materna. Para los actores claves del estudio, los factores históricos son: esclavitud (subordinados a los ingleses), discriminación (por el origen de la lengua, carece de prestigio), racismo (imposición de la lengua inglés y español), falta de acceso a la educación, para el estudio de la lengua y la cultura, entre otros.

Factores económicos: pobreza, (Si los hablantes de una lengua son también pobres, tienen limitación de recursos por lo que terminan pensando que su lengua no sirve para nada) falta de empleo (el kriol carece de valor agregado ya que sólo se habla en Nicaragua) la lengua inglés (El inglés es considerada lengua de las oportunidades).

En lo que respecta a los factores sociales, la autoestima (porque si uno no se siente bien consigo mismo, no puede aportar a la sociedad, a su cultura y tiende a no defender sus derechos. Estatus (la sociedad de poder tiene la tendencia de llamarle dialecto a cualquier idioma que no entienda).

Posición de los kriol hablantes hacia el uso de su lengua materna en la educación primaria EIB

La mayoría de las fuentes consultadas están a favor de la implementación de la lengua materna kriol en las aulas de clase, no como un simple hecho de aprender la lectoescritura de este idioma, sino como un derecho que les ha sido restituido, lo que vendrá a fortalecer su uso.

Una minoría considera que es innecesaria la implementación del kriol en el Programa EIB

porque ya lo hablan. Sostienen de que esta lengua puede servir de puente a las personas cuyo interés es el aprendizaje del idioma inglés. Otro grupo fue de la opinión de que se implemente la enseñanza del mismo como una asignatura más.

Plantean, sin embargo, que para que sea más efectiva la implementación de la lengua materna se debe contar con la participación tanto del Gobierno Central, así como de los Gobiernos Regionales Autónomos a fin de lograr el apoyo requerido para que este programa se lleve a cabo satisfactoriamente.

Proponen lograr un consenso entre la población negra para la aplicación efectiva del kriol y asumir las responsabilidades pertinentes. Así mismo, consideran que se debe capacitar a todos los maestros para contar con docentes preparados, lo cual indica que están conscientes del valor que tiene el uso de la lengua materna en contextos educativos para que el niño pueda asimilar los contenidos aplicados sin dificultad y además, lo ven muy necesario para el fortalecimiento de su identidad étnica, lingüística y cultural.

Beneficios de una educación en la lengua materna:

La mayoría de las fuentes consultadas reconocen los beneficios y ventajas que tiene el aprendizaje en la lengua materna tales como: capacidad de expresarse mejor en el idioma que domina ya que el maestro no tendría que traducir información resultando en mayores niveles de participación de parte del estudiante y un mejor rendimiento, a la vez lograrán reconocer las diferencias entre el Inglés y el kriol.

Todos los encuestados coinciden con lo que señala Roncal (2007) de que “Se facilita el aprendizaje de la lectura y escritura, pues se realiza en un idioma conocido, mejor rendimiento escolar, mejor nivel de comunicación con el docente y entre estudiantes, pues se utiliza el idioma de los niños y niñas, mayor participación en las actividades escolares, desarrollo de niveles más

altos de pensamiento: interpretar, comparar, inferir, concluir, inducir, evaluar, crear, etc..”;

Señalaron también las desventajas que se presentan cuando un niño no es educado en su lengua materna como el no poder expresarse bien en un idioma distinto al propio y por no entender lo que dice el maestro.

La mayoría de los participantes en el estudio indican que hay mucha aceptación y valoración de una educación en la lengua materna. Con ello se podrá preparar mejores estudiantes en el futuro. Una minoría de participantes no reconocen el verdadero valor que tiene el uso de la lengua para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y que sirva no sólo para lograr mejores oportunidades de trabajo y como puente para el aprendizaje de otras lenguas. Esta postura es contraria a lo que señala Roncal quien afirma: “Enseñar en una lengua materna significa no usarla como puente sino como un verdadero instrumento de educación, porque su uso como “lengua puente” no toma en cuenta la cultura indígena”.

V. Conclusiones

Los resultados obtenidos en el estudio demuestran lo siguiente:

- Se percibe que los factores históricos, económicos y sociales han incidido en la actitud de los kriol hablantes hacia la implementación de su lengua materna en las aulas de clase. Algunos de estos factores son: la discriminación que han sufrido por el origen de su lengua, la falta de oportunidades de empleo y de acceso a la educación, así como la difícil situación económica en que viven muchos de ellos.
- La mayoría de los kriol hablantes mantienen una actitud positiva hacia la implementación de su lengua en la escuela porque reconocen la trascendencia de su uso en contextos educativos y los beneficios que obtiene el niño o niña al educarse en su propia lengua.

- Existe una minoría de kriol hablantes que todavía conservan actitudes tradicionalistas, en vista que le dan prioridad al Inglés y no a su lengua materna. Este grupo ha manifestado que el uso de esta lengua no tiene mucho beneficio para el estudiante porque no les da la oportunidad de obtener mejores oportunidades de empleo.
- A pesar de que las autoridades regionales consideran que la lengua kriol ha carecido de prestigio porque históricamente la han relacionado con la esclavitud, un sector considerable de participantes le dan a este lenguaje el verdadero valor que tiene cuando dicen con orgullo que se sienten muy identificados con ella y de que debe ser aplicado en diferentes contextos.
- Plantean que la Educación Intercultural Bilingüe es la propuesta pedagógica que mejor responde a nuestro modelo educativo conocido como Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR).
- Es oportuno señalar que de parte de los docentes consultados hay una fuerte demanda de materiales didácticos para el desarrollo de las clases en la lengua kriol. La falta de materiales hace que los docentes se sientan desmotivados en su quehacer educativo lo que puede estar incidiendo negativamente en las actitudes de aceptación de su propia lengua.
- Es de vital importancia reconocer las desventajas que tienen los estudiantes creole cuando se les niega el derecho de ser educados en su lengua materna. Esta situación es causa de desmotivación y afecta considerablemente su autoestima y su capacidad de comunicación.
- Los padres de familia se sienten identificados con la lengua kriol pero aspiran a que sus hijos aprendan también el Inglés

en la escuela ya que manifiestan que este es un idioma que brindará en el futuro mejores oportunidades de empleo a sus hijos e hijas tanto dentro como fuera de la región.

- Todos los entrevistados manifestaron su deseo de apropiarse del origen, historia y beneficios de la lengua kriol así como del modelo Educativo Intercultural Bilingüe en todas sus dimensiones para poder apoyarlo, defenderlo y divulgarlo.
- La realización del presente estudio nos debe llenar de satisfacción al saber que el panorama de la lengua kriol ha ido cambiado lo cual se manifiesta en que actualmente existe muy buen nivel de aceptación sobre el uso de la misma en las aulas de clases.

Roncal, F. Mérida, V. Grajeda de Paz, M. (2007). *Educación Bilingüe Intercultural*. Guatemala.

VI. Lista de referencias

- Alam. F. (2002). *Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/...ejes.../lenguas...alampdf.
- Carrington, L. (2001) *The status of creole in the Caribbean*. Kingston: The University of the West Indies Press.
- Freeland, J. (2003). *Lengua 2*. Managua: Terra Nuova.
- Koskinen, A. (2006). *La lengua creole: de oralidad a forma escrita*. *Wani* 31(45-47).
- López, L. (1989). *Lengua 2: material de apoyo para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe*. 2da. Ed. Santiago de Chile: UNESCO.
- Monte Luisa, L. (1989). *Comunidad, escuela y currículo: materiales de apoyo a la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe*. (s/l): UNESCO.

Vitalidad del Kriol en los Municipios de Kukra Hill, Bluefields y Laguna de Perlas

Meyda A. Putschie A.¹, Arja Koskinen²

Resumen

Esta investigación realizada en los municipios de Bluefields (ciudad Bluefields), Kukra Hill y Laguna de Perlas en las comunidades Haulover y Laguna de Perlas. Se realizó un análisis de vitalidad de la lengua kriol como elemento clave de identidad cultural y lingüística de la población creol en el Atlántico Sur de Nicaragua.

La metodología desarrollada fue cualitativa con enfoque etnográfico, diseñado con base en la interacción con los hablantes. El estudio se centra en identificar actitudes, analizar uso y funcionalidad, valorar el grado y/o nivel de vitalidad y analizar el proceso de normalización de la lengua kriol en el Atlántico Sur de Nicaragua.

Los hallazgos indican que las actitudes hacia la lengua kriol son parte del pensar y actuar de los creol hablantes y no pueden ser observadas de manera sencilla; que la lengua ayuda a fortalecer la identidad y que se presta a ser utilizada en diferentes espacios. El ámbito de uso de la lengua kriol parece más afectivo o doméstico que instrumental. El kriol es usado en todos los grupos de edad, incluidos las niñas y los niños, y en la mayoría de las funciones pero no con el mismo peso en cada municipio. El municipio donde tiene mayor énfasis el uso del kriol en Laguna de Perlas; así mismo, las juventudes kriol hablantes sienten la necesidad de comunicarse en su lengua materna, de forma escrita a como mandata el SEAR.

Palabras clave: Creole, lengua kriol, vitalidad, planificación lingüística, actitudes lingüísticas.

I. Introducción

La investigación describe la situación real de la lengua kriol³ en la comunidad de hablantes. Ésta a la vez permite dar cuenta de cómo se lleva a cabo la dinámica general de la lengua en el marco de situaciones de contacto. Por ende, una lengua vital interviene en la construcción de la identidad de sus hablantes y es reflejo de dicha identidad.

Se considera que el trabajo investigativo es importante y pertinente porque brindan las pautas para conocer las fortalezas en cuanto a la vitalidad lingüística del kriol en el Atlántico Sur de Nicaragua y la actitud de los kriol hablantes hacia su lengua materna. Desde esta perspectiva esta investigación es elemental ya que permite la creación, re direccionamiento y refuerzo del proceso de revitalización lingüística, así como también las fortalezas lingüísticas del kriol.

II. Revisión de literatura

En la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (título primero, artículo 7, inciso 1), se define a las lenguas como la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad. Por tanto, tienen que poder gozar de las condiciones nece-

¹ Máster en Educación Intercultural Multilingüe. mapantonia@yahoo.com

² Doctora en Lingüística, docente de URACCAN. arjakos@gmail.com

³ En este artículo se utiliza el término creole para referirse a las lenguas y poblaciones creoles del mundo y kriol para referirse a la población y lengua kriol en la Costa Caribe de Nicaragua.

sarias para su desarrollo en todas las funciones.

Según Carlos Patiño (1992), las lenguas criollas (creoles) surgen como idiomas nuevos, en determinados momentos históricos y en determinados lugares. Los agentes sociales que condicionaron ese surgimiento suelen ser diversos, entre estos, el tráfico de esclavos, las relaciones comerciales, las ubicaciones fronterizas; sobre todo, el contacto entre lenguas con diversos propósitos. En la presentación de Ethnologue (Lewis, 2009) se tiene identificado 86 lenguas creoles, resultados de contacto principalmente entre lenguas europeas y africanas.

La lengua kriol de la Costa Caribe de Nicaragua tiene una base léxica inglesa y pertenece a la rama de los creoles del Atlántico del Oeste, junto con los de Belice, Jamaica y San Andrés.

La Costa Caribe de Nicaragua ha sido escenario de complejos movimientos de migración e inmigración de pueblos. Esto implicó el surgimiento y la presencia de la población de habla kriol en la Costa Caribe, quienes viven principalmente en Bluefields, Bilwi, Corn Island y Laguna de Perlas, y en otras comunidades más pequeñas de la RAAS. Kriol es ahora la lengua materna de aproximadamente 30,000 personas en la Costa Caribe de Nicaragua (Lewis, 2009).

Para la evaluación del grado de vitalidad de una lengua, la UNESCO ha establecido seis principales criterios, ninguno de los cuales debe usarse de manera aislada. Una lengua que puede parecer a salvo según un criterio podría requerir atención urgente e inmediata según los demás.

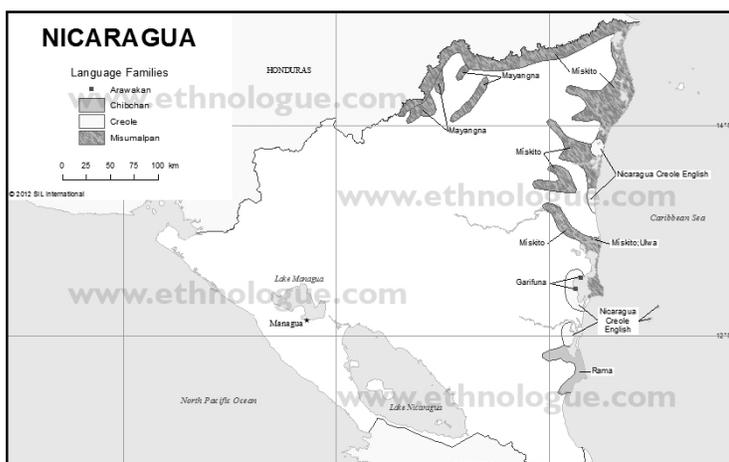
Los seis criterios son: 1) Transmisión intergeneracional de la lengua; 2) Número absoluto de hablantes; 3) Proporción de hablantes respecto de la población total; 4) Desplazamientos en los ámbitos de uso de la lengua; 5) Respuesta a los nuevos ámbitos y medios; 6) Materiales para la enseñanza de la lengua y la alfabetización. (UNESCO, 2003, p.6)

La vitalidad de una lengua depende estrechamente de los ámbitos donde se está usando. Según Roncal *et al.* (2007), los ámbitos de uso pueden clasificarse básicamente en:

- a) Instrumentales, cuando el uso de una lengua es de manera formal, para la transmisión de conocimientos y tecnologías o bien en el campo de la administración pública. La escuela, las oficinas, el consultorio médico, los juzgados son algunos ejemplos de ámbitos instrumentales.
- b) Afectivos o domésticos, que son los referidos a la familia, los grupos de amigos, el mercado local e incluso los rituales para rezar y vivir la religiosidad de un pueblo.

Por otro lado, los hablantes tienen diferentes opiniones, ideas y prejuicios hacia su lengua. Estas formas de visualizar la lengua son las que conocemos como actitudes lingüísticas. Sandra Soler (2003), expresa que en una situación de multilingüismo se producen actitudes de diferente tipo, especialmente en aquellas situaciones en que las funciones de dos o más lenguas no han sido establecidas socialmente. Además, el contacto directo con otras culturas hace que la lengua que antes era destinada sólo a situaciones como el trabajo o la escuela se introduzca poco a poco en el interior del hogar.

Otro concepto relevante en esta investigación es la planificación lingüística, “la búsqueda organizada de soluciones para problemas lingüísticos a nivel nacional; es cualquier esfuerzo por cambiar una lengua o sus funciones, abarcado



Fuente: <http://www.ethnologue.com>

en dos fases principales: la planificación de estatus y la planificación de corpus”. La planificación de estatus tiene que ver con las decisiones políticas: la llevan a cabo las agencias gubernamentales donde deciden cuál será la lengua oficial de una nación, la lengua que deberá usarse para legislar, para la educación etc. La planificación de corpus se refiere a la lengua misma, a su ortografía, su gramática y su léxico. (Lastra, 1997)

Finalmente, es necesario tomar en cuenta el marco legal, las leyes que tienen que ver con las lenguas del país. En la historia reciente de Nicaragua se han aprobado una variedad de leyes, que determinan el uso de las lenguas en la Costa Caribe de Nicaragua; se ha venido cambiando la perspectiva de las políticas lingüísticas en relación a las lenguas indígenas y kriol. Las leyes que establecen el estatus de las lenguas regionales de la Costa Caribe de Nicaragua, son la Constitución Política y la Ley de Autonomía (Ley 28), posterior a eso está la aprobación de la Ley de Lenguas (Ley 162) y la Ley General de Educación (Ley 582), incluyendo el SEAR (Subsistema Educativo Autonomo Regional) que promueve la Educación Intercultural Bi- y Multilingüe en lengua materna y una segunda lengua, en este particular para las lenguas miskitu, kriol, sumu (mayangna y ulwa), garífuna y rama que son lenguas de uso oficial en las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica.

III. Materiales y métodos

La investigación fue del tipo cualitativa con enfoque etnográfico, ya que se estudio la lengua kriol. Se considera cualitativa porque se indagó en su contexto natural, para entender y tratar de explicar las actitudes, el uso, la vitalidad y la normalización de la misma en las relaciones sociales desde la sociedad y las mismas personas que hablan la lengua; desde sus propias miradas, emociones y palabras.

A través del enfoque etnográfico se persigue la descripción analítica de la cultura, formas de vida y estructura social del pueblo investigado. Según Sampieri (2003), siendo la lengua uno de los elementos culturales, esta puede ser considerada una investigación etnográfica.

La población de estudio fue la población kriol-hablante de los municipios de Kukra Hill, Bluefields y Laguna de Perlas en la Región Autónoma del Atlántico Sur. La muestra se determinó a través del muestreo no probabilístico por conveniencia; también, se utilizó el muestreo de avalancha. Se tomó una muestra de kriol hablantes de las comunidades de Kukra Hill, Laguna de Perlas y Haulover, y de la ciudad de Bluefields.

IV. Resultados y discusión

Actitudes de la población kriol-hablante hacia su lengua materna



Figura No. 1: Estudiantes kriol hablantes del Instituto Nacional Cristóbal Colón, Bluefields, octubre 2011. (Foto: Meyda Putschie)

Es importante tener presente que las actitudes no son hechos o cuestiones que se pueden observar de manera rápida, porque se encuentran dentro del pensar y actuar de quienes hablan la lengua. De hecho, podemos encontrar que los y las kriol hablantes tienen diferentes opiniones, ideas y prejuicios hacia su lengua.

Los kriol hablantes visualizan la lengua materna como aquella que se aprende en casa, desde el seno de la familia, la lengua que la madre o las personas principales comienzan a hablarle al niño o a la niña. Los testimonios expresados señalan que la lengua materna de los kriol hablantes no siempre es el kriol, en ocasiones se adquiere como segunda lengua.

Estando en una región multilingüe, los kriol

hablantes señalan tener dominio de dos, tres y hasta cuatro lenguas, e indudablemente el orgullo de ser creol y hablar kriol es algo que la población creol manifiesta sin temor alguno. la persona entrevistada expresan que únicamente en la Costa Caribe de Nicaragua es donde existe el espacio, la oportunidad y la ley en la mano para mantener la cultura y la lengua kriol. Se tiene ese derecho y se debe luchar para protegerla y preservarla, y mantener la vitalidad de la misma.

La lengua fortalece la identidad de la persona, y la persona con una identidad fortalecida permite que la lengua sea utilizada en todas las diferentes esferas necesarias o en todos los espacios existentes. Uso y funcionalidad lingüística de la lengua kriol

La dinámica del uso de la lengua kriol en los diferentes espacios, como ya presentada anteriormente (Roncal *et al.*, 2007), se puede analizar a través de los siguientes ámbitos:

Uso instrumental

En este concepto se incluye el uso del idioma de manera formal: medios de comunicación, administración pública, educación, centros de salud, juzgados, etc. En cuanto a los medios de comunicación, la lengua kriol es usada actualmente en el canal televisivo local, Canal 5, donde hay un programa llamado Bluefields creole News, y en algunos programas de radio, por ejemplo en la radio de Laguna de Perlas y algunas emisoras de Bluefields. Los y las periodistas de habla kriol por lo general tratan de expresarse en inglés, o bien, de aproximarse al inglés, lo cual generalmente resulta en una mezcla de kriol e inglés; pero también hay excepciones, por ejemplo en Radio “Ridim”, donde hay un programa muy popular de una interlocutora local hablando kriol. Sin embargo, cabe señalar que los/as kriol hablantes que son entrevistados en su mayoría hablan kriol sin modificar su lengua.

En la vida laboral, el kriol es usado entre kriol hablantes en conversaciones privadas, entre amistades o colegas que hablan la lengua, pero

en cuestiones que tienen que ver con las funciones o responsabilidades dentro de las oficinas, se usa el español (excepto en los casos que los funcionarios sean kriol hablantes), y en algunos casos el inglés (por ejemplo en las oficinas de ONG’s ubicadas en la ciudad de Bluefields). No se pudo observar en las oficinas algún cartel escrito en kriol.

El uso de la lengua kriol en la educación es reciente, con la aplicación del SEAR y el empoderamiento político social de los y las hablantes. Esto ha hecho a las comunidades mucho más conscientes del valor y la importancia que tiene la lengua. Los y las jóvenes que participaron en grupos focales así como las personas encuestadas, expresaron sentir deseo de aprender a leer y escribir en kriol. La gente está descubriendo poco a poco de que kriole inglés son dos lenguas separadas, cada una con su propia estructura, vocabulario y pronunciación (Koskinen, A, 2006, p. 48)

En el área donde se llevó a cabo este estudio existen tres escuelas primarias que son escuelas pilotos para el SEAR y en las cuales los niños y las niñas aprenden a leer y escribir primero en su lengua materna kriol. Estas son las escuelas “Andrés Castro” en Haulover, “Salvador Scheffler” en Tasbapauni y “Hugo Heinzen” en Brown Bank. (Collins *et al.*, 2009). Además, en la Escuela Normal de Bluefields se está aplicando el nuevo currículum del SEAR con kriol como una de las lenguas maternas enseñadas. En las escuelas en las comunidades donde se habla kriol, aunque dicen que enseñan en inglés, la lengua de enseñanza y de comunicación entre la niñez y docentes es kriol. También se enseña kriol en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) a estudiantes del Área de Humanidades en las carreras de Sociología, Comunicación Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe y Psicología.

Mediante las observaciones se pudo apreciar que el kriol es usado ampliamente en la municipalidad de Laguna de Perlas, ya que el personal que labora ahí es kriol hablante igual que la

mayoría de la población. Contrario sucede en Bluefields, donde los trabajadores de la alcaldía en su mayoría son mestizos. Mientras que en la alcaldía de Kukra Hill, aunque gran parte de los trabajadores son kriol-hablantes, la población en su mayoría sólo habla español.

En cuanto a las consultas médicas, se pudo apreciar que una gran parte de los/as kriol hablantes prefiere asistir a la consulta médica donde hay médicos kriol hablantes. Y finalmente, cabe señalar que en los juzgados no hay servicios en kriol, aunque la Ley de Lenguas en su art. 17 lo demanda.

Uso afectivo o doméstico



Figura No. 2: Kriol hablantes en la comunidad de Kukra Hill, Municipio Kukra Hill, Noviembre 2011. (Foto: Meyda Putchie)

Según las personas entrevistado y encuestadas, la lengua kriol es usada plenamente en casa con la familia. Con las amistades su uso varía dependiendo de la lengua que hablan los interlocutores. Igual sucede en el barrio, el mercado, en lugares públicos y otros.

El uso de la lengua kriol en forma oral es muy activa en la sociedad, tanto en Bluefields, Kukra Hill como en Laguna de Perlas, que se han caracterizado por ser comunidades kriol hablantes. Además, algunos pueblos que habitan la Región Autónoma del Atlántico Sur han desplazado su lengua original hacia el kriol, como los garífunas y la mayoría de los miskitus del área de Laguna de Perlas. También, entre el pueblo rama toda la generación joven y adulta y la mayoría de la población de ancianos solo habla kriol. Estos pueblos han adoptado el kriol como su primera lengua, pero su identidad étnica

y cultural originaria es fuerte y existe un proceso de revitalización de su lengua ancestral.



Figura No. 3: Niños y niñas kriol hablantes en Haulover, Municipio Laguna de Perlas, Octubre 2011. (Foto: Kevin Suarez)

La familia es el núcleo que ha permitido y seguirá permitiendo el uso y fortalecimiento de la lengua kriol. Además, se observó el uso de español y algunas palabras y frases en inglés dentro del núcleo familiar kriol-hablante. Según lo que manifestaron los encuestados, en las familias existe cierto grado de bilingüismo, que antes sólo se observaba fuera de casa.

En las calles, según observaciones, en los tres municipios estudiados, el uso que se da a la lengua kriol es para saludar a amigos y entablar conversaciones. En Kukra Hill y Bluefields, frecuentemente se usa kriol en las calles, cuando el kriol hablante no desea que otras personas (que no son afrodescendientes) a su alrededor entiendan lo que se está comentando.

En las iglesias (anglicana, bautista y morava) se imparte la misa en inglés con cierto énfasis en kriol, si los que asisten son únicamente kriol-hablantes. En el caso que hay mestizos presentes se da la traducción al español (en algunas comunidades). También, se ha observado que en los municipios de Kukra Hill y Bluefields en la mayoría de las iglesias la misa se imparte en español. Una excepción es la iglesia pentecostés de la población kriol donde se usa más que todo el kriol. También, en el mercado el kriol ha ido ocupando cierta posición, debido a que el comerciante mestizo para poder ofrecer sus productos a los y laskriol hablantes se ha visto la necesidad de aprender esta lengua.

Los kriol hablantes tienen claro su deseo de que sus jóvenes, niños y niñas no tengan que sufrir situaciones que minimizan, desvalorizan y que les hagan sentir menos importantes. Lógicamente la posibilidad de manejar varias lenguas es algo muy importante, es algo que le favorece al kriol hablante en cualquier ámbito.

Grado y/o nivel de la vitalidad de la lengua kriol

Los entrevistados puntualizaron que la vitalidad viene de vida, del uso de una lengua en todas las esferas entre los hablantes, sea para escrituras legales, en la educación, la religión, la familia, la comunidad, en la defensa para la expresión cultural.

Mediante observaciones se pudo constatar que el idioma kriol es la lengua de uso predominante en diferentes contextos. Eso lleva a determinar que la lengua kriol es vital. Indiscutiblemente es necesario crear conciencia en los kriol hablantes para lograr una mejora en el estatus de la lengua, aunque seguros están que la lengua es encantadora.

Todas las personas entrevistadas y encuestadas manifestaron que la lengua kriol es vital, pero si no le ponemos atención podríamos perder esa vitalidad por las ancias del aprendizaje de inglés.

Tabla 1: Valoración de la lengua kriol según los criterios de la UNESCO

Criterio	Evaluación de la lengua kriol
Transmisión intergeneracional	La lengua es usada en todos los grupos de edad, incluidos los niños y las niñas.
Número absoluto de hablantes	Los tres municipios en estudio (Bluefields, Kukra Hill y Laguna de Perlas) poseen una población de 63,374 personas (Inec, Proyecciones de Población, 2007). Una gran parte de la población habla la lengua, pero no existe un censo de cuantos kriol hablantes habitan en estos municipios.
Proporción de hablantes respecto a la población total	Sin censo no es posible determinar la proporción. El número de kriol hablantes ha ido en aumento al ser lengua materna de varios pueblos. Además se está difundiendo entre otros grupos de hablantes, por ejemplo entre el pueblo mestizo.
Cambios en los ámbitos de uso de la lengua	La lengua se usa en todos los ámbitos y para la mayoría de las funciones, pero no con el mismo peso en cada municipio. El municipio donde tiene mayor énfasis este criterio es Laguna de Perlas.
Respuesta a los nuevos ámbitos y medios	La lengua es usada en varios nuevos ámbitos: educación (escuelas pilotos del SEAR, Escuela Normal, URACCAN), los ambientes laborales, medios de comunicación social (la televisión y la radio). Existen algunos materiales traducidos (leyes, declaraciones) al kriol.
Materiales para la enseñanza de la lengua y la alfabetización	Existe una ortografía establecida, documentos curriculares y materiales pedagógicos para la enseñanza de la lengua. No hay materiales de alfabetización de adultos. Se requieren nuevos materiales y con mayor variedad.

Proceso de normalización de la lengua kriol

La planificación lingüística de la lengua kriol se puede analizar en dos fases principales: la planificación de estatus y la planificación de corpus.

Planificación de estatus

La realidad lingüística del país fue oficialmente reconocida a partir del Decreto-Ley sobre la Educación en las lenguas de la Costa Atlántica (Ley 571), en 1980, cuando se llevó a cabo, primero, la campaña de alfabetización en las lenguas de la región, y más adelante, el establecimiento del programa de educación bilingüe (1984-1985).

La Constitución Política de 1987 establece el estatus de las lenguas regionales como lenguas de uso oficial, además del español, y el derecho de las comunidades de la Costa Atlántica a la libre expresión y preservación de sus lenguas; así como a la educación en sus lenguas maternas. (Art. 11, 89, 90 y 121).

La Ley de Autonomía (Ley 28, 1987) es aun más específica en cuanto a los derechos lingüísticos y culturales, estableciendo, entre otros, que los habitantes de las comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a preservar y desarrollar sus lenguas, religiones y culturas.... a la educación en su lengua materna y en español. (Art. 8 y 11).

En 1993 se aprobó la Ley de Lenguas (Ley 162), en la cual se establece, entre otros, que “las lenguas miskitu, creole, sumu, garífuna y rama son lenguas de uso oficial en las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica” (Art. 4). De esta forma, la lengua kriol es definida claramente como una de las lenguas oficiales de la Costa Caribe.

La contribución más reciente al estatus de la lengua kriol en la Costa Caribe de Nicaragua es la Ley General de Educación, aprobada en 2006 (Ley 582). Esta ley contempla que el Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) es uno de los subsistemas de la educación nicaragüense

y cubre todos los niveles del sector educativo de las Regiones Autónomas. El SEAR está basado en la implementación de la educación intercultural bilingüe y multilingüe, y establece que las lenguas maternas deben ser incluida en la educación.

Finalmente cabe señalar que hay acciones de planificación de estatus del kriol a nivel internacional. En Jamaica se aprobó en 2011 el Convenio sobre las Políticas Lingüísticas y Derechos Lingüísticos en el Caribe Creole-hablante (Charter on Language Policy and Language Rights in the Creole-Speaking Caribbean), donde se destaca que las lenguas kriol son lenguas independientes y se establecen los derechos de los hablantes en el Caribe a la enseñanza y el acceso a servicios culturales en su lengua materna y su uso en los medios de comunicación, entre otros.

Planificación de corpus

Las lenguas krioles en la región del Caribe tienen muchas similitudes. El desarrollo de la escritura ha avanzado en países como Belice, Jamaica y Colombia (San Andrés). En el caso de Nicaragua, desde los años 1980 ha habido intentos de escribir en kriol, especialmente por poetas costeños como June Beer y Sydney Francis (Koskinen, 2006, p. 47).

Desde la incorporación de la lengua kriol en los programas de Educación Intercultural Bilingüe, este ha recobrado una importancia significativa ante la población kriol hablante. Uno de los primeros pasos que se dieron en este camino es la normalización de la lengua.

En el año 2001 se inició un trabajo sistemático de desarrollo de la ortografía del kriol, dirigido por el Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPILC), de la Universidad URACCAN. En varios talleres sobre la lengua kriol, desarrollados en el período de 2001-2004, participó un grupo de aproximadamente 30-35 maestros/as y técnicos/as krioles del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, con apoyo técnico de miembros del Bileez kriol Projek (Proyecto del creole de Belice), especialmente

de MSc Silvana Woods, una de las fundadoras del Proyecto. Cabe señalar que entre los/as participantes había representación de la variación geográfica del kriol de Bluefields, Rama Cay, Pearl Lagoon (Haulover, Pearl Lagoon, Brown Bank, Orinoco, Tasbapauni), Corn Island y Bilwi. (*Idem.*)

Algunas de estas personas se han desligado del proceso de normalización, además que la conciben congelado momentáneamente. En los talleres se consensuaron las reglas básicas de la ortografía del kriol nicaragüense. Encaminado dicho proceso y con la aprobación del SEAR surgió la necesidad de elaborar libros de texto para el programa de Educación Intercultural Multilingüe a nivel de preescolar y primaria. En el marco del nuevo currículum se elaboraron los libros de texto con sus guías de docente en la lengua kriol para todas las nuevas áreas curriculares para los niveles de preescolar y primaria. Además, existe una gran cantidad de cuentos, poemas, dichos y cantos; este material fue producido por los estudiantes kriol en los cursos y talleres y en el marco de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en URACCAN.

Desde URACCA-NIPILC se constata que los/as maestros/as están contentos en sus aulas de clase promoviendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua materna kriol y se observa que las niñas y los niños están aprendiendo la lectoescritura más rápidamente (Collins *et al.*, 2009). Sin embargo, es una información que se maneja únicamente dentro de un determinado ambiente, no hay mucha publicidad sobre los resultados logrados en las clases.

V. Conclusiones

La Constitución Política de Nicaragua, la Ley de Autonomía, la Ley de Lenguas y la Ley General de Educación con el SEAR, respaldan a la lengua kriol como lengua oficial en la RAAS.

El ámbito de la lengua kriol es más afectivo o doméstico que instrumental, se habla en el contexto familiar, actividades recreativas, calle, iglesia, trabajo y en cierto índice en el comercio cuando los mestizos dedicados al comercio adquieren el kriol.

Después de la instauración del Subsistema Educativo Autónomo Regional, se creó un nuevo currículum intercultural multilingüe en la región y se empezó la enseñanza en lengua materna kriol en un número de escuelas pilotos; estas escuelas trabajan con materiales elaborados en el proceso de normalización que se ha promovido desde URACCAN-IPILC. En todas las demás escuelas del programa de EIB también se usa el kriol en el aula de clase y hasta la parte escrita es muy influenciada por el kriol de los docentes y escolares.

Dentro de las instituciones públicas y privadas, se habla el kriol entre los hablantes de la lengua, no propiamente para el cumplimiento de sus funciones sino en conversaciones cotidianas; con excepción de Laguna de Perlas donde casi todos los funcionarios de las instituciones son kriol hablantes.

Las decisiones políticas y/o técnicas afectan la vitalidad de las lenguas porque impactan directamente en la selección de las mismas para la enseñanza y/o uso en el gobierno central, regional, territorial y/o comunal. En este ámbito todavía se puede observar una cierta debilidad en cuanto a la promoción de las lenguas regionales en general y del kriol en especial.

Por último se evidencia que la idea de la intelectualización de la lengua ha ido avanzando con el proceso de normalización y el progreso que ha tenido con la planificación de estatus y corpus.

La vitalidad futura de la lengua kriol depende del deseo de sus hablantes de mantenerla viva y usarla con orgullo, con el valor indispensable de una lengua materna. Por lo tanto es necesario crear más conciencia en la población kriol hablante para lograr una mejora en el estatus de la lengua y para evitar un debilitamiento en su vitalidad que hoy día todavía es fuerte.

VI. Lista de referencias

- Collins, S., Garcia, F. & Koskinen, A. (2009). *El kriol como lengua materna de enseñanza en las comunidades Brown Bank y Tasbapauni*. Ciencia e Interculturalidad. Revista para el diálogo intercultural e intercultural. Vol. 4, No. 1.63-79.
- Constitución Política de la Republica de Nicaragua (1987). Reformas de 1995, 2000, 2005.
- La Gaceta No. 238. (30 de Octubre de 1987). *Estaduto de la Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua*. Ley N° 28 del 2 de Septiembre de 1987.
- Koskinen, A. (2006). *La lengua creole: de la oralidad a forma escrita*. WANI, Revista del caribe Nicaragüense, 47,45 – 58.
- Koskinen, A. (2009). Nicaragua. *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. UNICEF - FunProeibAndes. 775 – 788.
- Lastra, Y. (1997). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*. Dallas, Tex.: SIL International. Online: <http://www.ethnologue.com>.
- La Gaceta N°. 132. (15 de julio de 1996). *Ley de uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua*. Ley N°. 162 del 10 de julio de 1993.
- La Gaceta N°. 150. (03 de Agosto del 2006). *Ley general de educación*. Ley N° 582. Aprobada el 22 de marzo del 2006. Publicado en
- UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*.
- Patiño, R. C. (1992). *La criollística y las lenguas criollas de Colombia*. Thesaurus, 47, 2, 232-264.
- Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Soler Castillo, S. (2003). *Bilingüismo y Actitudes Lingüísticas de la Comunidad Indígena Inga ante el Español y el Inga*. Disponible en: www.ub.edu/filhis/culturele/inga.html.

Factores que inciden en la revitalización del sumu-ulwa en Karawala, desembocadura del río Grande de Matagalpa

Leonzo Knight Julian¹,
Nubia Ordoñez²

Resumen

El objeto de esta investigación fue contribuir al fortalecimiento identitario de los ulwa. Así mismo, permitió constatar los factores incidentes que dificultan o favorecen el proceso de revitalización de la lengua indígena ulwa. Se hizo la selección e inclusión participante de los hombres y mujeres líderes de la comunidad, profesores, estudiantes, jóvenes, niños y niñas ulwas hablantes y no hablantes de la comunidad.

Entre los resultados se menciona que los jóvenes en su mayoría reconocen la lengua ulwa. Esta identificación es igual para los que reconocen hablar o entender sólo un poco, como para los que dicen hablar y entender muy bien. También reconocen la multietnicidad de Karawala que da lugar a una situación de multilingüismo. Sin embargo, algunos pocos no entienden la situación lingüística o no tienen información sobre el proceso de revitalización.

Los adultos hablantes refieren aceptación y compromiso con el proceso de revitalización de la lengua ulwa. Por ende, hay una valoración favorable sobre la lengua. Pero aun así, la mayoría de los adultos hablantes practican su lengua en circunstancias específicas de uso doméstico. Existe un considerable porcentaje de adultos hablantes que no hablan la lengua bajo ninguna circunstancia.

Por otro lado, los adultos no hablantes, manifiestan un cambio positivo comparado con los primeros años del proceso de revitalización.

Entre las prácticas positivas más relevantes que inciden positivamente se identificaron la publicidad masiva sobre la lengua en la comunidad. Así mismo, que los docentes enseñan a leer y a escribir en lengua ulwa.

Palabras Clave: revitalización lingüística, desplazamiento lingüístico, lengua materna, bilingüismo funcional, lengua originaria y diglosia.

I. Introducción

La Costa Caribe de Nicaragua es una Región Multiétnica y Pluricultural donde conviven seis etnias; dos pueblos afrodescendientes: garífunas, creole, tres pueblos indígenas: miskitu, rama y sumu mayagna (panamahka, tuahka y ulwa) y mestizos.

La Constitución Política de Nicaragua reconoce la existencia de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas de la Costa Atlántica, estableciendo el carácter multiétnico y pluricultural de la nación. El derecho a la preservación de las lenguas, arte y cultura de estos pueblos se reconoce en los artículos; 5, 89, 90 y 181 de la constitución. Igualmente, existe sustento legal en la ley N° 28, Ley de Autonomía de la Costa Atlántica y en la ley 162, Ley de uso oficial de las lenguas de los pueblos y comunidades.

La comunidad de Karawala, es el principal asentamiento del pueblo ulwa, perteneciente al municipio de la desembocadura del río Grande de Matagalpa, sede administrativa del gobierno

¹ MSc en Educación Intercultural Multilingüe, Subdirector de la Escuela Normal de Bluefields. knight.leonzo@gmail.com

² MSc. En estudio Interdisciplinario, Secretaria de la Educación del GRAAS. nubiaordoez44@yahoo.com

municipal con una población aproximada de 1,500 habitantes. Algunas investigaciones han señalado que la lengua indígena ulwa fue objeto de un proceso de marginación y relegación a los ámbitos domésticos y comunitarios de la vida social (James & Knight, 2008).

Por ende, este estudio, se planteó contribuir al fortalecimiento identitario del pueblo ulwa, mediante el análisis de la situación lingüística de la población y de los factores que inciden en el proceso de revitalización. Para ello, se ha realizado una descripción de la percepción de los pobladores sobre su lengua, así como también un análisis de los factores sociales, económicos y políticos que inciden en los procesos de la revitalización, logrando señalar las buenas prácticas de estos.

II. Revisión de literatura

Los conceptos teóricos más importantes de la investigación son: lengua y lenguaje, lengua materna y lengua originaria, vitalidad de una lengua, revitalización lingüística. Los aportes de la Doctora Jane Freeland fueron de mucho valor para la conceptualización en este estudio.

Para esta investigación, lengua originaria se define como:

la lengua con la cual una persona se identifica, aun cuando no se habla en su comunidad indígena o étnica, por ejemplo: entre pueblos o comunidades ha caído en desuso, pero que sigue considerándola como parte de su identidad histórica. (Freeland, 2003).

Retomo de Crisóstomo (2002) las razones por las cuales todo país y grupo sociolingüístico debe hacer el esfuerzo de fortalecer su propio idioma (L1) y aprender un segundo (L2), quien plantea que la lengua materna tiene un papel fundamental para la comunicación y comprensión del mundo y de la cultura, por lo cual es un elemento fundamental para conservarla y fortalecer la identidad de cada pueblo.

1. El lenguaje como medio de comunicación e interacción.
2. El lenguaje como expresión de cultura, como intercambio y aprendizaje.
3. El lenguaje como vida social, proyección de sentimientos, de valores y actitudes.
4. El lenguaje como encuentro entre humanos". (Crisóstomo, 2002:40)

Los planteamientos de Crisóstomo, sobre las cuatro razones fundamentales para el fortalecimiento de la lengua L1 y L2, concuerdan con el estado actual lingüístico del pueblo ulwa; con la única diferencia de que éste pueblo está en proceso de revitalizar su lengua originaria, que vendría a ser como una tercera lengua.

Para entender la situación de la lengua ulwa se retoma que:

1. "Los idiomas dominantes tienen mayores posibilidades de mantenerse y desarrollarse porque se utilizan en todos los ámbitos de su vida. La mayoría de idiomas originarios se han desarrollado más en forma oral y son utilizados en ámbitos más reducidos
2. Los idiomas dominantes incorporan más rápidamente, que los originarios, distintos términos o conceptos (algunos creados, otros asimilados de otros idiomas) que les permiten mantenerse y enriquecerse. En este sentido, los idiomas originarios son más vulnerables.
3. Los idiomas dominantes cuentan con mucho más material escrito que los originarios. Este hecho fortalece su desarrollo, mientras que en los otros, sucede lo contrario.
4. Mientras las discusiones relacionadas con los idiomas dominantes giran alrededor de temáticas como la incorporación de nuevos conceptos, usos o su

expansión, las discusiones relacionadas con los idiomas originarios todavía se enfrascan en aspectos que detienen su progreso. Las tendencias hacia las lenguas dominantes son de fortalecimiento, en contraste con los originarios son de discriminación y desvalorización. Se argumenta que una de las razones del atraso de los pueblos y comunidades indígenas como el de los ulwa, se debe a los esfuerzos que se gastan en aprender lenguas que no tienen utilidad en el mundo moderno. Es mejor aprender inglés-, u otras lenguas dirán muchos.

5. Los mismos grupos sociolingüísticos que hablan idiomas originarios se encuentran en posiciones de total desigualdad para negociar y tener acceso a recursos que les permitan el desarrollo y crecimiento de sus idiomas... La jerarquía de las lenguas supedita o lleva a la supremacía, en cuanto su práctica en relación con otras lenguas. Es aquí donde juega un papel determinante las políticas lingüísticas de cada País. (López, 1988)

Roncal (2011) plantea que la problemática lingüística está caracterizada por una situación de jerarquización y de subordinación de las lenguas indígenas en beneficio del español. La jerarquización social característica de las diversas sociedades latinoamericanas, por la cual, la población indígena ocupa los estratos más bajos, ha hecho que a nivel lingüístico se de también una jerarquización de las lenguas habladas en los respectivos países. En un contexto como éste, nos señala acertadamente el especialista Luis Enrique López, que la adquisición del lenguaje comprende la adquisición de dos sistemas lingüísticos y no de uno sólo. Al socializarse, el niño o niña adquiere competencia o dominio lingüístico en una y otra lengua y se va convirtiendo en una persona bilingüe.

Pueden presentarse varios tipos de bilingüismo, entre ellos tenemos el Cuna, incipiente, funcional, perfecto e invertido. Obviamente la revitalización de la lengua ulwa exige como par-

te medular la práctica integral de un proceso de educación intercultural bilingüe, misma que en Nicaragua no tiene todavía un apoyo incondicional por parte del Sistema de Educación y de las Políticas lingüísticas del estado.

III. Materiales y métodos

El estudio es cualitativo de tipo etnográfico, en donde participó la población en general en su contexto natural, social y cultural; sus estructuras organizativas comunitarias, consejo de ancianos, educadores, líderes, miembros de CODIUL, (Comité de Idioma Ulwa), las personas naturales de la comunidad muy respetadas por el pueblo. Las unidades de análisis fueron los hablantes (50 personas) y no hablantes en los espacios de uso de la lengua, así como el CODIUL, comité de revitalización de la lengua.

Los criterios de selección e inclusión fue la participación de líderes de la comunidad de Karawala (hombres y mujeres), ulwa de la comunidad, profesores, estudiantes, jóvenes ulwa hablantes y niñez.

Por ser un estudio etnográfico se realizó entrevistas, grupos focales y la observación. Complementado por el trabajo de revisión de fuentes de información secundaria. También es muy importante destacar que, se tuvo que realizar traducciones del ulwa y/o miskitu al español.

La información fue organizada siguiendo las variables derivadas de los objetivos del estudio. Se transcribió textualmente la información proporcionada; de ahí se pasó a la etapa de procesamiento, análisis y síntesis y por último los resultados y conclusiones.

IV. Resultado y discusión

Percepción de los pobladores de Karawala sobre la lengua ulwa

La posición de los jóvenes de Karawala sobre la lengua ulwa va desde el orgullo y el privilegio de poder decir “Yo sí hablo bien mi lengua, que es el ulwa” o “Hablo bien el ulwa y es mi lengua

materna”, hasta los que no hablan o entienden poco y los que no logran tener una clara posición sobre la temática.

La mayoría reconocen la lengua ulwa como su lengua. Esta identificación con la lengua es igual para los que reconocen hablar o entender un poco de la lengua, como para los que dicen hablar y entender muy bien la lengua ulwa. En sus propias palabras algunos jóvenes manifiestan:

solamente entiendo un poco... pero es el idioma de mi pueblo... mi lengua”. Hay jóvenes que no entienden la situación lingüística de la comunidad, no logran formar una opinión sobre la lengua o no tienen información sobre el proceso de revitalización. En estos casos manifiestan.

“Ay! No puedo opinar” o “Yo no sé qué decir, porque mi mamá es miskitu y mi papá es ulwa y vivo en una comunidad ulwa”

En cambio, en los adultos tienen diferentes apreciaciones, una de ellas, corresponde a los ulwa hablantes, a pesar de tener una mayor dominio de la lengua, todavía no tienen una apropiación adecuada, ya que la mayor parte de los/as comunitarios/as no hablan la lengua dentro del seno familiar.

En otro orden, algunas personas no practican el habla de la lengua, pero aún así reconocen y se sienten identificados con ella. En este sentido manifiestan respetarla y mantienen una posición positiva hacia la lengua. Vale la pena observar que los adultos se comunican en su lengua materna en circunstancias específicas, como por ejemplo; cuando se encuentran con otros miembros de su misma generación y tienen la oportunidad de hacerlo. Esto indica que el asunto de la poca práctica de la lengua ulwa es un problema generacional.

La población se emociona por los acontecimientos positivos que acaecen a favor de la lengua ulwa. En este caso se expresan de esta

forma: “antes, nosotros estábamos en el olvido sin conocer nuestro derecho cultural, pero ahora sabemos que es importante nuestra lengua materna, por lo tanto, no nos sentimos incómodos hablándola, es una lengua de prestigio y de derecho ancestral”.

El análisis sobre la percepción de adultos hablantes de la lengua es que al igual que los jóvenes, los adultos hablantes de la lengua aprecian que la lengua es cultura ancestral y ésta no puede estar dormida, debe despertar y echarse a andar; también, que la presión social peyorativa no les afecta. Están conscientes de que es un recurso de beneficio social; ante esto, el Comité de Idioma Ulwa (CODIUL) hace promesas de promover acciones concretas en apoyo y beneficio de la revitalización de la lengua en mención.

Curiosamente los adultos al igual que los jóvenes, valoran su lengua materna y se identifican con ella, aunque no la hablan regularmente lo suficiente. Al respecto se afirma lo siguiente:

lengua originaria es la lengua con la cual una persona se identifica, aún cuando no se habla en su comunidad indígena o étnica, por ejemplo: entre pueblos o comunidades ha caído en desuso, pero sigue considerándola como parte de su identidad histórica.

En relación a la percepción de los niños y niñas estudiantes de la educación primaria con respecto a su lengua ulwa: ellos manifiestan que, les gusta la lengua porque los docentes la enseñan. Otros dicen que, les gusta porque quieren aprenderla, mientras que otros, dijeron que le gusta porque es su lengua.

En cuanto a la situación de los estudiantes de la Educación Primaria, no basta con solamente enseñarles a leer y escribir en su lengua materna, sino, en crearles un nuevo espacio de interés social a su lengua originaria. Vale señalar que, en Karawala, comunidad ulwa, pero con práctica plurilingüe, esta niñez por primera vez asumen la experiencia de aprender su lengua original cuando crecieron en un ambiente de bilingüismo que ellos también practican.

En un contexto como éste, nos señala acertadamente el especialista Luis Enrique López que la adquisición del lenguaje comprende la adquisición de dos sistemas lingüísticos y no de uno sólo.

Al socializar, el niño o niña adquiere competencia o dominio lingüístico en una y otra lengua y se va convirtiendo en una persona bilingüe. Pueden presentarse varios tipos de bilingüismo, tales como, de cuna, incipiente, funcional, perfecto e invertido

Percepción de los estudiantes de Educación secundaria procedentes de la primaria que llegaron con algunas ideas sobre el estudio de la lengua ulwa. Ellos consideran que el idioma es del pueblo y quieren aprender más sobre la lengua. Reflexionan sobre el hecho de que la lengua ulwa únicamente se habla en esta región del mundo (Nicaragua Caribe Sur) por lo tanto, quieren conservarla. Además, refieren que, algunas personas no se comunican en la lengua ulwa porque no pueden hablarla bien, no es porque tengan pena de hablarla. Afirman que otro factor puede ser que carecen de suficiente práctica en el habla.

Por lo anterior, cabe señalar la urgente necesidad de hacer tomar consciencia a las personas adultas de la comunidad, a que masifiquen la práctica y habla del ulwa en todos los espacios y circunstancias. Esta actitud vendría a ser una acción muy positiva, enriquecedora y potencialmente contributiva a la revitalización de la lengua.

Por otro lado, se hace necesario también explicar de manera sencilla pero clara a los niños/as, el problema generacional relativo al uso de la lengua; y la importancia trascendental, de que tanto las personas adultas y jóvenes, masifiquen el uso de su lengua para potencializar así la pronta revitalización de la misma.

La actitud referida al uso del idioma que mantienen algunas personas adultas, se debe según la Dra. Freeland a un desplazamiento lingüístico. Los lingüistas clásicos manejan esto

como proceso gradual según el cual una comunidad llega a adoptar una lengua dominante y deja de hablar la propia; puede ser un proceso rápido o gradual.

En cambio, la percepción de los adultos/as no hablantes de la lengua ulwa, plantean que: “No puede haber cambios contundentes en el proceso de revitalización de la lengua ulwa en el pueblo, debido a la lentitud de las acciones para el desarrollo de esta lengua”. Sin embargo, consideran que es posible revitalizar la lengua, porque en la vida todo se logra si se propone, solamente hay que tener voluntad.

Esta percepción, se da porque según ellos, respetan mucho la lengua ulwa, por ser la lengua de sus esposas y por ser la lengua de sus hijos/as; apoyarían la revitalización con toda su voluntad. Uno de los ancianos de más de 60 años de vivir en Karawala, entiende bien la lengua, habla poco, pero con orgullo como si fuera su propia lengua materna.

Otros manifestaron que: “Muchas personas hablantes del ulwa no quieren comunicarse con ellos porque piensan que se burlarían”.

De manera general, se aprecia una percepción bastante positiva por parte de los no hablantes ulwa respecto a la lengua. Ellos han convivido durante mucho tiempo y se han fusionado con el pueblo ulwa, han interactuado con ellos en todos los ámbitos de la vida comunitaria. Han constituido familias de conformación hetero-étnica; es así que, muchas familias ulwa tienen miembro no hablante de ulwa como cabeza de familia.

Factores que inciden en los procesos de revitalización de la lengua sumu-ulwa.

Entre los factores sociales, se puede mencionar que personas encuestadas manifiestan:

Hay algo que es sumamente difícil de entender, aun cuando los/as maestros/as y otras personas con mucho interés de contribuir al proceso de la revitaliza-

ción de la lengua ulwa, es cuando los/as niños/as llegan a sus hogares; los padres y madres sólo les habla en lengua miskitu. El niño/a recibe clase en su propia lengua y cuando llega a su casa la mamá le habla en miskitu, en los expendios hablan en miskitu, en la iglesia predicán en miskitu etc. Entonces, el niño/a no tiene espacio para la práctica después de que él/ella haya recibido clase en su lengua originaria en la escuela.

Hay otros factores que inciden, como las iglesias; los/as miembros son mayoritariamente ulwa, pero todos los pastores son miskitus. La gente en vez de adorar a Dios en la lengua ulwa, éstos utilizan la lengua miskitu.

Otros manifestaron que, “Muchas instituciones del Gobierno también delegan en funcionarios o delegados/as de otra comunidad o ciudad”, refiriéndose a los funcionarios de gobierno. Consideran que estos son algunos de los factores que obstaculizan el proceso de la revitalización. Los/as encuestados/as expresan su inquietud diciendo “ellos/as luchan en contra de la corriente”, haciendo referencia a las dificultades que experimentan para que sus hijos/as estudian en la lengua ulwa.

Otro factor mencionado es el mestizaje. La migración de jóvenes a otros lugares por razones de estudios y de trabajo. Éstos cuando regresan ya no les interesa hablar la lengua originaria. Los padres de familias insisten en hablar el Mm falta definir estrategias claras por parte de los y las autoridades comunales, municipales, territoriales hacia la lengua ulwa.

También, la falta de comunicación por parte de los miembros del CODIUL sobre las acciones, planes y logros del proceso. Entre los factores económicos, es importante destacar que éste es determinante para todo propósito educativo. Principalmente asociado a las condiciones que demanda en sistema educativo enmarcado en procesos de revitalización cultural y lingüística.

En lo político, se destacan más desventajas que ventajas, según los y las entrevistadas/

os que expresaron sus sentimientos y observaciones referente a las autoridades que ocupan cargos políticos y no se interesan por apoyar la revitalización de la lengua ulwa.

La política lingüística nacional empezó a plasmarse durante los primeros años de la revolución Sandinista, como repuesta a las reivindicaciones de las comunidades indígenas étnicas para que se instituyeran programas de educación bilingüe en sus lenguas maternas. Sus primeras manifestaciones fueron la campaña de Alfabetización En Lenguas y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe sustentado con el decreto N° 581 de 1980. Sin embargo, todavía hacen falta acciones específicas en la comunidad.

Las buenas prácticas que han contribuido al proceso de revitalización de la lengua sumu ulwa en la comunidad de Karawala.

Entre las buenas prácticas que contribuyen al proceso de revitalización, en la comunidad de Karawala se menciona: “la población ha demostrado respeto, amabilidad y apoyo en todas las actividades que contribuye a la revitalización”.

Por ejemplo, en las celebraciones del aniversario de la comunidad toda la población aporta sus ideas para que la celebración sea un éxito. También se puede apreciar que ahora en todas las actividades están involucrados los ancianos, jóvenes, niño/as.

Los padres y las madres de familia apoyan que “la educación debe ser en la lengua ulwa”. “Vale destacar que los niños/as de la Educación Primaria hacen todo lo posible para aprender la lengua ulwa, esto es una actitud positiva, los jóvenes apoyan la revitalización de la lengua ulwa con las prácticas de las danzas, juegos entre otras actividades dentro de la comunidad, lo bueno es que la juventud tomó la iniciativa de llevar esta gran tarea.

También el comité del idioma ulwa, (CODIUL) elabora diccionarios, apoya la educación con asistencia técnica, algunas láminas ilustrativas para los/as niños/as.

De igual forma, entre las buenas prácticas se destacan:

- La publicidad que se llevó a cabo sobre la lengua ulwa, sensibilización poblacional, la aceptación de la lengua, etc.
- Los docente dan clase en la lengua ulwa,
- Los y las maestras/os hablan su lengua materna, antes no hacían esto, escriben cartas a sus seres queridos/as en esta lengua.
- Algunos/as niños/as hablan la lengua ulwa, cantan en la lengua ulwa.
- Cantan el Himno Nacional en la lengua ulwa.
- Entre las buenas prácticas más relevantes se identifica la inclusión formal de aprendizaje de la lengua ulwa en la Educación Primaria.

Lo anterior, conlleva a proponer las siguientes estrategias para impulsar los procesos de revitalización de la lengua Ulwa:

- Fortalecer el Comité para el Desarrollo e Investigación de la lengua Ulwa (CODIUL) como el consejo que dirige todo el proceso de revitalización de la lengua a través de un plan oficial de gestión.
- Formar un comité interinstitucional compuesto por las instituciones educativas, gobiernos municipal, comunal y territorial, y representantes ante el consejo regional; para que trabajen en coordinación y apoye al CODIUL en todo el proceso de implementación del plan de revitalización y desarrollo de la lengua ulwa.
- Establecer relaciones estrechas y permanentes con Instituto de Promoción de la Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPILC) de URACCAN para la formación de lingüistas autóctonas.

- Institucionalizar los Intercambios con los pueblos Mayangnas de la RAAN sobre procesos de revitalización de las lenguas originarias.

V. Conclusiones

Las percepciones de los grupos abordados sobre la revitalización de la lengua ulwa demuestran que los cambios han sido positivos. Entre los jóvenes se aprecia respeto a su lengua originaria, comparado los tiempos de inicio del proceso de revitalización (1988) y la actualidad. Los jóvenes han aprendido a revalorizar su lengua y asumirla como un elemento identitario determinante para la vida de su pueblo; esta percepción tiene consecuencia práctica en el sentido de que están usando más la lengua y expresan interés por apropiarse de la misma.

En cuanto a los adultos hablantes igualmente la situación ha mejorado, hay una nueva valoración de la lengua. La mayoría de los adultos hablantes utilizan la lengua entre personas de la misma edad, en ambientes, lugares y circunstancias específicas, pero existe un considerable porcentaje de adultos hablantes que no practican la lengua. Esto es un obstáculo para la revitalización que debe superarse.

Tanto para los estudiantes de primaria como los de secundaria, la lengua ulwa es lengua originaria. Se encuentran inmersos en el estudio de la lengua originaria, por lo cual, están orgullosos y satisfechos, aunque existe poca práctica de la lengua por la falta de masificación del uso.

Algunos estudiantes de forma consciente o inconsciente advierten sobre un problema generacional que contribuye al desuso de la lengua; afirman que sus padres dominan la lengua ulwa y la practican fuera de casa con personas de su misma edad. Esta situación exige la unificación de esfuerzos de las generaciones para masificar la práctica y uso de la lengua ulwa. Hay una nueva actitud de respeto y apoyo de los adultos no hablantes que debe convertirse en una fortaleza.

Como factores sociales se identifica un sentimiento práctico de solidaridad y apoyo a los procesos de revitalización cultural por parte de las otras etnias y grupos sociales.

Un factor político lingüístico es el hecho de que en Nicaragua se ha avanzado extraordinariamente en los derechos de promoción, desarrollo, salvaguarda y oficialización de las lenguas indígenas. Estas políticas lingüísticas están jurídicamente consignadas en la Constitución Política, en la ley número 28 o ley Estatuto de Autonomía, en el Sub Sistema Autonomico Regional (SEAR).

Entre las prácticas positivas más relevantes que inciden en la revitalización tenemos:

- La publicidad masiva sobre la lengua ulwa en la comunidad, sensibilizando a todos los pobladores
- La aceptación de la lengua por parte de la población.
- Los docentes enseñan a leer y a escribir en la lengua ulwa.

VI. Lista de referencias

Constitución Política de Nicaragua. (1993). *Ley de Lenguas No. 162*. Managua, Nicaragua: La Gaceta No. 132 del 15 de Julio de 1996.

Crisóstomo, Juan, (2002). *Teorías de la adquisición del lenguaje*. Biblioteca de Patrística, Ed. Ciudad Nueva, Madrid-Buenos Aires.

Freeland, Jane. (2003). *Lengua: material de apoyo Para la formación docente en educación intercultural*. Managua, Nicaragua:

James, Melvin & Knight, Leonzo (2008). *Historia Oral de Karawala*. Managua, Nicaragua: URACCAN

López, Luis Enrique (1988). *Jerarquización de las*

lenguas. Educación Bilingüe Intercultural. Guatemala: ESEDIR.

Roncal, Federico y Monte Peque, Silvia. (2011). *Aprender a leer de forma comprensiva y crítica, estrategias y herramientas*. Guatemala, Guatemala: Saqil Tzij.

Revitalización Cultural: Fortalecimiento Identitario del Pueblo Rama

Selvano Hodgson¹,
Nubia Ordoñez²

Resumen

La investigación se realizó con el propósito de identificar los mitos, leyendas y prácticas de la cultura rama, para valorar la importancia de estos, y proponer estrategias para la incorporación de estos valores culturales en el currículo de Educación Intercultural Bilingüe. Por tanto, la investigación se realizó en las principales comunidades ramas del territorio Rama Kriole.

La investigación es de tipo cualitativa y principalmente se aplicó el método de la entrevista a profundidad aplicada a personas ancianas conocedores de los mitos, leyendas y las prácticas tradicionales.

Entre los principales resultados, se puede mencionar que la investigación revela informaciones relevantes sobre los mitos, leyendas y las prácticas culturales del pueblo, así como la historia, tradición y la cosmovisión del pueblo indígena rama. Estos tienen un valor educativo e informativo muy valioso ya que revela que, en la mitología y cosmología del pueblo rama los animales son personajes importantes y valiosos. Por ende, se reconocen a los animales como informantes, aseadores de conocimientos, defensores y amigos de los indígenas.

Palabras Clave: cuentos, mitos, leyendas, identidad cultural, practicas culturales, educación

I. Introducción

Los indígenas rama son un pueblo que vive en el bosque tropical, en las márgenes de los ríos y en las áreas costeras del sureste de Nicaragua. Según Gerald Rivelstone (2008), el pueblo rama identifica que su territorio ancestral se extiende hacia el sur, desde el río Escondido hasta el Río San Juan, a lo largo de la actual frontera entre Nicaragua y Costa Rica.

En la actualidad, con la promulgación de la ley del régimen de Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz, Ley de Demarcación Territorial, No. 445, el pueblo rama ha avanzado en el ejercicio de los derechos consignados en la ley hasta la demarcación de su territorio. Al frente de este proceso se encuentra el Gobierno Territorial Rama Kriol (GTRK), constituido por nueve (9) Gobiernos Comunales, de igual número de comunidades. El GTRK cuenta con un Plan Autónomo de Desarrollo y Administración del territorio, (PADA). Actualmente se desarrolla los procesos correspondientes a la etapa de saneamiento según la Ley 445.

Hoy en día, la mayoría de los rama tiene su principal asentamiento en la pequeña isla de Rama Cay, en la parte sur de la Laguna de Bluefields. Mientras que, el resto de Rama se encuentran en las otras comunidades del territorio dispersas en tierra firme, entre Bluefields y San Juan de Nicaragua.

El contacto de los indígenas rama, a través de

¹ MSc en Educación Intercultural Multilingüe, originario de la comunidad Rama Cay, docente horario del recinto URACCAN-Bluefields y Sub director de la escuela de Secundaria en la comunidad de Rama Cay. esilvanoh@yahoo.es

² MSc. En estudio Interdisciplinario, Secretaria de Educación del GRAAS. nubiaordoez44@yahoo.com

los siglos, con otros pueblos indígenas y no indígenas en la Región de la Costa Caribe de Nicaragua, y la migración de la población rama, hacia otros lugares han afectado la cultura ocasionando el desplazamiento cultural y/o contribuyendo a la asimilación cultural.

II. Revisión de literatura

Según la historia de la Costa Caribe nicaragüense, recopilado por Jorge Eduardo Arellano (2009), los rama es el tercer grupo de indígenas autóctonos de la Región del Caribe de Nicaragua, anteriormente ocupaban la esquina sureste del país, un territorio comprendido entre el río de Punta Gorda al norte y el San Juan al sur.

Para señalar la importancia de este estudio se retomo que:

cuando las sociedades indígenas no están preparadas para asumir sus valores propios como fuerza motriz de su existencia y desarrollo ulterior, se genera un proceso de desvalorización de la personalidad étnica que facilita un rápido proceso de aculturación. (Barahona, 1995).

De acuerdo a Guillermo Abadía (2002), los mitos y leyendas son narraciones que tienen principio en recuerdos históricos o en hazañas, pero a las que se agregan fantasías y habladurías populares. No sólo refieren los sucesos reales ocurridos sino otros de dudosa veracidad o misteriosos. Llamamos mitos en general a una serie de personificaciones de fuerzas naturales que gobiernan la vida del pueblo, especialmente en el ambiente campesino. Muchos de ellos poseen una categoría de creaciones filosóficas (teogonías) y de simbolizaciones artísticas. De este planteamiento, estoy de acuerdo con las modificaciones que los mitos y leyendas sufren con el tiempo especialmente cuando no han sido escritos, como es el caso de la cultura rama que es de tradición oral.

Parafraseando a Loveland (1995), afirmo que, los símbolos del bosque y del río todavía predominan en la Cosmología Rama. Los animales

no solamente son buenos porque piensan y son buenos para comer, también proporcionan un entorno significativo para la educación de la niñez y otras personas sobre algunas relaciones, que sin estos, no serían evidentes en la vida y en la sociedad rama. Loveland sostiene que la alta proporción de animales como símbolos en las leyendas de los rama y el mantenimiento de estas leyendas en estos tiempos de modernidad no se pueden explicar sin que el análisis adopte una perspectiva multi-teórico y sin que se utilice una metodología multidimensional para revelar el significado de los mitos del pueblo rama.

Según Mario Rizo (2003), los mitos son historias sagradas de cada pueblo y sirven también para transmitir a las nuevas generaciones, los contenidos espirituales más profundos de la cultura. Una ocasión muy importante de la transmisión y relación de los mitos son los rituales comunitarios. En esta investigación, el planteamiento de Mario Rizo es un elemento guía.

Roncal (2006) sostiene que, el conocimiento indígena es un conjunto integrado de saberes y vivencias de las culturas fundamentadas en nuestras experiencias, y su proceso de inter-acción permanente hombre naturaleza y la divinidad; las sabidurías ancestrales y el conocimiento colectivo tienen un vínculo imprescindible con las tierras y territorios, y la existencia como pueblos indígenas; los sistemas de propiedad intelectual no son una institución que deba contemplar disposiciones acerca de los saberes ancestrales y conocimientos colectivos de los pueblos indígenas.

III. Materiales y métodos

La investigación siguió los fundamentos de una metodología cualitativa con enfoque etnográfico. Esta metodología era necesaria para identificar los conocimientos que guardan las personas en la actualidad sobre los mitos y leyendas del pueblo, y las experiencias que han tenido los ancianos, sobre la puesta misma en práctica de los conocimientos. Se realizaron visitas a Bangkukut donde viven la mayor cantidad de hablantes de la lengua.

También se realizaron entrevistas a profundidad a personas adultas o ancianas que tienen conocimientos de la cultura, viven en Rama Cay y han estado involucrados en los debates y acciones para la revitalización lingüística y cultural.

En la medida de las posibilidades se combinó etnografía con la metodología participativa en el estudio. Consistió en motivar la participación en el estudio a través de la toma de conciencia sobre la importancia del mismo para los procesos de revitalización planteados por el pueblo. También, se desarrollaron algunas sesiones de transmisión o compartir con los ancianos y ancianas tomando el rol de observador participante, dado mi condición de indígena rama.

La información se presenta en la lengua materna de los/as hablantes para así mantener de la manera más fiel posible la información proporcionada. Esta fue organizada en cuatro (4) grandes bloques de: historia, cosmovisión, organización social y el componente de economía-cultura.

IV. Resultados y discusión

Componente sobre la historia de los rama:

En la memoria colectiva del rama se afirma que, como pueblo han tenido que cambiar de lugar o asentamiento en más de una ocasión por situaciones de guerra. Refieren que:

Di rama ron fram di war. Ai neva nuu no moch, Ai imajin in 1802. Soh de ron fram daun di miem, kom hier, som lef *Wiring Kii, Kien Krik, som gaan Kukra Riva*, som deh mi hier. So in tu dat wi tek di plies, an ih mi tiki, onli graas, an di migl woz laguun, so dem taim, di plies, woz bushi, so mai grama tel mi. Iz soh di Raama piipl dem get fa kom fram Punta Gorda.

Los rama huyeron de la guerra. No manejo mucho al respecto, me imagino que fue en 1802. Vinieron aquí (Rama Cay), otros se quedaron en Wiring Cay, Cain Creek y otros en Kukra River.

En ese entonces, la isla estaba montosa con una laguna en medio. Los rama vinieron de Punta Gorda

En el mismo estudio se menciona otro elemento que es interesante detallar, como es la relación entre los nombres actuales de algunas comunidades importantes del territorio por donde pasaron los rama en su huida y su decisión de reasentamiento, vinculado a aspectos culturales. Los lugares históricos por donde migraron los rama como relatan:

De yuus tu liv di tuu said a di riva, Diamantico, rait op tu di plies Ai tink iz Santa León. Ai no nuu hau faar dat iz. Deh seh deh ron fram di plies, deh tek wiring kii, de tek hier, de tek kukra Riva, wen deh riich Kukra Hill, deh fain som koko chrii tu di hil, soh di uol piipl seh-wi ah kuk dis-. Dis hil niem kukaing taasshup, koko hil dat miin. Beka deh go fain koko, soh hau deh kaal it. Jinarieshan ting tu! Ai no nuu hau faar op soh deh fain kokowaak dis niem Kukra Riva wai kaal it kukra arii. Dis miin "chaaklit". Soh das wat Kukra Riva miin. Plenti ting yu no fain tudeh die.

Los rama vivían a ambos lados del río (refiriéndose a río Punta Gorda), de Diamantico hasta Santa León. Cuenta la historia que, se huyeron del lugar, se asentaron en Wiring Cay, Rama Cay y Kukra River. Llegaron hasta Kukra Hill, y este nombre se debe a los cacaos encontrados por los primeros rama en ese lugar, kukaing taasshup Loma de Cocoa, Kukra Hill. Igual se dice de Kukra River, kukra arii, Loma de Chocolate. Estos son lugares dentro del territorio de la Costa Caribe Nicaragüense que llevan nombres relacionados a la cultura rama.

Los rama hacen una comparación histórica entre las guerras de 1802 y 1979, como factores que afectaron al pueblo. Se dice: ... *an in dat diez aal di Rama run, ah diferent plies just like in di 1979 deh run Costa Rica, som kom dis said.*

[...]en esos tiempos todos los rama huyeron a

diferentes lugares, igual que en 1979, huyeron a Costa Rica, algunos vinieron hasta aquí (Rama Cay)

Otro aspecto histórico tiene que ver con la relación con otros grupos indígenas, dicen: *Di forz...neshan in awa histori, weh get togeda with our Rama piipl iz di miskitu, hav di posishan wi di Rama.* Siendo que, hasta hoy en día todavía, se hace mucha comparación histórica entre rama y miskitu. Históricamente hablando la nación miskitu ha sido la primera en unirse con nosotros los rama.

Los rama llevan viviendo muchos años en la isla de Rama Cay, capital de los rama. Aquí se ha multiplicado el pueblo. Relatan que: *wi liv ba dis ilant over 500 hundren years, we liv pa dis island. So deh seh, wan pier a piipl liiv ina dat moment, afta 1500 hundred Rama... an wen wan pair ga aut ba Bubi Kii op weh de kaal Bakalakdeh gaan deh weh di Rama, star tu reiz bak.* Ahora contamos con una gran cantidad de descendientes de esa pareja de sobrevivientes rama.

En la historia del pueblo rama, se hace referencia a su forma de pensamiento filosófico y religiosa también relacionado a la naturaleza a como se refiere:

...soh di piiple deh mi liiv, bot deh neva biliiv in Gaad, bekaus ju dem gaad, dat onli, biliiv bai wat deh sii. Wen di forz mishaneri kom, an trai tu get tu Rama Kii, ju rich Rama Kii di history seh dat, di Rama piipl mi riil wail, deh no wa sii no kain ah piipl. Deh tek de boo an aro ja kill di mishaneri. Di mishaneri waz livin bai Waka Kii, deh waz, kom an liiv, an for trai tu riich jer, kyat beka, piipl no wa jer no kain ah ting, soh deh seh for had nada mishaneri, moo stranka spirit, moo straigka powa weh biliiv in god, an bai dat deh kuda get di piipl dem sivilaiz tu biliiv, an build chuch. Di jistori se, deh giv dem salt tu teem dem. Di forz Moravian chuch waz bild bai Mishan Kii, deh dat mi di forz chuch, an deh wharf mek auta rak we di yustu laan. Soh fram deh evri

badi kom to biliiv, deh tun kristian. Auta wood di forz chuch, yuustu deh, weh raid tu mis Selina deh raid now, di forz chuch waz soh.

En la actualidad el pueblo rama en su mayoría profesa la religión Morava.

Los rama no siempre fueron creyentes de Dios. Ellos eran creyentes de las cosas que fueran reveladas a sus sentidos. Los rama no se relacionaban con gente extraña, esto hizo que la evangelización por parte de los Moravos no fuera tan fácil. Algunos misioneros que vivían en *Waka Kii* fueron asesinados por los indígenas rama que usaban el arco y la flecha como arma. Relatan que los Moravos los vieron como no civilizados a los cuales ellos tenían que civilizar. Dicen que utilizaron la sal para domesticarlos].

Componente sobre la cosmovisión rama

El conocimiento tradicional del pueblo rama está muy vinculado a la naturaleza, a la observación del comportamiento de los animales terrestres y acuáticos. Entre los relatos sobre la creencia se mencionan los siguientes:

Two-twi

El two-twi es un pajarito y Rama piipl biliiv wen ih jala dat somtin guain to tek pliez oh....sometin elz....two-twi is a boord wit wan fut, but aii red, so dat boord yu no si jim da die onli wen sometin gyaing tu happen yu jier jim da die, in the evening part so middle end a night. So wen yu jier de dat boord a uman guain tu get a bebi oh som aksident guain tu happen. Mebi sniek bait, som badi drauun lik dat. So dat boord, wen ih jaala people seh dat iz a mesich tu di Rama piipl.

El two-twi es un pajarito de un solo pie y ojos enrojecidos. Este pajarito no se observa de día. Pero, cuando algo va ocurrir entonces canta y se deja escuchar por las tardes o al anochecer. Al cantar este pajarito, esto puede ser señal de que una niña/mujer va salir embarazada, un ac-

cidente va ocurrir, tal vez alguien va sufrir picadura de serpiente.

En la cultura rama, como en otras culturas indígenas se cree en la existencia de la sirena. Es otra manifestación o creencia de lo sobre natural. Cuentan:

...Wen Fernando and Leto Salomon yuus tu liv bai di hill, ina wan riva neim Dokuno dis riva yuustu get plenti tika banana. Ai yuus tu liv wi dem liv dat diez.... Dat taim wen dat animal dat “sirena”, show dat sain dat beka you famali ga deed dat diez every night... plaaka... plaaka...iz a saun dat di sirena., afta Fernando sii di siem animal ina di wata an ih shuut ah, di next die maning, biluo di riba, deh fain deh a big tapoon, di siem animal. Bot ju jim kiil di animal, jim kraas di bulit. Di uol man, trai evri nait, ju du dat fa kiil di animal weh mi di moles, but ju du dat also him kros di gon, an put wan ah di uman jer pa di gon an pa di bulit tu, dat uol man yuustu tu, soh next dei maning ih go fain di tapoon, soh the sirena waz a taapom

Fernando y Leto Salomon vivian cerca de una elevación en río Dokuno. Un río donde abundaba el bananal. Yo viví en ese lugar donde ellos vivieron en esos tiempos. Cuentan que todas las noches se escuchaba un sonido ‘plaaka... plaaka’ es el ruido que hacia la sirena con las aletas. Ahora esto era una mala señal, podría significar la muerte de un familiar. Entonces, Fernando se dispuso a matar a la sirena; para esto tuvo que cruzar el tiro y el fusil. Lo extraño es que al día siguiente cuando fueron a buscar para ver si habían matado a la sirena lo que encontraron fue un sábalo real (pez). La sirena y el sábalo real es lo mismo.

En la actualidad esta creencia todavía está entre el pueblo rama, sobre la Sirena y el Sábalo Real (pez), que si ves este espíritu siempre ocurre una desgracia en la familia, o un accidente. Por otro lado, esta leyenda sobre la sirena y el sábalo real afecta el comportamiento del pue-

blo y es por eso que muchos no comen el sábalo real. Esta leyenda también hace ver que los seres sobrenaturales pueden tomar la forma de otros animales.

En la tradición oral de los rama se cuenta que:

Di indian, kukra traib dat yuus tu liiv in, kukra Riva, yuus tu hav wan guardian wa yuus tu protek dem fram the spaniad. Di guardian wus a big alligeta wat liiv in the criik a Boca Tapada, Tik tik Kaanu. So well the Spaniad yuus tu cheess di Indian dem. Dat guardian, di alligeta aal-taim redi fa protek di Indian. So wen di Indian get run out di Riva, fa sief fram di Spaniad dem, di siem taim dem fain di alligeta ina di Riva tu protek di Indian dem. Fram dat taim, dem kaal dat plies “Boca Tapada’, iz weh di alligeta yuus to liv. Kukraman yuus tu kom fram saut ah COSTA RICA, an paart ah dem kom Rama Kii, an som liiv in Kukra Riva, ‘kukra tribe’

Los indígenas Kukra que vivian en Kukra River reconocen que tenían un guardián que vivía en ese río y que protegía a los indígenas de los españoles. Eso guardián se presentaba en la forma de un lagarto grande en un arroyo en Boca Tapada, Tiktik Kaanu. Cuentan que, cuando los españoles perseguían a los indígenas, el guardián todas las veces estaba siempre presto para proteger a ellos de sus enemigos. En ese tiempo se encontraba al lagarto en el río, protegiendo a los indígenas y el lugar se conocía como Boca Tapada. Los Kukras venían del sur, de Costa Rica hasta aquí, algunos quedaban en Kukra River otros bajaban hasta Rama Cay.

No todos los animales brindan la misma información o conocimiento para los rama. En este sentido, se pude mencionar que:

Iin Jonson Baar ih di hav wan wail weh di piipl fram Rama Kii yuus tu si ina di nait. Dat wail di hav a haarn, but auta guol. So wen di piipl from Rama Kii luk out tu di iist dem sii sometin laik a

staar but iz not a staar iz di wail haarn. Di Rama piipl yuus tu laik straik toorkl aut tu sii. So wen dem go to the baar dem no pass tru the whale head, dem paas tru the tail paart. Di tail part yuus tu bii bai “Rancho Grande” said an di hed paart yuus bii bai Dier Kii said. Fa go sii dem no paas tu di hed, dem paas truu di tiel. So taim afta, di wail muuv. I gaan aut tu sii afta dat i get ded an dem fain di wail an di biich said ded. Soh di Rama indian piipl dem wit di Bluf piipl dem disaid tu mek ail wid di wail an sel

Hay una leyenda sobre la Barra de Jonson algo que realmente gusta a todos. Es sobre una ballena. Cuentan las personas que desde Rama Cay, se veía en las noches una ballena, que tenía un cuerno de oro. Cuando la gente miraba hacia el este desde Rama Cay miraban algo como una estrella, pero no era una estrella, era la piedra de afilar de la ballena. Por eso, la gente Rama cuando iban a pescar tortuga en alta mar, sabían como navegar por la barra. Ningún pescador pasaba por la cabeza de ballena, pasaban por cierta parte de la cola. La cola salía por la parte de “Rancho grande” y la cabeza estaba al lado de “Cayo Venado”. (Sula Ipang) Dependiendo de la posición de la ballena decidían la ruta para salir al mar por esta barra. Con el paso del tiempo murió la ballena y la encontraron en la playa, por lo que, los rama y gente del Bluff lo destazaron y sacaron aceite para vender].

Por otro lado, se denominan la lengua rama como “lenguaje del tigre”. Los sonidos de la lengua originaria de los rama son roncós. Cuentan que:

an nau di Raama lanwiiij deh seh “taiga lanwiiij” Wi no nuo bot deh seh dat di uol man taak wid di taiga. Wi no nuo, yuu no nuo jau dat go, onli uol man nou jau. Jim andastan di animal. Jim yuustu tu taak wid di animal, dat iz di taiga. An soh dat goog...bai tru dat deh seh iz “Taiga lanwiiij.

La lengua rama es denominada; “lenguaje del

tigre” (krubu Alkwsí). El sabio anciano hablaba con el tigre, nosotros ni ustedes sabemos cómo es que el anciano hablaba con el tigre. Sólo él entendía bien al animal y hablaba con el tigre. Por eso se dice que la lengua rama es lenguaje del tigre

Tiene que ver con los sonidos guturales del idioma. Hoy en día la lengua tiene un Diccionario y una gramática que representa para los rama su identidad lingüística. Ahora no se habla de lengua del tigre, sino de la lengua tesoro.

En muchas de las entrevistas los informantes hacen al Turmala, en donde se plantea que:

Di Turmala paart iz di dakta dem, deh hav a ak forz iin di bush. Aal laik diiz kain ataim in Janyuweri deh go bak iin di bush, an dem kom bak iin novemba, an kiipa miitn jos laik, wi kiip a miitn, iin di komyuniti. Dem pripier tu ker a kop a pepa koko, so deh go wid tuu baal a pepa koko, deh miit wid di taiga dem, deh kiip da miitn, miebi bout a wiik, an wen ih paas, deh bail dat, an deh seh, deh dronk op wid it. An deh seh de no nuo wat deh du so deh fiil gud, deh aks wat dedu, som seh deh jrink di koko, soh dat iz weh deh taak bout. Di Turmala, gaa fain out bout hou neks yier waa bii. Soh di porsn, tel dem dat fa neks yier gwain go hav harikien, siknis, iin a soch a mont, yu gwain hav ded, miebi chrii tu fuor ded fa di yier soh deh taak bout dat, di weda, siknis an di ded dem. Soh wen di uol man kom tu di komyuniti Ih kaal di piipl dem, an gat a miitn agen wid di komyuniti, rimainin di piipl dem wi wain gat soch a taim harikien, soch a taim ded, soch a taim siknis, mebi tuu or chrii ded, wi hav, soh dem iz di ting wat di “Turmala” stodi bout. An at di siem taim, deh laarn bout hau fa kyor piknini, soh deh taak aal bout dat. Soh wi laas bikaaz wi neva gat nobadi weh ten tu dat. Soh vi lass dat an dat neva de faar fram Wiring Kii. Di bies woz rait tu di baar, di chrinkits dem, an aal di tingz weh deh yuus tu yuuz fa jrink out di waata.

Turmala es como el médico, el sabio del pueblo. El sabio o anciano tiene un encuentro primero en el campo, la pasa en el campo de enero a noviembre. El sabio se aleja de la comunidad y se interna en la montaña y vuelve como en Noviembre a sostener una reunión, similar a como nosotros celebramos una reunión en la Comunidad. La preparación para atender este encuentro es de cacao enchilado. Llevan dos bolas de cacao enchilado para el encuentro con el tigre.

El encuentro dura quizás una semana y cuando pase la ebullición, se emborrachan y se sienten bien. La bebida de cacao siempre está presente para el uso en el encuentro con el tigre. En este encuentro el Turmala averigua sobre los acontecimientos del año próximo. Cómo va a ser. Conoce si para el próximo año va a ver huracán, enfermedades, en qué momento, cuántos, dos o tres muertes. Averigua sobre el clima, las enfermedades. Así que cuando el Sabio regresa a la comunidad llama a reunión con toda la comunidad y les informa sobre cómo y qué les depara para el próximo año].

El Turmala es un espíritu sobre natural, era el doctor, el sabio que tenían los rama, éste podía predecir el futuro.

Por otro lado, el pueblo rama afirma que los fenómenos naturales se pueden predecir de diferentes maneras, generalmente anunciados por animales que conviven en el medio ambiente. A través de la observación los animales que sirven como anunciantes de estos fenómenos. Así relatan:

Deh yuustu seh dat wen di bird dat neim “kunkun bokit”... and wen di “baboon” krai dat di riba wa sink wid wata (flood). Also deh seh ih ga get a big sii... soh dat moment wi redi ju dat weta. Also yu si dat plien dat di get blak op an start ju rein... somtaim soh seh di “blak anz” an di blak bord waak aroun, sem dat mein rain tai. Aal dat iz som bilivin wi get fram mani diez.

El pájaro llamado “Kunkun Bokit” cuando

canta o grita kunkun kolet kolet está anunciando que los ríos se llenarán de agua (llena). Por otro lado, cuando el congo (baboon) llora está anunciando una tormenta fuerte, los ríos de llenan y el mar crece grande (olas grandes). Ya con esto, nosotros nos preparamos y estamos listos para esperar el fenómeno natural. Las hormigas (blak anz) y un pájaro negro (siik siik parnga) anuncian el tiempo de lluvias.

En relación a los desastres naturales, se cuenta que:

...Deh mi get wan profit Miss Luna se ju jim papa brenda mi neim, Salva, onli wan haus mi deh ina Sumu Kaat. Di uol uol uman da mi laik wan profit, ih get up die lait, so di taiga kom raun di yaad, an jaala, di uol uman get op an tel di piipl dem, an grount ba di taiga, deh sailant an ga. In manin wen deh get op di taiga get di kana haus, skarchop, skarchop ih kan aut an komin, ih seh dat lang bood weh unu sii deh no muuva beka somting wa japing, dat taim, yu onli fiil di mood shek, sauf, sauf, dat taim dat a orsquek, soh deh mi get dat biilv, dat da somtin iz a kud spirit, bot ju biilv ina dat yu most hav onli wan man, oh wan uman, ju get dat spirit.

Los rama tenían un profeta que era el hermano del papá de la señora Luna que se llamaba Salva. Cuando sólo había una casa en Suma Kaat, la anciana que era como un profeta, se levantaba en la noche cuando se escucha el grito del tigre, notificando, el tigre gritando, llorando alrededor de la casa. La anciana se comunica con el tigre y este se aleja silenciosamente. Al siguiente día al levantarse, encuentran las paredes de la casa toda marcada, por las garras del tigre, ella sale afuera diciendo que esa madera que ustedes ven abajo, que no lo muevan, porque algo sucedería. Al rato se siente que la tierra se mueve, era un terremoto. En todo caso es una creencia relacionada a la comunicación del profeta con el tigre, que en todo caso representa un buen espíritu. Para tener comunicación con ese espíritu las personas solo deben tener una sola pareja, sea esposo o esposa.

Aspectos de la vida social y económica de los rama

Un componente de la cultura es la economía y específicamente la siembra como componente cultural:

...wen da yon muun, deh no plant, deh seh dat di plaant get bon....Fa aal wi no nuo tu riid an raít dat wi nuo.Soh deh no plaant wen yon muun, deh no plaant wen de seh iz di kanikula. In dat taim, wi yuustu plant, an di likl inzek, iit deh plant dem. Di kanikula kom fram di 15 a julai an don di 15 ah Aagaz. Soh di uol piipl dem, deh nou dat taim, weh yu plaant. Ina dat taim di little inzek iit di plant, laik boogz somtin laik da. Ai an-dastan bout “kanikula”.

No se siembra en luna nueva. Si se siembra en esos días las siembras se queman. Aunque no sabemos leer y escribir sabemos cuando sembrar. Igualmente para la canícula (Taing Kwala) no se siembra. Si sembramos para la canícula los insectos se comen las plantas. La canícula es el periodo que corre del 15 de Julio al 15 de Agosto.

Otro elemento del componente de la economía es la construcción de viviendas. Todavía se observa a la luna para construir, es una práctica, creencia o conocimiento vigente. Observan que, *if yu wa biil wa jaus, ina yun mouo, ino laaz lang. Dis iz Rama biliiv, ju dem biliving truu. Enitin yu neva du ina young moo. Dem get a taim, deh no kut liif ju deh jaus, oh kut puost aalso.*

La casa si se construye en luna nueva, no dilata por mucho tiempo. Es una creencia de los rama, uno no debe hacer actividades importantes tales como cortar hojas de palmas, ni cortar postes para la casa con luna nueva.

En relación a la caza, es importante mencionar que:

..Di piipl jont a lat. Ai no nuo di die oh taim, ah woom ina di fuut ah di animal. An yu kiil wan ah di animal an yu get

dat iz nat a woom iz a rak, meni yu hav tu kiil tu fai, dat iz a rak ih geta bituin ih tuo. Laik di wari dat bituin di tuo, yu fain an tek it aut. Aan dat fa yu. Soh yu neva auta miit. Wen yu get dat, evrii kiiling ah wari, yu bied dat rak weh taim yu kiil a wari inya bed dat rak in di wari blood. Yu kiip dat aal di taim wid yu onli, not onli...emm...not onli meni animal, laik wari. Ai tink laik manati hav a dayaman, wen yu get dat, iz fa yuu, dat yuu get dat yu no shuo no bodi, iz yurs “gud lok” An nau wen yu get dat, but iz distruy, an ih ka jambok yu, diskain ah taim, mebi yu niid soh yu luuk, juh kiil wan, beka somtin ga du yu.

La gente que se dedica mucho a la caza, que no acuerdo mucho del día y el tiempo, pero hay un gusano en la pata de animal, y si usted mata ese animal y obtiene eso, que realmente no es un gusano sino una piedra, eso le trae suerte. La historia cuenta que, un cazador tiene que matar muchos animales para encontrar esa piedra entre las pesuñas, como en el caso de chanco de monte (wari). El que encuentra y saca la piedra nunca más le hace falta la carne. El que la tiene, cada vez que caza un wari tiene que bañar la piedra en la sangre del animal y hay que mantenerla siempre consigo. En el caso del manatí tiene un diamante. El que lo encuentra no debe enseñarlo a nadie, es su suerte. Ahora cuando uno tiene esta suerte, muchas veces puede caer en abuso destruyendo más animales de lo necesario, y puede ser afectado/castigado por abusivo.

En el pueblo rama el mito sobre “wary” (Ngulkan) es una creencia valorada por los cazadores de wary, que para ellos significa el don del wary. Según se afirma, es el animal que tiene su propio dueño sobrenatural. Para otros, es el mananti (palpa), el cual tiene su secreto para la caza, ya que el cazador, llega a obtener suerte, es decir, es tener un “diamante”.

De igual forma, todos estos animales, tienen sus dueños, por lo que si se llegan a cazar en exceso, éstos se convierten en enemigo del cazador y puede apoderarse de su alma.

En relación a la pesca, ésta es desarrollada para la obtención y subsistencia alimentaria. En éstos, se hacen referencia a aspectos de las herramientas de pesca y cuentan:

Fishin lain deh mi kaal it ‘kuluka’, Ai aal soh di yuuz dat kain ahlain. Mai uol gadfada yuustu yuuz dat kain tu. Ai wach hau him mek it an wid wich kain ah stik ih yuuz., Ai neva seh it, him yuustu ketch fish wid dat lain, meek auta siil gras., Ai neva nuo ahbout dat, deh fain dat ina deh bush. Tudie di riili siil grass, auta dat deh meek di little lain den, dehplat di lain, deh no yuuz dem fram di supa. Di japuun deh mek auta wail supa. Mai uol gadfada, yuustu yuus dat likl. Jim yuuz dat, jim miget di japuun auta wail supa. Deh waz Raama tin. Di tradishonal.

La cuerda de pesca en lengua rama es “Kulaka”. Yo observaba a mi padrino fabricar, es cuerda de “siil grass”, (Ngalbank) las pequeñas cuerdas para la pecar. Esto se encuentra en la montaña. El arpón es fabricado del palo de pijibayes. Esto es parte de la tradición de los rama].

En relación a la la vestimenta tradicional de los rama era sencilla.

Cuentan que los rama deh no yuuz shoes, an deh kloos de meka auta flowa sak (laik manta)... de put ina sun ju drai wen ju yus ju meka de kloos. Di forz taim iz di yong uman dem no nuo wat iz braziil, wat iz panti. But Ai kud seh di forz time big uman, noh breez, yu no sii ded wid beli....wi neva yus tu yus neva yuus baksa noh yuus pans, juvi, juvi.... kloos yuus lang gaun auta flawa sak. Jus laik di toun piiple dem, nou wi fain di likl biebi dem wit baksa an panz.

[...los rama no acostumbaban el uso de zapatos. La ropa se hacía de sacos o tela de manta. Después de lavar y secar los sacos de harina de eso hacían la ropa y se usaba en forma de bata grande y larga. Las jóvenes rama no usaban

brasier, ni ropa interior. En esos tiempos las niñas, aún grandes no se le desarrollaba el pecho y no se daban casos de embarazo precoz. Los jóvenes nunca usaban bóxer ni pantalones sino usaban una bata larga hasta la rodilla hecha de saco. En estos tiempos hasta los más chiquillos usan boxers, pantalones y estilo de vestimenta al estilo occidental].

La cultura relacionada a la vestimenta ha sido asimilada por la cultura occidental. Sin embargo, se hace referencia a una práctica tradicional que se puede rescatar:

som matirial dier wat wit gud bring bak. Di tin nau, di nation dem distruy it, laik di baaskit. Wi kud brin dat bak, but jau di nashan dem diztrai...Di nex wan iz, di pipil riili laarn di piknini, shuo jau tu mek likl dori dem. Soh deh shuo dem, di fada shuo, an di uol ladi, shuo di piknini dem jau tu mek baaskit, ushnan, an jau wi kaal it, to bring dat ushnan, yu kiat fain no wary wiit, yu kiat fain kunkibaa, wa nada wiit deh kaal, soh aal dis tin laaz di waan wi gut brin, da di boo an di aru, get dat, yuuz dat. Yet wi gud mek dat littl dori, mebi som ah wi old piipl wat, an shuo di piknini, jau tu di likl dori.

Hay algunas cosas materiales que se puede rescatar, pero mucha de la materia prima ha sido destruida por los terceros/colonos/mestizos. Pero los ancianos pueden enseñar a los niños como hacer los cayucos pequeños y las abuelas pueden enseñar a las niñas como hacer las canastas hechas de bejuco de chanco de monte, (wary Wiit), que en lengua rama es ‘ngulgan’ kunkiba. Muchos de estos materiales están en peligro de extinción. Otro aspecto material que se puede rescatar es el arpón y la flecha. Se puede enseñar a los niños/as rama a construir estos materiales de la cultura material del pueblo rama.

Para el pueblo rama, combatir la enfermedad, tiene su base en la creencia y la medicina desde una práctica ancestral. Esta se ha venido practicando de varias maneras:

ina dat time wen mii mi smaal, likl bwai, wa olman mi naim Richard, Jims fada, him only yustu taak rama. So jim tel mi wan die dat if yu wa fil gud, beka dat taim mi yuustu wori wid asma, evri taim; soh jim gaan si mi an tel mi dat yu mos go with mii op di riva in ah Caan Riva, up bai di salto. Pliez wid plenti rak. Soh wat jim mek mi do, sit daun weh di wata di trap widaut clothes.. But bifer, him telmi ju seh some wood onli ina Rama. So mi do dat wada de oldman tel mi ju du, an wen mi done dat, him tek mi bak da jause an put mi pa di bed ju tek rest ju trii diez fram dat taim tu nau no muor asma.

Cuando era niño, era asmático. Frecuentemente sufría de crisis asmático. Un señor llamado Richard, padre del señor Jim, él solo hablaba en rama, se presentó en mi casa y me dijo que si quería curarme y recobrar mi salud, debía acompañarlo al salto en Corn River. Un lugar muy rocoso. Me orientó quitarme la ropa y sentarme donde caía el agua del salto. Pero, antes de ubicarme me dijo que tenía que decir unos mensajes en rama. Hice lo que me orientó y después me acompañó a la casa, me mandó a guardar reposo en cama por tres días. Desde entonces se me quitó la enfermedad y no he vuelto a padecer de esta enfermedad, asma.

En relación a la organización social, tradicionalmente para épocas especiales se consentan mayoritariamente en Rama Cay, sede del pueblo Rama: *Iin dem deh taim deh mi get gyadn paarti, iista an krismos. Gyadn paarti deh yuustu mek waa selin, biekop, di siem chorch.... an yu mama di nuo bout dat. Brok op iin dis lieta diez, yeh dem no praktis dat no muo.*

Una forma de socializarse entre los rama era Gyadn Paarti. Se hacia principalmente para la Pascua de la Resurrección de Jesucristo y para la Navidad. Es una venta de cosas horneadas al aire libre y la iglesia participaba o promovía esta fiesta. Era una celebracion muy especial para los rama que actualmente no se practica.

Los rama tenían una forma muy especial de formar una familia.

In di marid paart dat forzt taim, wen a bwui want a gial, de me jav to get an war-ark a ages fa get a gial. De me jav tu get dem uon jaus, ar di dori. An de onli visit di gial family. Den get tu in fava bituin di tuu parent dem. Di bwui onli go bai die not bai nait fa taak wid di gial fren. Dat was ruul fa get marid.

Di nex tin wen a bwui giv a gial a baby, an jim no get fulfil di ruul jim hav a p-nishment jim hav tu kliin di ailan in son hav tu tek kier ah di biebi if jim got war-ark. An nex iz if di biebi ded, di bwuai hav fu go berid di biebi jim wan. Di fus Rama laa was haad.

Antes, cuando un joven quería formalizar una relación con una joven, tenía que cumplir ciertas condiciones. Primero había de tener cierta edad. Segundo una casa, tercero visitar a la novia solo en el día, no en la noche. Estas eran reglas para cumplir antes de llegar al casamiento. Por otro lado, si un joven embarazaba a una muchacha, y no le cumplía, recibía un castigo, que consistía en limpiar la isla bajo el sol. Era obligatorio la manutención al hijo, aunque no tuviera un empleo. Era una obligación cumplir con su responsabilidad. Además, si el hijo falleciera el padre por obligación tenía que cargar solito el ataúd y enterar a su hijo, sin la ayuda de otra persona.

Las costumbres y creencias a la hora de la muerte:

set up, laik wen sombadi in di fami-li get ded, aal di piipl get tugged fa set op wid di family. No badi go eni wie, nar go in a dori, nor junt, dem only de juom. Dat taim evri wan go tu set op tel die lait. Dem shier chaaklit wid kok-nat bred. Dem no plie kaard, dem onli yuus tu taak bout som old stoori. Di nex die wen fa beer di deed, evri badi go tu chorch if di porsn iz a kristian, it iz not

kristian tem onli tek fram di joom tu di greiv yaad. ...Dem sen aal di klooz, iz bekaas di spirit no hav tu visit di joom no muor. Dat taim di Rama piipl neva selebriet nine night. In dat taim ne put a glaas ah wata, bikaas dem se di spirit niid waata fa drink, and dem sin evri nait tel di nain diez fa di deed fain wie. Wen di die af nain die kom dem sin fram seven tu tuelv midnait. So wen di midnait kom, dem tek di glaas ah waata, den wan porsn get up, and se a wood, an tek di glaas ah waata truo round di pliez, so di soul go in piis.

Cuando muere una persona toda la comunidad se mantiene unida para apoyar a la familia en el duelo. Nadie sale en bote, ni a cazar animales, todos se quedan en la comunidad. En el velorio, se reparte chocolate con pan de coco. No acostumbaban jugar naipes, lo único que hacían era relatar historias, anécdotas, hasta el amanecer. Al siguiente día, todos van a la iglesia, si es una persona que es miembro de la iglesia, sino, van de la casa al cementerio. Los familiares llevan toda la ropa para que el espíritu no tenga que visitar la casa. Como parte del nine night ellos ponen un vaso con agua por nueve días, porque según, el espíritu necesita el agua para calmar su sed. En los nueve días cantan de las siete de la noche hasta las doce de media noche, cuando una persona mayor hace un ritual, meditando, quita el vaso con agua, el agua es esparcido en el alrededor, para que el alma vaya en paz.

Los rama como pueblo indígena tiene prácticas y valores muy propios para la protección de las mujeres para que vivan más tiempo sin ser afectadas por enfermedades a como se cuenta en este caso:

di Rama kustom, wen iz a young person, deh noh laudem to kuk pa mankro uud nih di mankru ruut. De no laudem bikaas dem biliivin wen deh kom to bii wen de jav ta deliva de chail da iz veri haard. Wai de lau dem, tu bon iibu. ...If deh in hat blood deh noh go owa di wata da wan biliivin ju deh

somtaim, beka kol kesh dem if dem deh ina dat mont sik, dem onli sidon van pleiz an de no moov baut ju kuing tin. De kup pliet put up an tel afta 8 diez. An iz a finish dat dat no yus das ju dem trut belivin tradition weh deh get. Yee dat ju dem tradition.

Una creencia y práctica de los rama, es que no le es permitido a una joven usar leña de mangle, tronco, ramas ni raíces para cocinar. Porque la creencia es que si lo hacen, cuando llega el momento de traer un hijo al mundo esto se complica. Por otro lado, la mujer cuando está en su ciclo menstrual no cruzaba por la orilla de la laguna para no resfriarse. Pero también cuando la mujer está con la menstruación no debe hacer oficios. Deben quedarse en un solo lugar, no cocinar, no lavar etc. Guardan los utensilios de cocina para después de ocho días, cuando la mujer se siente normal.

V. Conclusiones

La investigación realizada permite identificar que los mitos y leyendas más importantes del pueblo rama, son los mitos del *pájaro twi-twi* y *el yurmala*. Mientras que, las leyendas como la del lagarto como guardián-protector y la leyenda de la sirena. Todos constituyen parte importante del patrimonio cultural del pueblo rama. El estudio también permitió identificar algunas prácticas como valores culturales que han sido practicados y han determinado las relaciones del pueblo con su entorno a lo largo de la historia.

Por siglos las tradiciones propias del pueblo han mediado las actividades económicas importantes, como son la caza, la pesca y la siembra. Las creencias sobre el velorio y la forma de separar los muertos de los vivos es vigente en la comunidad.

Todas las creencias, los mitos, las leyendas y las prácticas de los rama están vinculados o relacionados con otros seres naturales y sobrenaturales con quienes se comparte el medio ambiente y hábitat principalmente de río, laguna y mar.

La mitología y las leyendas no reconocen o no señala a seres humanos como héroes o seres extraordinarios. Los héroes, los protectores, los que tienen y proporcionan información y conocimiento son los animales que se manifiestan en forma natural y sobrenatural. Esto explica por qué los rama cantan a la naturaleza y a los animales. Se inspiran en la belleza de la naturaleza y en ningún momento en las personas o en personajes.

La importancia de los animales en la cosmología rama se manifiesta en las costumbres sencillas de vestimenta, la interacción con otras culturas, todo esto contribuyen a una identidad centrado en la naturaleza. Los ramos se reconocen en niveles horizontales de diálogo con los animales, donde sobresale la comunicación con el amigo tigre.

La investigación revela que actualmente entre los ramos existen muy poca práctica de su cultura. Manifiestan que los ancestros no se interesaron mucho en que las prácticas en la vida diaria fueran transmitidas de generación a generación. Lo identifican como una debilidad del pueblo. Esto lo justifican los informantes al decir que, los primeros ramos no sabían leer y escribir, de tal manera que, perdieron el interés de enseñar a sus hijos. Por eso, en la actualidad hay poco conocimiento de su propia cultura.

Las creencias no están escritas y es un aspecto a considerar para la enseñanza-aprendizaje entre las personas pertenecientes al pueblo.

Los ramos afirman que, es importante revitalizar los valores culturales, porque así esto nos ayuda a sentir orgullo de nuestra propia identidad; de tal manera que sirve de contenido para la educación de la nueva generación. Muchos de estos valores se están perdiendo cada día.

VI. Listado de referencias

Abadía, G. (2002) *Mitos y leyendas de pueblo Indígena*, 2º edición, México, UNAM.

Barahona, M. Rivas, R. (1995). *Cultura y desarrollo con pueblo indígenas*. 1º editorial Guaymuras, Tegucigalpa, Honduras.

Loveland F. (1975). *Symbolic uses of pottery in the traditional tales of the Rama Indians of eastern Nicaragua*.

Nietschmann, B. (1974). *Cambio y continuidad: los indígenas Rama de Nicaragua*. América indígena.

Rivelstone, G. (2008) *La tierra de nuestros ancestros territorio Rama y creole en el Caribe Nicaragüense, Managua*. IBIS

República de Nicaragua (2002). *Ley del Régimen de Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los Ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz*. Managua Nicaragua.

Rizo, M. (2003). *Cultura, materiales de apoyo para docente de educación Bilingüe*, 1er edición, Managua, Nicaragua, terranova.

Roncal F. (2006). *La educación y cultura*. Publicado en Guatemala.

Arellano J. E. (2009). *La Costa Caribe nicaragüense: desde su origen hasta el siglo XXI*, 1ª ed. Managua. Academia de geografía.

Expresiones del Cálculo en la Cultura Miskita de Sandy Bay Sirpi, Región Autónoma Atlántico Sur

Silguian Y. Gutiérrez M.¹
Napoleón. Rojas R.²

Resumen

El propósito de esta investigación fue contribuir a la pertinencia de la enseñanza de las matemáticas desde las expresiones de cálculo en la cultura miskitu de la comunidad de Sandy Bay Sirpi. La metodología fue cualitativa etnográfica con una descripción amplia de las principales expresiones del cálculo de la cultura miskitu. Las técnicas y herramientas correspondieron a la observación, entrevista a profundidad, grupos focales y el uso de diario de campo para sistematizar los diferentes elementos de cotidianidad y cosmovisión miskitu de Sandy Bay Sirpi.

Los principales resultados, se han clasificado en seis actividades etnomatemáticas fundamentales y universales de grupos culturales, tales como contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar. En el conteo, el pueblo miskitu tiene desde tiempos antiguos su propia numeración en idioma miskitu. De igual forma, realizan mediciones tanto de longitud como de masa y peso, utilizando, las partes del cuerpo (manos, pies y dedos), materiales como guacales y madera. En cuanto a las medidas del tiempo: El sol, así como el ciclo lunar y el calendario miskitu, son las principales estrategias de localización. Por otro lado, en la construcción de viviendas, cayucos y otros se utilizan diferentes figuras geométricas.

Palabras clave: Cálculos, conocimientos, cultura, etnomatemática, interculturalidad, matemática.

I. Introducción

En Nicaragua la Educación Intercultural Bilingüe ha dado los primeros pasos, principalmente en las Escuelas Normales, universidades y algunas escuelas de Educación Primaria. Sin embargo, la matemática se sigue enseñando de forma aislada a la realidad cultural y lingüística, sin la inclusión de programas y planes educativos pertinentes a la realidad sociocultural de cada territorio.

La presente investigación contribuye a la pertinencia de la enseñanza de las matemáticas desde las expresiones de cálculo en la cultura miskitu de la comunidad de Sandy Bay Sirpi. Se identifican las manifestaciones culturales relacionadas al cálculo matemático. Es decir, se describen las diferentes expresiones matemáticas desde en su propio contexto sociocultural, basadas en la etnografía de la comunidad de estudio.

La importancia de esta investigación, radica en que sus resultados son un insumo fundamental para desarrollar la educación intercultural desde la etnomatemática del pueblo miskitu de Sandy Bay Sirpi. Por tal razón, se valora la inclusión de estos contenidos y medios de enseñanza en la educación formal, específicamente los contenidos y planes de clase de la Educación Primaria.

¹ Máster en Educación Intercultural Multilingüe. Docente horario URACCAN Bluefields, silguiangutierrez@gmail.com

² Máster en Docencia Universitaria, tutor de la tesis. Coordinador del área de Humanidades de URACCAN Nueva Guinea, jnrr61@yahoo.com

II. Revisión de literatura

Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural. Los hombres y las mujeres de otras culturas son personas con las que construiremos una sociedad distinta y nueva (Sáez, 2005). Entonces, se puede afirmar que la educación intercultural es aquella práctica educativa que a partir de las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad, establece un sistema de conocimientos y de valores, el que aspira construir relaciones equitativas entre los actores sociales.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es: “el proceso a través del cual los individuos al mismo tiempo que recuperan los conocimientos, saberes y tecnologías propios de su cultura, integran de manera crítica los avances científicos y tecnológicos occidentales que les permitan construir formas de desarrollo sostenible y con identidad” (Diseño curricular Maya, 2010).

De igual forma, Villavicencio (2011), señala que la La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es el modelo educativo que se genera como respuesta al derecho de los pueblos originarios a una educación pertinente de calidad, que promueve la revaloración, el rescate y desarrollo de la cultura y lenguas originarias, y el reforzamiento de la identidad cultural en el marco del respeto, la reciprocidad, el diálogo, la interacción y mutuo aporte.

La EIB para el caso particular de la costa Caribe nicaragüense, está sustentada en la constitución política, principalmente en su artículo 90: “Las comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura (...)”. El Estado creará programas especiales para el ejercicio de estos derechos. Por ende, uno de estos programas ha sido la creación del Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), incluido en la Ley General de Educación.

Matemática, cálculo y etnomatemática

El nacimiento de un sistema de numeración, la forma en que se opera y cómo se resuelven situaciones problemáticas, son particulares de cada lugar y de cada grupo de personas las desarrollan en un momento específico. Por tanto, la comprensión plena de este sistema de numeración parte del contexto en el cual ha nacido, se ha desarrollado o se mantiene vigente (Lara, 2006).

Se suele denominar a la etnomatemática como el conjunto de ideas y actividades matemáticas que se realizan en un contexto cultural. Por tanto, etnomatemáticas es el arte o técnica de entender, explicar, aprender sobre, el manejo natural, social y político del medio ambiente, dependiendo de procesos como contar, medir, clasificar, ordenar e inferir, de grupos culturales identificados (D'Ambrosio, 2007).

En matemática el cálculo consiste en un algoritmo (un conjunto de instrucciones pre-establecidas) que permite anticipar el resultado que procederá de ciertos datos que se conocen con anticipación. Todas las actividades matemáticas, conllevan “cálculo”, de igual forma, en la etnomatemática. Basado en esto, el investigador Alan Bishop (2002), ha destacado en indagaciones etnomatemáticas, que existen seis actividades etnomatemáticas fundamentales que son universales y que se encuentra presente en todos los grupos culturales. Estas corresponden a contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar, todas ellas en algún momento también necesitan del proceso llamado cálculo.

III. Materiales y métodos

La investigación se desarrolló en la comunidad de Sandy Bay Sirpi, principal asentamiento de la población miskitu en el Atlántico sur de Nicaragua. De igual forma, fue cualitativa etnográfica, ya que se realizaron descripciones sobre los principales elementos culturales del pueblo miskitu de Sandy Bay Sirpi, para identificar las principales expresiones de cálculo. Para lo anterior se desarrollaron la observación, en-

trevista a profundidad, grupos focales como técnicas y herramientas de investigación. También se utilizó el diario de campo para sistematizar los diferentes elementos de la cultura y cosmovisión miskitu de Sandy Bay Sirpi.

Los principales actores de este estudio fueron los ancianos de la comunidad, principalmente los organizados en el Consejo de Ancianos de la comunidad, conformado por hombres y mujeres mayores a 50 años de edad. Así mismo, los líderes comunitarios, las niñas y niños, en actividades cotidianas, las mujeres en las actividades hogareñas, los pescadores, artesanos, comerciantes, en sus labores propias, entre otros, todos aquellos grupos con los que se pudo interactuar durante las diferentes visitas a la comunidad.

Los principales criterios de inclusión para los actores claves del estudio, correspondieron a los siguientes:

- Que pertenezcan a la etnia miskitu.
- Que habite la comunidad de Sandy Bay Sirpi.
- Que posea conocimientos de los saberes tradicionales.
- Que sea líder de algún grupo observado: pescador, comerciante, político, consejo de ancianos, jóvenes, entre otros.
- Que tenga conocimiento del cálculo tradicional de la cultura miskitu.

El procesamiento y análisis se desarrolló mediante el diseño de una matriz según los descriptores del estudio en Word.

IV. Resultados y discusión

Los resultados de la investigación se han ordenado, según las seis actividades etnomatemáticas fundamentales y universales de grupos culturales. Entre estas, el contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar.

El conteo desde el pueblo miskitu de Sandy Bay Sirpi

El pueblo miskitu de Sandy Bay Sirpi cuenta con su propio sistema de numeración tradicional. Este le permite, cuantificar y medir los elementos importantes para su cultura. El conteo, lo realizan con las partes de su cuerpo, es decir, manos, pies, extremidades. La enumeración, es interesante analizarla desde la formación de las palabras que designan el número, porque ellas son la base del sistema numérico. A continuación, se detallan los números del 1 al 20:

- 1= *Kumi*
- 2= *wâl*
- 3= *yumhpa*
- 4= *walhwâl*
- 5= *Matsip*
- 6= *Matlalkahbi*
- 7= *Matlalkahbi pura kumi*
- 8= *Matlalkahbi pura wâl*
- 9= *Matlalkahbi pura yumhpa*
- 10= *Matawalsip*
- 11= *Matawalsip pura kumi*
- 12= *Matawalsip pura wâl*
- 13= *Matawalsip pura yumhpa*
- 14= *Matawalsip pura walhwâl*
- 15= *Matawalsip pura Matsip*
- 16= *Matawalsip pura matlalkahbi*
- 17= *Matawalsip pura matlalkahbi pura kumi*
- 18= *Matawalsip pura matlalkahbi pura wâl*
- 19= *Matawalsip pura matlalkahbi pura-yumhpa*
- 20= *Yawanaiska (yawan aiska)*

Los anteriores, corresponde a kumi primer dedo, wâl segundo dedo, yumhpa tercero y así sucesivamente lo narran los ancianos. Posteriormente, al llegar a cinco es matsip, lo que representa la mano completa. El Diez es una suma de 5+5, es decir dos manos y en la palabra diez se puede evidenciar esta suma matawalsip.

Posteriormente la suma continúa de cinco en cinco, simbolizando los dedos de los pies, hasta llegar a 20, por lo que a partir de allí, se denomina yawanaiska, que significa un entero. Posteriormente, las sumas se reanudan de cinco, hasta llegar a diez, aquí se forma el treinta con

una combinación de un entero más 10, quedando de la siguiente forma:

30= 20 +10 Treinta (30)= Yawanaiska pura matawalsip;

31=20+10+1,...así 39=20+10+9

Y luego 40=20+20 Cuarenta (40)= Yawanaiska wâl (dos enteros, o dos 20)

50=20+20+10 Cincuenta (50)= Yawanaiska wâl pura matawalsip

Sesenta (60)= Yawanaiska yumhpa

Setenta (70)= Yawanaiska yumhpa pura matawalsip

Los números se van formando matemáticamente según la gramática del miskitu, por lo que refieren cálculos matemáticos de sumas consecutivas, teniendo en cuenta los antecesores y sucesores. En este mismo conteo, el número 100 representa por ejemplo 5 personas, es decir cinco enteros, pero éste inicia con “handat; dusa kum”, por así decirlo, con un nuevo conteo, nueva agrupación.

El desarrollo de la medición y localización desde el pueblo miskitu de Sandy Bay Sirpi

Las mediciones son el resultado de procesos de cálculo matemático, y estas se llevan a cabo en las construcciones, en la elaboración de ropas de vestir, en el comercio, entre otras actividades cotidianas. El pueblo miskitu, lo realiza de manera tradicional, con equivalencias correspondientes a unidades de medidas inglesas, tales como la yarda, los pies, pulgadas y varas para longitud, libras y onzas, respectivamente.

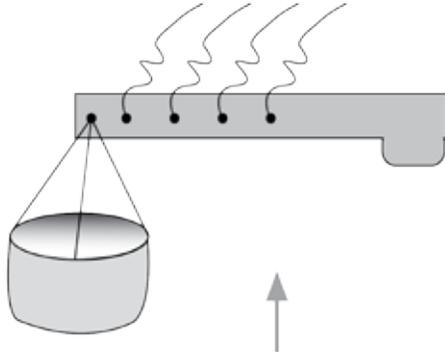
Para tales mediciones, utiliza el cuerpo, tales como por ejemplo, media brazada corresponde a una yarda, una brazada a dos yardas. La separación de los dedos, corresponde a una pulgada; las manos empuñadas y unidas por los dedos pulgares a un pie, doce pulgadas.

En el comercio y específicamente en la venta de madera, es utilizado el Pie cúbico (12×12×1). Por lo que las tres mediciones en los cortes de madera obedecen a unidades de longitud del sistema inglés. Estos, lamentablemente no se ejercitan en la escuela; sin embargo, es una de las principales actividades económicas de la comu-

Cuadro No. 1. Mediciones del pueblo miskitu de Sandy Bay Sirpi

Nombres comunes	Largo (pies)	Ancho (pulgadas)	Grosor (pulgadas)	Pies cúbicos (Proceso de cálculo)
2x2	Al gusto del cliente (normalmente entre 12 y 16 pies)	2 pulg	2 pulg	$12 \times 2 \times 2 / 12 = 4$ pies $(16 \times 2 \times 2) / 12 = 5.3$ pies
4x2	Igual a la medida que disponga el cliente (Comunmente entre 12 pies y 8 pies, en coincidencia con el tamaño de los zinc.	4 pulg	2 pulg	$(12 \times 4 \times 2) / 12 = 8$ pies $(8 \times 4 \times 2) / 12 = 5.3$ pies
4x4	Normalmente para hacer cercos, entre 8 y 10	4 pulg	4 pulg	$(8 \times 4 \times 4) / 12 = 5.3$ pies $(10 \times 4 \times 4) / 12 = 13.3$ pies

nidad, por lo que sería importante su inclusión en el proceso educativo. Para ello, a continuación se presenta un ejemplo sobre la cubicación de madera para la construcción de un techo de una casa:



Cada separación entre una cuerda y otra debe tener una pulgada, también cada cuerda representa una libra cuando quedaba balanceada con el trozo de madera.

En relación a las medidas de masa o peso, en su mayoría la comunidad utiliza las pesas tradicionales. Estas se elaboran con guacal y un trozo de madera, funcionando como balanza. Para ello, a continuación, se presenta una figura de la pesa:

Según los pescadores, esta pesa es utilizada para productos entre 5 y 10 libras. Sin embargo, en la actualidad, éstas se han venido cambiando por las balanzas mecánicas y electrónicas.

Por otro lado, en relación a las mediciones del tiempo, el pueblo miskitu de Sandy Bay Sirpi, cuenta con un calendario, el cual hace referencia a cada época del año. También se ha designado por la observación, cálculo y abundancia (presencia) de algunas especies de animales en los diferentes meses del año.

Enero: Siakwa kati, Siakwa es una tortuga de agua dulce asegura el informante, es la época de la caza de las tortugas.

Febrero: Kuswa Kati, tiempo de la tortuga jicotea o tortuga de tierra.

Marzo: Kakamuk Kati, tiempo de la iguana.

Abril: Waintka Kati, Pisma Kati, tiempo masculino.

Mayo: Wli Marin Kati, tiempo femenino; tiempo de la gran tortuga verde (marina); debido a las primeras lluvias de este mes, es propicio para los cultivos, por eso es el tiempo femenino (fertilidad).

Junio: Li Katii, mes del agua.

Julio: Pastara Kati, tiempo del viento fuerte.

Agosto: Sikla Kati, tiempo de los pájaros sigla.

Septiembre: Sikla Kati, tiempo del pájaro güis.

Octubre: Prari Kati, tiempo del huracán.

Noviembre: Yahbra Kati, tiempo del viento del Norte.

Diciembre: Krismas Kati, mes del Jesucristo.

También, los meses del año lo podemos relacionar con el ciclo lunar, ya que en el idioma miskitu se designa por el término Kati a la luna y está presente en la formación de palabras que representan los nombres de los meses del año.

En relación al tiempo, además del calendario, los ancianos de la comunidad, aún siguen las horas del día por la posición del sol. Es decir, la observación de las distintas posiciones que va teniendo el sol durante el día y la variación que tienen las sombras de los objetos expuestos a él, son las bases para ir midiendo las horas del día. También, los ancianos, mencionan que antes se utilizaban los nudos de las cuerdas para contar días de ausencia. Estas dos formas de medir el tiempo, en la actualidad, están siendo sustituidas por calendarios, relojes y otros accesorios de la sociedad moderna.

Los juegos en los principios etnomatemáticos en Sandy Bay Sirpi

La comunidad en sus diferentes actividades socio económicas, hacen uso de diversos elementos matemáticos. Entre estos, durante la elaboración de la red o atarraya para pescar camarones, en donde las mediciones del tamaño se hacen en base a la estatura de la persona que la usará. Además de esta medición, es importante mencionar que el tejido de la misma se desarrolla en forma de rombos simétricos unidos por nudos. Ambos elementos, de medición y diseño, deben ser retomados en la enseñanza de la matemática, ya que la pesca en la comunidad es una de las principales actividades económicas.

Propuesta de inclusión de las expresiones de cálculo de la cultura miskitu a la Educación Intercultural Bilingüe y Básica

Los conocimientos matemáticos de la cultura miskitu, citados y referidos en el presente trabajo de investigación, se pueden relacionar con los contenidos de los programas educativos del Ministerio de Educación (MINED). Estos corresponden a:

1. Cálculo mental.
2. Cálculo del tiempo.
3. Mediciones.
4. Cálculo proposicional (conjeturas).
5. Conteo.
6. Localizaciones, diseños de formas geométricas.
7. Elaboración de instrumentos de pesca.

Estos conocimientos son generales, pero cada situación puede ser abordada desde una visión etnomatemática en la escuela primaria. Por tanto, se recomiendan las siguientes actividades para su inclusión:

Propuesta n°1

Contenido: Números del 1 al 100.

Competencia: Aplica la lógica del conteo oral en idioma miskitu y la relaciona con actividades de la vida real.

Indicador de logro: Construye la simbología de la numeración miskitu con distintos objetos, dibujos animales y materiales.

Actividades sugeridas

- 1) Contar con los estudiantes solamente en miskitu del 1 al 100, varios días, con actividades fuera del aula de clase, saliendo a recoger por orillas del mar conchas, o bien cantado. Así las niñas y niños aprenderán a contar del 1 al 100 en miskitu y no se les olvidará.
- 2) Los estudiantes escriben cada quien en sus cuadernos en idioma miskitu los números del 1 al 100 (pueden usar una tabla).
- 3) Orientar a los estudiantes que representen, mediante los números en miskitus, cantidades correspondientes a los mismos.

Ejemplo:

- 4) Los docentes pueden reflexionar con los estudiantes alrededor de algunas situaciones con respecto al número y conteo en miskitu. Ejemplos de preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los diferentes usos del número? ¿En qué situaciones cotidianas se utiliza el número? ¿Entre las personas de la comunidad se usan los números en miskitu? ¿Hasta qué número saben contar? ¿les gusta contar en miskitu, por qué?

Materiales sugeridos: Piedras, hojas, semillas, caracoles, huevos, frutas, palitos, hilo, verduras, lana, pajillas, nudos en cuerdas, juguetes, botones, gráficas, pegamento, recortes, periódicos.

Después del conteo se desarrollan las Adiciones de una y dos cifras, se propone abordarlas de la siguiente manera:

- 1) Los estudiantes analizan como se forman en idioma miskitu los números, algunas

preguntas de orientación: ¿Qué sucede cuando se cuenta seis en idioma miskitu?



¿Cómo se forma el número siete? ¿Qué palabra se usa para designar el número diez? ¿Cómo se nombra el número quince?, entre otras.

- 2) Los docentes inducen a los estudiantes que la formación de los números en miskitus son adiciones.
- 3) Orientar a los estudiantes a completar el siguiente cuadro:
- 4) Los docentes pueden reflexionar con los estudiantes alrededor de algunas situaciones con respecto al número y conteo en miskitu. Ejemplos de preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los diferentes usos del número? ¿En qué situaciones cotidianas se utiliza el número? ¿Entre las personas de la comunidad se usan los números en miskitu? ¿Hasta qué número saben contar? ¿les gusta contar en miskitu, porqué?

Materiales sugeridos: Piedras, hojas, semillas, caracoles, huevos, frutas, palitos, hilo, verduras, lana, pajillas, nudos en cuerdas, juguetes, botones, gráficas, pegamento, recortes, periódicos.

Después del conteo se desarrollan las Adiciones de una y dos cifras, se propone abordarlas de la siguiente manera:

- 1) Los estudiantes analizan como se forman en idioma miskitu los números, algunas

Número	Representación en idioma Miskitu	Algoritmo de formación (Adición)
0	<i>Apu</i>	0 nada único término
1	<i>Kumi</i>	1 único término
2	<i>Wâl</i>	2 único término
3	<i>Yumhpa</i>	3 único término
4	<i>Walhwal</i>	4 único término
5	<i>Matsip</i>	5 único término
6	<i>Matlakahbi</i>	6 único término
7	<i>Matlakahbi pura kumi</i>	6+1=7 explique
8	<i>Matlakahbi pura wâl</i>	6+2=8 explique
9	<i>Matlakahbi yumhpa</i>	6+3=9 explique
10	<i>Matawalsip</i>	2(manos), medio entero 5+5=10
11	<i>Matawalsip pura kumi</i>	10 + 1=11, explique
12	<i>Matawalsip pura wâl</i>	complete
13	<i>Matawalsip pura Yumhpa</i>	complete
20	<i>Yawanaiska (yawan aiska)</i>	(Un entero) 20 único término
24	<i>Yawanaiska pura walhwal</i>	20 + 4=24, explique
26	<i>Yawanaiska pura matlakahbi</i>	complete
27	<i>Yawanaiska pura matlakahbi pura kumi</i>	complete
30	<i>Yawanaiska pura matawalsip</i>	Un entero más la mitad de otro. 20 +10=30
40	<i>Yawanaiska wâl.</i>	Dos enteros 20+20=40
45	<i>Yawanaiska wâl pura matsip</i>	20 +20+5=45, explique
50	<i>Yawanaiska wâl pura matawalsip</i>	40+10=50

preguntas de orientación: ¿Qué sucede cuando se cuenta seis en idioma miskitu? ¿Cómo se forma el número siete? ¿Qué palabra se usa para designar el número diez? ¿Cómo se nombra el número quince?, entre otras.

- 2) Los docentes inducen a los estudiantes que la formación de los números en miskitus son adiciones.
- 3) Orientar a los estudiantes a completar el siguiente cuadro:
- 4) Realizar cálculos mentales propios de la cultura miskitu, es decir completando de 10, en 10.
- 5) Hacer ejercicios en base al funcionamiento del cálculo mental como por ejemplo: $23+17=40$, ($7+3=10$ y $10+20=30$, para obtener 40), explicando de forma oral y escrita el proceso en idioma miskitu.

Habilidades alcanzadas: Construye la simbología de numeración miskitu con distintos objetos y materiales.

V. Conclusiones

En el marco etnomatemático, la comunidad de Sandy Bay Sirpi conserva actividades matemáticas tradicionales, que le ayudan a comprender la naturaleza y resolver sus necesidades. Entre estos, los elementos identificados en la cultura miskitu son los siguientes: precisión, predicción, orientación, conjeturas, deducciones, mediciones, inducciones, idioma, entre otras.

Las seis acciones matemáticas universales se desarrollan en las actividades comunitarias, tales como la pesca, comercio, labores hogareñas y juegos. Estas deben de incluirse en los programas educativos del MINED y por ende en la escuela, para ello se ha propuesto el conteo en idioma miskitu con las enumeraciones occidentales; el cálculo mental con las sumas y restas de dos cifras; la enumeración en idioma miskitu con las sumas aritméticas y las sucesiones; las

mediciones con equivalencias y conversiones matemáticas.

En la investigación se identificó que los conocimientos etnomatemáticos no están presentes en la escuela, por lo que su incorporación es necesaria debido a la influencia de otras culturas.

VI. Lista de referencia

Bishop, A.J. (2000). *Enseñanza de las matemáticas: ¿cómo enseñar a todos los alumnos?* en *Matemática y Educación: Retos y cambios desde una perspectiva internacional* 1ª edición, Barcelona España, Editorial GRAÓ.

D'Ambrosio U. (2007) *Matemática como ciencia de la sociedad*. 1ª edición,

IPILC-URACCAN (2001). *Sistema Educativo Autónomo Regional* SEAR.

Lara C.M (2006), *Aritmética maya: un aporte al currículo*. Comité Latinoamericano de matemática educativa. México.

SEAR (2006). Ley No. 582. *Ley General de Educación*.

Sáez A. R. (2005). *Tendencias actuales de la educación intercultural*. Aula Intercultural. Disponible en http://www.aulainter-cultural.org/article.php3?id_article=37

Villavicencio U.M. R (2011) *Las Etnomatemáticas en la Educación Intercultural Bilingüe de Perú: Avances y cuestiones a responder*. XIII Conferencia interamericana de Educación Matemática, Brasil

Desplazamiento del Idioma Tuahka por el Miskitu en la Escuela de Dibahil. Rosita- RAAN.

Demetrio Frank Gómez¹,
Eloy Frank Gómez²

Resumen

La investigación se desarrolló con el propósito de comprender el fenómeno del desplazamiento lingüístico del idioma Sumu Tuahka por el miskitu en la comunidad de Dibahil del Municipio de Rosita, Región Autónoma del Atlántico Norte. Esta situación ha creado un conflicto político con implicaciones pedagógicas, ya que afecta el aprendizaje significativo de los niños y niñas sumu twahka. La investigación fue cualitativa etnográfica, ya que se utilizó el método de la observación, entrevistas estructuradas y semi estructuradas, grupos focales.

Entre los principales hallazgos, se puede mencionar que es claro que la lengua originaria es de poco uso en la comunidad y la escuela. En esta última, a pesar de algunas iniciativas en la escuela bilingüe, el éxito en gran parte depende de las estrategias metodológicas que se apliquen. De igual forma, es importante contar con el apoyo de la población para el proceso de rescate y revitalización. También, es evidente la no aplicación de las políticas lingüísticas y el débil funcionamiento de las entidades competentes, lo que conlleva a violentar los derechos lingüísticos de los niños y niñas de la escuela de Dibahil.

Finalmente la lengua originaria está siendo desplazada por la lengua miskitu, situación que crea, sentimiento de rechazo y resistencia por autoridades Educativas, principalmente los técnicos tuahka y miembros del territorio tuahka en no querer reconocer el fenómeno.

Palabras claves: Bilingüismo, Desplazamiento

lingüístico, Estrategias metodológicas, Identidad, Lengua materna, Políticas lingüísticas.

I. Introducción

A finales de los años 70 e inicios de los 80, inicia la Educación intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica, la que se concibe como: “Una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura”.

En el año 2003 el Instituto de Promoción e Investigación y Lingüística y revitalización Cultural (IPILC) de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), realizó un Diagnóstico Educativo Comunitario en la Costa Caribe Nicaragüense, encontrando que en las Regiones Autónomas existen situaciones de conflictos lingüísticos y de manejo poco adecuado de las lenguas maternas.

Desde esta perspectiva, la presente investigación aborda el fenómeno de desplazamiento que se manifiesta, en el proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas de clase, cuando es evidente que la lengua materna de los niños y niñas es el miskitu, siendo esta también la lengua de comunicación diaria de sus habitantes, y no el Tuahka, situación que ha creado un conflicto lingüístico que afecta el aprendizaje significativo de los niños.

A pesar de la existencia de esta problemática sociolingüística en el aula de clase, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) aún

¹ MSc. En Educación intercultural multilingüe. Docente universitario en lengua Indígena y Antropología en URACCAN extensión –Rosita. mapiris@yahoo.es

² MSc en Antropología Social con mención en Desarrollo Humano, Tutor de la tesis. asangrarah@yahoo.com.mx

continúa desafiando la realidad lingüística de las niñas y niños. Por tanto, esta investigación ha valorado la percepción de los padres, madres de familias, autoridades educativas, líderes comunitarios y territoriales con relación a la implementación de la lengua originaria como lengua materna de niños y niñas tuahkas. Así mismo, la aplicación de las políticas lingüísticas en el proceso de enseñanza aprendizaje para proponer estrategias pedagógicas que contribuyan a desarrollar comunicativas en la oralidad y escritura de niños y niñas tuahka.

II. Revisión de literatura

Pablo Venecia (2003), plantea que en la formación en lenguas o en su efecto el aprendizaje de dos idiomas es un proceso educativo planificado, en el cual la lengua de las y los educandos y una segunda lengua son lenguas instrumentales.

El Instituto de Investigación Lingüística y Rescate Cultural y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense [IPILC-URACCAN] (2003), donde refiere que la EIB goza de aceptación y respaldo en todas las comunidades, ya que es valorada por su aporte a la conservación de la identidad lingüística y cultural, el uso de la lengua materna se considera como condición para el desarrollo de la práctica pedagógica en los primeros años de escolaridad.

Cunningham (2001) argumenta que las personas de las comunidades indígenas en Nicaragua identifican como aspectos positivos, que la escuela les sirve a las personas indígenas para comunicarse con los que hablan español y otros idiomas; también sirve para aprender a hacer solicitudes o trámites y está facilitando la profesionalización de muchos indígenas.

Con relación a la identidad según Molina (2003) expresa que el sentirse identificado con la comunidad crea cierto sentimiento y la relación con la resistencia colectiva contra la opresión, en la que Castells (1998) citado por Molina la denomina “la exclusión de los excluidos”.

Bernárdez (2001), refiere que la lengua representa la idiosincrasia más profunda de un pueblo y una cultura y de las personas que participan de ella. Por consiguiente si se pierde desaparece la cultura, y la persona queda desarraigada, cultural, étnica y nacionalmente.

Desplazamiento lingüístico

Así también para referir el desplazamiento lingüístico en el estudio, se tomó a consideración a Freeland (2003), donde expresa que el desplazamiento lingüístico es un proceso gradual donde una comunidad llega a adoptar una lengua dominante y deja de hablar la suya. Es decir, las que tiene sus raíces en el desarrollo del bilingüismo sustractivo y que en las situaciones de dominancia de una lengua sobre otras, ciertas funciones comunicativas se desarrollan más o menos exclusivamente en la lengua dominante.

Según Soriano (2007), se considera que la supervivencia de una lengua está amenazada cuando los niños ya no la aprenden como lengua materna, de modo que los niños y niñas aprenden mejor cuando reciben enseñanza en una lengua que conocen bien.

López (2002) también refiere que este proceso favorece la pérdida de algunos elementos de la cultura propia. Tal es el caso de la lengua originaria, donde las comunidades que se encuentran en situación de dominación por una lengua de mayor cobertura y hablada por la población aun, cuando no es su lengua materna tienden a utilizarla en casi todos los contextos y o espacios.

III. Políticas lingüísticas

Con relación a las políticas lingüísticas cito al Convenio No.169, (1989) sobre pueblos indígenas y tribales en su parte VI. Educación y Medios de comunicación señala en el Artículo 28 numeral 1. Siempre que sea viable, deberá de enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en

el grupo a que pertenezcan. En el caso de no ser viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo

Así también la Constitución política de 1987, en nueve de sus artículos, reconoce su derecho a la diversidad lingüística y cultural, la protección por parte del estado del patrimonio lingüístico, el derecho de preservar y desarrollar su identidad lingüística y cultural sin discriminación alguna. SEAR 2001

La ley No. 162 ley de lenguas (1993), señala el papel que los gobiernos Regionales Autónomos deben desempeñar en relación al rescate de aquellas lenguas que están en riesgo de desaparecer, así como el desarrollo de programas para el fortalecimiento de las que aún tienen vitalidad.

IV. Estrategias metodológicas

En relación a las propuestas de estrategias para fomentar la lectura y escritura, algunos autores, tales como Olivera (2000), plantea que es necesario motivar, inducir a recoger ideas, establecer para quien escribir, explorar el tema y luego escribir.

Medina (2000) plantea que las estrategias fomentan la comunicación, la participación, así como la investigación, la comprensión entre otros. También deben ser interactivas para la comprensión oral, además de estar dirigidas a un fin, y corresponder en su naturaleza a las necesidades de los alumnos (Roncal 2007).

Ruiz (2002), refiere, que el niño inicia por medio del dibujo una primera fase de escritura con significado basada en la realidad y en su discurso oral personal. A medida que crece adquiere mayor vocabulario funcional, que le permite secuencialidad discursiva y un claro procedimiento temporal del pensamiento.

Según Vigil (2004) plantea que las lenguas indígenas han sido de tradición oral, y no de es-

critura, lo cual se vuelve más difícil su uso, sin embargo para enseñar la escritura se debe de partir del hecho de que esta es una práctica social, por ende en el currículo se debe proponer como estrategia escribir texto desde el primer día de clase.

V. Materiales y métodos

El estudio se realizó en la comunidad indígena sumu tuahka de Dibahil, ubicada a orillas del río Bambana, localiza 7 kilómetros de la cabecera municipal de Rosita.

El tipo de estudio es cualitativo etnográfico, utilizando, las técnicas tales como entrevistas, la observación de clase y los grupos focales. Las unidades de análisis fueron los niños y niñas Sumu Tuahka de primer grado de primaria quienes a diario viven el fenómeno lingüístico durante la práctica pedagógica. Así también padres, autoridades tradicionales y territoriales competentes con el problema en estudio.

Finalmente con un abordaje cualitativo, se utilizó los elementos de la teoría fundamentada que permitieron contrastar las interpretaciones que comparten los individuos, así como la interpretación del investigador sobre la realidad social del fenómeno que se investigo, para luego determinar las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

VI. Resultados y discusión

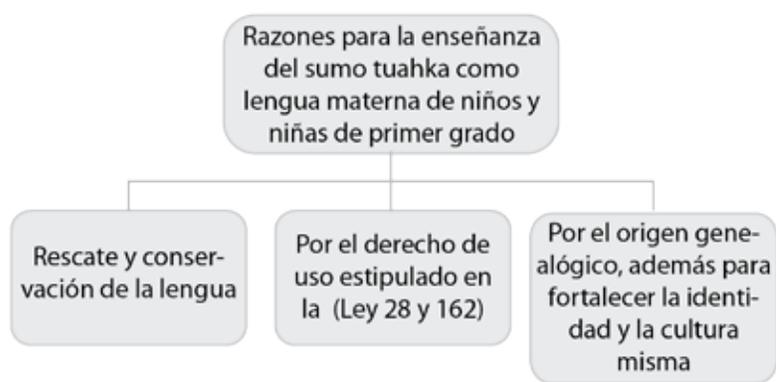
Todos los consultados y las consultadas coinciden que la educación bilingüe es la enseñanza en dos lenguas. Consideran que es importante el trabajo que está desarrollando el programa de Educación Intercultural Bilingüe porque facilita el derecho de recibir las clases en la lengua materna y fortalece la identidad. Esto permite a los estudiantes una mejor comunicación.

Se considera que padres y líderes así como autoridades están claros de lo que es la educación bilingüe, y es evidente la acogida que ha tenido el programa en las comunidades. Sin embargo, también se valora al castellano como la

lengua, que permite adquirir todas las habilidades y destrezas necesarias, así como también de posibilidades para conseguir un trabajo determinado y desempeñarse eficientemente.

En otro orden, se considera que a través de la lengua materna se adquieren esas habilidades y se fortalecen, facilitando al o la estudiante aprender el castellano sin mucha dificultad.

La mayoría de los entrevistados y las entrevistadas coinciden y dan las siguientes razones para la enseñanza del Tuahka como lengua materna:



Lo anterior, es comprensible; sin embargo, las actitudes de la población hacia la lengua originaria en la práctica es otra. Es decir, el sumu tuahka, ya no es hablada por la mayoría, no hay interés de aprenderla, utilizan para todo la lengua de mayor dominio como el miskitu, por tanto es razonable la preocupación y solidaridad que muestran principalmente líderes comunitarios, autoridades educativas y territoriales en resistirse a no perder la lengua originaria de la comunidad. Por otro lado, es necesario reflexionar que solamente la escuela no rescata la lengua, también es responsabilidad de la familia y la comunidad. Por consiguiente, se podrán hacer muchos esfuerzos e inversión para rescatar la lengua, pero tiene que haber voluntad de los que aún hablan la lengua originaria.

También es importante mencionar que la lengua materna de los niños es el miskitu; sin embargo, no se les da el derecho. Lo anterior, aun sabiendo que el objetivo de la Educación Intercultural Bilingüe enfatiza en el uso de la

lengua materna para la enseñanza- aprendizaje.

Basado en lo anterior, si bien es cierto que es un derecho la enseñanza del miskitu como lengua materna, no se puede obviar los procesos de adquisición de una lengua por el grupo y los propósitos de reafirmación de identidad étnica del pueblo sumo tuahka imponiendo la enseñanza de una segunda lengua como lengua materna (L1).

Para conocer un poco la percepción de esta problemática, a los informantes se les preguntó lo que entienden sobre la identidad y la mayoría respondieron lo siguiente: “Es la que nos hace saber quiénes somos, a qué grupo pertenecemos, pero para eso hay criterios, un ejemplo es el saber hablar la lengua, costumbres, tradiciones, creencias y todas las características o rasgos físicos de una persona”. Lo anterior, afirma que su identidad y la de sus hijos e hijas, es sumu tuahka por sus ancestros y aunque ellos y ellas no hablen la lengua originaria por el simple hecho de pertenecer al grupo deben de mantenerse leales a su identidad.

Por el contrario, las niñas y niños, en su mayoría opinan que se identifican como miskitu, esto debido a que ellos, hablan miskitu. Mientras, que la minoría dijeron que son sumu panamahka.

Todo los argumentos de los consultados se considera que tienen que ver con lo que plantea Bermejo, Velazco y Molina 2003, en donde definen la identidad a partir de un cierto número de criterios determinantes, considerados objetivos como son el sentimiento de pertenencia a un colectivo que comparten características comunes: lo biogenético, la lengua, el territorio, religión, historia, formas de organización política, social, económica, símbolos, hábitos, mitos, valores, costumbres y tradiciones o “personalidad de base”, el territorio. Siendo entendible en este sentido las razones que dan los comunitarios que aunque no hablan la lengua tuahka, todavía comparten muchos elementos de la cultura que tienen en común como grupo o población, lo cual se evidencia en las actitudes y comporta-

miento en su alimentación, creencias, costumbres y la parte de la espiritualidad.

Por otro lado, se les consultó si consideran que la lengua tuahka está siendo desplazado, por los miskitu. La mayoría de los entrevistados respondió positivamente, argumentando que en la comunidad la mayoría de la población utiliza con mayor frecuencia el miskitu que la lengua originaria. Por tanto, esta última es la de mayor uso en la comunidad en todos los ámbitos y/o espacios de su vida. En este espacio de consulta, solamente que solo tres familias dijeron que en su hogar se comunican en sumu panamahka y que quienes hablan el tuahka o lengua nativa son algunos ancianos.

Por tanto, el desplazamiento de la lengua tuahka por el miskitu es producto de las relaciones interétnicas sociolingüísticas, donde se ha discriminado a los hablantes, se les ha hecho creer que su lengua es de poca importancia, imponiéndose así otras lenguas. Por otra parte este fenómeno no es reciente, se considera que existe desde hace mucho tiempo y no se le prestó la debida atención,

En relación a las políticas lingüísticas, los informantes no lograron identificar una sola ley, norma o convenio y/o organización que aboque por los derechos de los pueblos indígenas en cuanto a la enseñanza en lengua materna. Solamente unos cuantos, reconocieron al Consejo de Anciano como una instancia de apoyo.

Lo anterior, nos lleva a discutir que si bien es cierto que el gobierno de Nicaragua reconoce la diversidad cultural e incluso está estipulado en la constitución política, todavía hace falta un mayor compromiso y apoyo para llevar a cabo este gran proyecto educativo. Además del reconocimiento, es necesaria su implementación efectiva.

En este proceso, también es importante la valoración de que a las niñas y niños se les imponga una lengua que no es la materna.

Por ejemplo, los técnicos del MINED de ori-

gen panamahkas, no están de acuerdo en la enseñanza de la lengua del tuahka como lengua materna. Estos respaldan a los padres de familias al referirse que el lenguaje de las niñas y niños es el miskitu, por consiguiente se les debe de desarrollar la clase en miskitu.

Referente a las propuestas de estrategias pedagógicas acorde al contexto lingüístico para el desarrollo de competencias comunicativas en la oralidad y escritura de niñas y niños sumu Tuahka, se proponen las siguientes;



Estas tienen una estrecha relación ya que fomentan la comunicación, la participación, la investigación, la comprensión entre otros. Además de ser interactivas para la comprensión oral tal como lo plantea Roncal (2007), y de estar dirigidas a un fin, y corresponder en su naturaleza a las necesidades de los alumnos.

Con relación a las estrategias para enseñar a escribir se proponen las siguientes;

1. Escuchar y dibujar: podría ser que cada estudiante dibuje como están distribuidos los muebles en su casa, luego en parejas cada uno dibuja el plano del otro, aunque se sugiere que sea al gusto del alumno, para lograr desarrollar su creatividad.
2. Escribir letras en la espalda: Esta actividad sirve para enseñar a leer y escribir, requiere dividir el grupo de niños por parejas. El compañero de la espalda escribe en el de en frente una letra o una palabra corta. El niño de delante debe

adivinar la letra o palabra que escribe.

3. Dictado de dibujos: Consiste en que la maestra describe objetos y personajes y los niños y niñas los dibujan, podría ser con algunas instrucciones de por ejemplo dibuja un cuadro en una página y las divide en varias partes, luego la maestra le dice: dibuja en el cuadro de izquierda, a tu abuelo y con una flecha en la mano y a la derecha del cuadro, dibuja un perro color café y así sucesivamente, es una manera de ejercitar la escritura.

Concerniente a la implementación de la lengua miskitu como lengua materna (L1) en la enseñanza-aprendizaje, la mayoría expresaron estar de acuerdo porque, facilitaría un aprendizaje eficiente y permitiría con mayor facilidad aprender el castellano.

Relacionándose con lo que expresan Cassany *et al* (2005) que en la primera lengua, el niño o la niña realiza los aprendizajes lingüísticos de carácter general, y se aprenden todos los procedimientos propios de la misma materia y todos los procedimientos que serán subsidiarios para el aprendizaje de las otras materias.

VII. Conclusiones

El programa Bilingüe ha tenido una buena aceptación por la comunidad; sin embargo, hace falta diferenciar Educación Bilingüe con Educación intercultural Bilingüe puesto que son términos con enfoques diferentes, no obstante el contexto donde convive la población y en el aula de clase, las lenguas no se desarrollan en condiciones de igualdad, por lo que se evidencia dos tipos de bilingüismo el incipiente y sustractivo.

Se interpreta bien lo que es la lengua materna, pero existe una confusión entre lengua materna y lengua originaria. Es decir, en desarrollar la clase en miskitu que es la lengua materna y no el tuahka. De modo que se percibe que aunque la lengua originaria ya no se habla en la comunidad, se considera que la escuela es un buen espacio y la alternativa para recuperarla,

por lo contrario por mucho que se invierta, si la población no muestra interés difícilmente se podrá recuperarla.

El buen vivir de los pueblos indígenas no se logra con disponer de leyes, normas, estatutos, convenios y proyectar una buena imagen ante otros horizontes, si en la práctica no hay una aplicación real y un verdadero ejercicios de los derechos lingüísticos de los niños y niñas, lo cual se percibe una falta de valores y principios fundamentales para llevar a cabo el proyecto de vida ideal que toda persona anhela, en consecuencia la pérdida de las lenguas, conflictos entre las culturas y el fracaso de los programas de Educación Intercultural Bilingüe.

Se desconoce el Marco legal internacional y nacional en término de Educación Intercultural Bilingüe, en cambio con el marco jurídico Regional se conoce solo en término numérico, pero en cuanto a contenido se refiere no, lo cual es sumamente serio y preocupante puesto que para el buen ejercicio de los derechos se requiere empoderarse de las leyes, siendo indispensable además conocer de la historia de cómo y para que surgen y/o surgieron.

Es claro que el éxito de las escuelas bilingües en gran parte depende de las estrategias metodologías que se apliquen, sin embargo en la práctica poco se aprecia el uso de estas estrategias, hay una falta de pertinencia de la educación en donde no se toma en cuenta y valora la cultura de los niños y niñas, de modo que se debe de descubrir o buscar y analizar la metodología, y la misma manera de hacer las cosas en la escuela desde la perspectiva cultural.

Al respecto se considera que una de las varias estrategias propuestas denominados juegos lingüísticos, aportará en gran manera al logro del aprendizaje del niño y niña, ya que sirve para fomentar la lectura y escritura, debido a que no se da un tratamiento adecuada al problema de la lengua por parte de los asesores técnico-pedagógicos, lo cual se evidencia en las aulas de clase, por lo que se requiere de una planificación lingüística de manera coordinada y ajustada al problema.

La puesta en práctica de un modelo de enseñanza centrado más en el niño y la niña es una necesidad en el cual participen activamente, razonando y resolviendo problemas por sí mismos, lo cual se puede lograr si los educandos reciben la clase en su lengua materna o sea en miskitu.

Para finalizar muchas lenguas en el mundo se van desapareciendo y/o desplazadas producto de múltiples factores, y en este sentido es evidente que la comunidad de Dibahil está pasando por este proceso de desplazamiento lingüístico a favor del miskitu donde esta lengua ocupa un espacio privilegiada. Mientras que la lengua nativa pasa a ser usado en espacios limitado.

VIII. Lista de referencia

- Bermejo, P, Saúl. (2009) *Hacia una educación intercultural*. Crecer en un mundo plurinacional. Primera edición. Noviembre 2009. Impreso en Puno –Perú.
- Camacho, José. (2011). El desplazamiento lingüístico. Definiciones terminológicas. Recuperado el 14 de octubre del 2011 disponible en. www.rci.rutgers.edu/~jcamacho/488/intro.pdf
- Constitución política de Niacaragua (1997). *Aprobada el 19 de Noviembre de 1986. Publicada en La Gaceta No. 05 del 09 de Enero de 1987*, capítulo VI. Derechos de las comunidades de la costa atlántica.
- Cunningham Myrna (2001). *Ponencia Inaugural, Julio 25. "Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales"* Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena Guatemala.
- La Gaceta No. 238 (1987). *Estatuto de la Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua*. Ley no. 28 del 7 de Septiembre de 1987. disponible. asamblea.gob.ni/.../9F88A9114C4CA12F062570A10057
- Freeland Jane. (2003). *Lengua 2*. 1ª edición Managua: Terra Nuova. Impreso en Managua Nicaragua, 2003
- Instituto de Investigación Lingüística y Cultural. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. IPLIC-URACCAN (2003). *Diagnóstico Educativo Comunitario en la Costa Caribe Nicaragüense*. 1ª ed. Managua: Imprimatur.
- López, L. Enrique (2002). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur*. Pistas para una investigación comprometida y dialogal.
- Medina Pereira Lumbi (2000). *Las estrategias comunicativas en la educación*. Secretaria de educación de cuba.
- Olivera, Enrique (2000). *ENSEÑAR A ESCRIBIR, TODO UN DESAFÍO*. Secretaria de Educación. Idiomas extranjeros. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Roncal. F. Mérida Verónica (2007). *Educación Bilingüe Intercultural*
- Ruiz Ayala Nubia Consuelo (2002). *Estrategias y métodos Pedagógicos*. Primera edición (2002) ISBN 958-8110-45-9. Impreso en Colombia.
- Sanga C, Edgar (2006). *Lo que se dice y hace de la Educación Bilingüe Intercultural en una comunidad aimara en transición en el departamento de puno-Perú*
- Sistema Educativo Autónomo Regional (2002). SEAR, *proyecto fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Atlántica*. FOREIBCA, segunda edición-junio del 2002
- Soriano José. (1987). El derecho de la niñez a una educación en su propia Lengua. Publicada originalmente en Octubre 30, 2007. Recuperado de <http://www.onairosjs.wordpress.com>.<http://www.id21>.

org/insights/insights-edo5Sp/arto1.html.

Venecia M, Paolo (2003). *Educación intercultural y plurilingüe* 1ra edición- Managua: Terra Nuova, v.3

Vigil O, Nila (2004). *Glosas Didácticas. Acciones para Desarrollar la escritura en lenguas indígenas*. Revista Electrónica Internacional. No.12

Incidencias Metodológicas en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje del Español como Segunda Lengua en el Estudiantado

Leopoldina Soza Aporta¹,
Alba Luz Dávila Espinoza²

Resumen

Esta investigación se ha realizado con el propósito de analizar los factores metodológicos que inciden en el proceso enseñanza -aprendizaje del español como segunda lengua L2, caracterizando la identidad cultural y lingüística del estudiantado.

La investigación fue cualitativa descriptiva. Se realizaron entrevistas, encuestas y guías de observación en el aula de clase. El método cualitativo permitió una aproximación a los factores relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje del español como L2 y contempló, además, los elementos del contexto de la escuela y la relación que guardan con el objeto de estudio.

Entre los principales hallazgos se obtuvo que el estudiantado del grupo en estudio pertenecen a la etnia creole, procedentes de Bluefields, Kukra Hill y Corn Island; miskitus y ulwas provienen de Karawala y Sandy Bay, por lo que la Escuela Normal puede brindar a estos estudiantes la educación en su lengua materna y puedan adquirir el aprendizaje de una L2 y a la vez, lograr formarse como maestros y maestras en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Los docentes expresaron que en la enseñanza de la L2, una de las mayores dificultades que presenta el estudiantado es la falta de pronunciación adecuada de las palabras, y lamentan las

condiciones inadecuadas en que se imparte la clase.

Estos aportes contribuyen a atender la diversidad del estudiantado en las aulas de clase, de manera que se logren las competencias comunicativas establecidas en cada uno de los niveles educativos en estudio.

Palabras claves: Factores metodológicos, segunda lengua, Educación Intercultural Bilingüe.

I. Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe es un derecho propio de las comunidades indígenas y étnicas, iniciándose con el Programa Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI), creado desde 1984 para atender la educación en las diversas lenguas: creole, miskitu y ulwas en el nivel primario.

Con la creación del Subsistema de Educación Autonómico Regional (SEAR) se hace realidad la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Escuela Normal 8 de Octubre, a través de la implementación de los nuevos programas transformados en EIB, los que fueron elaborados con la participación de las autoridades educativas, docentes de las escuelas normales de las Regiones Autónomas del Atlántico Norte y Sur, (RAAN y RAAS), con el apoyo decidido de organismos internacionales.

En la actualidad, en la Escuela Normal 8 de Octubre, se está implementando el Programa Transformado del Español como una Segunda

¹ Máster en Educación Intercultural Multilingüe y docente horario de español del recinto en URACCAN-Recinto Bluefields. Isozoporta@yahoo.com

² Máster en Psicopedagogía con mención en Docencia Universitaria y Secretaria Académica de URACCAN-Recinto Bluefields. albaluzda@yahoo.com

Lengua (L2); no obstante, los estudiantes presentan dificultades en su aprendizaje, por lo que se realizó esta investigación con la finalidad de analizar los factores metodológicos que intervienen en el aprendizaje del español en los educandos del tercero y cuarto año de magisterio.

La importancia de este estudio radica en que permitirá que más estudiantes de las diferentes etnias de la región puedan aprender el español como una segunda lengua (L2) y que desarrollen las habilidades lingüísticas necesarias que les permitan resolver problemas de su comunidad y, por ende, ser competentes en el mundo estudiantil, social y laboral en que se desempeñan.

II. Revisión de literatura

La UNICEF (1999), señala que existen numerosos estudios de investigación que indican que los alumnos aprenden a leer más rápido y adquieren otras actitudes académicas cuando adquieren sus conocimientos iniciales en su lengua materna, además, aprenden un segundo idioma con mayor rapidez que quienes aprenden a leer inicialmente en un idioma que no les es familiar.

La enseñanza Bilingüe o Multilingüismo

Moya, R. y Moya, A. (2004) Sugiere que hay formas de organizar la educación que tiene como objetivo posibilitar el dominio de una o más lenguas a las que el escolar no tiene acceso o lo tiene limitado en su medio social o cultural. Por lo tanto, la educación bilingüe no consiste únicamente en enseñar lenguas en el sistema educativo sino que trata de facilitar la enseñanza mediante la lengua materna y una o más lenguas que no se conocen.

La Metodología de la EIB

Najarro (1998), refiere que un enfoque para el desarrollo del lenguaje, tanto en lengua materna como en una segunda lengua, a lo largo de su formación, también requiere utilizar una metodología específica para la adquisición de una L2 (enseñanza oral, y lúdicas). Podemos

asegurar que el éxito de la EIB depende de la metodología que utilicemos, además de otros factores, como los estilos, formas de aprendizaje de la cultura de

los estudiantes; además, enriquecerlos no sustituirlos por pizarras, cuadernos y libros.

Según la compilación de Roncal (2007), los elementos fundamentales para organizar la escuela bilingüe son:

- a) Las y los educadores: Es indispensable que la escuela cuente con educadores bilingües, comprometidos y capacitados para llevar un sistema bilingüe intercultural.
- b) La presencia de uno o dos educadores monolingües en castellano puede aprovecharse para que se hagan cargo de la enseñanza de ese idioma, pero aplicando una metodología específica.
- c) La educación bilingüe intercultural exige un tratamiento metodológico en particular. Es necesario adoptar un enfoque para el desarrollo del lenguaje, en L1 como en L2.
- d) Los materiales y contenidos de estudio.

Najarro (1998), resalta que la educación bilingüe para ser completa e integral debe tomar en cuenta dentro de sus métodos, procesos, insumos, no sólo de la lengua, sino otros factores culturales, especialmente los procesos formativos, familiares de la cultura local.

Enfoques y métodos de enseñanza - aprendizaje

El constructivismo

Según la teoría constructivista del aprendizaje, éste es un proceso activo en que los estudiantes construyen nuevas ideas o conocimientos actuales y pasados. El alumno selecciona y transforma la información, construye hipótesis

y toma decisiones apoyándose, para hacerlo, en una determinada estructura cognitiva. La estructura esquema, modelo mental proporciona significado y organización a las experiencias, y permite al individuo “ir más allá” de la información recibida. (Pimienta, 2008)

Importancia de los materiales didácticos

Los materiales de lectura

Para organizar una escuela bilingüe exitosa es necesaria e indispensable contar con textos en ambas lenguas, porque cómo se va a enseñar a leer o aprender una segunda lengua en los distintos idiomas si no hay materiales de lectura. En este caso los docentes tienen que hacer los esfuerzos necesarios para exigir a las autoridades la dotación de textos.

Papel de los materiales didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje:

En la labor del personal docente, se requiere el apoyo de materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje, sin que se consideren como sustitutos, ni un fin en sí mismos sino como auxiliares del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas ayudas son valiosos instrumentos de trabajo en manos de una maestra o maestro con capacidad para seleccionarlos tan eficazmente como sea posible (UNESCO-PNUD 1995).

III. Materiales y métodos

El lugar seleccionado fue la Escuela Normal 8 de Octubre, ubicado en la Ciudad de Bluefields, en el Barrio Loma Fresca. Es una investigación educativa cualitativa, con enfoque etnográfico. De acuerdo con Sampieri, se “describen y analizan ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades”.

La población objeto de estudio, fueron estudiantes que estaban cursando el tercero y cuarto año de formación docente con un enfoque en EIB, asimismo, las madres de familia y docentes que atienden el tercero y cuarto año en el área

específica de lenguaje y comunicación, o sea, el español como una segunda lengua (L2), directora y subdirector.

IV. Resultados y discusión

Caracterización de la identidad cultural y lingüística

Se caracterizó a los estudiantes a través de encuestas, tomando en cuenta la edad, sexo, comunidad de origen, etnia, lengua, cómo y con qué textos aprendieron a leer. Entre estos, se puede mencionar que los estudiantes encuestados oscilan entre las edades de 15 a 22 años. De igual forma, el grupo en estudio corresponden a mujeres y varones, acercándose a la equidad de género.

En relación al grupo étnico al que pertenecen, siete son krioles, cinco son procedentes de Bluefields, uno de Kukra Hill y uno de Corn Island. Dos a la etnia miskitu, originario de Karawala y Sandy Bay, respectivamente. Finalmente, tres a la ulwas, dos de la Comunidad de Karawala y uno de la Ciudad de Bluefields.

El origen de cada estudiante ha influido en la lengua en que han recibido sus clases durante la educación primaria, siendo el caso específico de los estudiantes originarios de Kukra Hill, Corn Island y Bluefields, quienes han tenido que recibir sus instrucciones en una lengua que no es la materna, debido a que las clases académicas las recibieron en el idioma español, no obstante, en sus casas hablan con sus familias y en la comunidad solamente en lengua kriol.

Los estudiantes que pertenecen a la Etnia miskitu y ulwas, proceden de las Comunidades de Sandy Bay, Karawala y Bluefields, han recibido las clases en su lengua materna, los que provienen de la primera y segunda comunidad, y en el caso de la tercera la han recibido en kriol.

El grupo de estudiantes pertenecientes a las tres etnias reciben clases de español como segunda lengua en la Escuela Normal, no obstante, las demás asignaturas son recibidas también

en el idioma español, y sólo algunas son explicadas en la lengua kriol.

Es importante reconocer que los estudiantes de las diversas etnias que vienen de diferentes comunidades y municipios de la región siempre van a presentar características particulares en el dominio de una o más lenguas, por lo que han sido atendidos en diferentes programas y modalidades educativas tal como lo expresan los resultados obtenidos, por lo tanto, unos vienen hablando únicamente su lengua materna y otros tienen mayores ventajas al hablar dos o más lenguas, inclusive el español.

Siguan (2001) aduce que la lengua y la cultura están estrechamente vinculadas, porque es parte de la idiosincrasia de un pueblo, no puede estar la una sin la otra, de allí radica la importancia de tomar la lengua y cultura del estudiante para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, e impartir las clases con contenidos enfocados al empoderamiento de la cultura.

Los Padres y las madres de familia

Se aplicó encuesta a las madres y padres de familia, con la finalidad de conocer ampliamente el sentir de ellos sobre la enseñanza del español como segunda lengua:

- Las madres de familia contestaron que estaban de acuerdo con la enseñanza de una segunda lengua para sus hijos e hijas
- Algunos padres contestaron que no tenían tiempo para ayudar a sus hijos en las tareas escolares, porque trabajan a diario, no obstante, a pesar del trabajo que tienen, algunos de ellos dedican un tiempo para colaborar con la educación de ellos.
- La mayoría de los padres de familia respondieron que visitan la escuela únicamente cuando van a retirar los boletines.

Un logro importante que se ha dado en este estudio, es la aceptación que tienen los padres

de familia del Programa del Español como Segunda Lengua, los que están de acuerdo con que sus hijos e hijas aprendan la lengua en estudio. Es lamentable que algunos padres no le brinden el tiempo y apoyo a la educación de sus hijos e hijas, aunque sabemos que muchos trabajan, algunos visitan la escuela solamente para retirar boletines, lo cual no es lo idóneo, porque no existe una buena comunicación, ni relación entre los padres de familia y la escuela.

Factores metodológicos que inciden en el aprendizaje

Entre los principales agentes que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes, se puede mencionar que de acuerdo a la pregunta que se les hizo a los y las estudiantes sobre ¿Cómo aprendieron a leer?: expresaron que leyendo en casa, sin mencionar ningún tipo de libro en particular; no obstante, otros entrevistados expresaron que leyendo cuentos y juegos, y los últimos contestaron que aprendieron el español en las escuelas con sus profesoras, en el último caso se entiende que la lengua de aprendizaje en todas las materias fue en español, por lo cual los estudiantes se vieron obligados a entender, hablar, leer y escribir en una segunda lengua, sin tomar en cuenta ninguna metodología específica.

Los estudiantes consultados pertenecientes a la etnia creole, aprendieron a leer en el idioma español desde la educación primaria; los otros estudiantes aprendieron en su lengua materna, por lo que ahora presentan mayores dificultades en cuanto a la pronunciación y escritura del español. Los estudiantes que aprendieron a leer en español lo lograron a través de la lectura de cuentos juegos. Significa que son estos tipos de estrategias las que se deben aplicar en las aulas de clase para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas, porque son las que despiertan el interés y la motivación en cada uno de los estudiantes.

Otro factor fundamental es la ayuda de las madres de familia que les brindan a sus hijos e hijas, como parte del proceso de aprendizaje; sin embargo, ellos contestaron que los apoyan en

tareas, y los otros afirmaron que no disponían de tiempo por asuntos laborales. Cabe mencionar que se les preguntó a los estudiantes el nivel académico de cada uno de sus padres y madres de familia respondieron que oscila entre primero a cuarto año de educación secundaria, a excepción de dos que tienen título de Maestras de Educación Primaria. El apoyo de los padres de familia juega un rol esencial durante todo el proceso de aprendizaje de cada uno de sus hijos e hijas.

De los docentes

Se aplicó entrevistas a los docentes para conocer el grado de aceptación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como parte de los agentes esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso, docentes entrevistados (as), están de acuerdo con el nuevo currículo transformado. De igual forma, plantean que la promoción de la interculturalidad, se obtienen logros, tales como una educación en lengua materna, donde se fortalece de esta manera la identidad lingüística, la cultura, su idiosincrasia y la valorización de su etnicidad, entre otras.

También plantearon que es un derecho propio que tiene cada una de las etnias, tomando en cuenta el Marco Legal, la Constitución Política, la Ley de Lenguas la Autonomía, Sistema Educativo Autónomo Regional. (SEAR). Al igual es una oportunidad y un derecho que tienen las etnias minoritarias a estudiar en su lengua materna y aprender una segunda.

Lo anterior, también promoverá que de atención a las etnias en grupos diferentes y se implementan estrategias para estudiantes que aprenden una segunda lengua; con ello habrá apropiación de la misma si se respetan a la vez las diferencias individuales, ritmos y estilos de aprendizajes.

Observación al aula de clases a docentes que imparten el tercero y cuarto año.

Se realizó visita al aula de clase para aplicar la guía de observación a los docentes, donde se

obtuvieron los siguientes resultados:

- Los recursos y medios didácticos con que cuenta él o la docente están escrito en español (monolingüe) y ocupan pizarras, libros de textos, cuentos...
- Los estudiantes hablan a veces en español, otras veces en kriol o miskitu, pero como la docente es monolingüe se auxilia de estudiantes para que se lo traduzcan.
- Uno de los docentes domina la lengua kriol y español.
- Los dos docentes realizan retroalimentación del tema a través de preguntas, hacen el diagnóstico partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes.
- Evalúan el aprendizaje a través de preguntas orales o escritas, trabajos en equipo e individuales,
- Las estrategias utilizadas de acuerdo a lo observado son: trabajo en equipo, lectura oral, mapas conceptuales, mapas semánticos, creación de cuentos y dramatizaciones.
- Los métodos de enseñanza que implementan son el comunicativo, enfoque constructivista acompañado de la metodología activa – participativa.
- La motivación la realizan a través de cantos, juegos y dinámicas, cuando hay condiciones de espacio, lo que promueve la integración por parte de los estudiantes. Esto muestra lo que expresa Ausubel, que la motivación es esencial para el aprendizaje de los y las estudiantes.

Se observaron algunas debilidades:

- Los estudiantes confunden los artículos, los verbos en la expresión oral y la pronunciación en oraciones y palabras.

- Los estudiantes carecen de materiales didácticos adecuados y de condiciones propicias para el aprendizaje.
- Los docentes sólo tienen a veces, un sólo libro y le dicta a los estudiantes o escribe en la pizarra, y esto le resta tiempo.
- A pesar de que el proceso enseñanza-aprendizaje es en el idioma español, algunos de los estudiantes se quieren seguir expresando en su lengua materna, como el kriol y miskitu.

De acuerdo con la compilación que realizó Roncal (2007), nos dice que es indispensable que la Escuela cuente con docentes bilingües, interesados, comprometidos y capacitados para llevar a efecto una educación intercultural bilingüe.

No obstante, en cuanto a capacitaciones que reciben los y las docentes, únicamente se dan en los TEPCE, donde incluyen contenidos que carecen de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Tal como lo manifestaron los docentes, ellos tienen problemas para desarrollar sus clases en la L2, por no contar con las condiciones mínimas para ofrecer un ambiente educativo agradable para los estudiantes, sumado a esto tienen falta de materiales didácticos, lo que muchas veces desmotiva tanto a los docentes como a los estudiantes, lo que dificulta en gran medida el desarrollo efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

De la dirección

Se aplicó encuesta a la Directora y Subdirector de la Escuela Normal 8 de Octubre, donde se obtuvo los resultados siguientes:

Con relación a las etnias a que pertenecen, la Directora es mestiza y el Subdirector es ulwa.

Al preguntársele a la Directora si está de acuerdo con el nuevo currículo, ella no contestó ni sí ni no, pero dijo que es importante que se

realice una nueva revisión, acorde a las condiciones y actualidad del mismo y de esta manera definir estrategias que realmente permita que los estudiantes egresen dominando una segunda lengua y se fortalezca la interculturalidad en la escuela y fuera de ella.

La Directora, además, expresó que los docentes no recibían asesoría directa, y había pocas capacitaciones en la enseñanza del español como segunda lengua, y únicamente se les ofrecía las mínimas condiciones con que contaba la escuela.

La comunicación entre la Directora y Subdirector con los y las docentes, de acuerdo a lo expresado, es asertiva. Además, dijo que existen mecanismos por parte de la Escuela para que haya un acercamiento más estrecho con los padres y madres de familia; no obstante, esto sólo se ha dado a través de las reuniones, donde se les da a conocer los resultados del boletín escolar en las diferentes disciplinas de cada bimestre. En estos encuentros, algunos no asisten a las reuniones, razón por la cual no se dan cuenta sobre el avance de sus hijos e hijas en el proceso de la enseñanza – aprendizaje.

Los aportes de la Dirección y Subdirección de la escuela Normal son positivos, los que manifiestan que se debe hacer una nueva revisión de los programas de estudios, con el fin de mejorarlos, pero sobre todo están preocupados, porque los docentes reciban capacitaciones en el uso de estrategias apropiadas para la enseñanza de una L2, lo que se considera importante para lograr que los docentes desarrollen una educación de calidad en pro del mejoramiento del desempeño de los y las estudiantes de nuestra región.

De la metodología

Los docentes expresaron que la metodología que implementan es activa participativa y constructivista, donde los estudiantes son partícipes de su propio aprendizaje, inician el contenido con un diagnóstico previo, partiendo del conocimiento de los y las estudiantes, tomando en

cuenta la cultura, costumbres y tradiciones.

Las técnicas empleadas las realizan a través de exposiciones orales, trabajos en equipos, dramatizaciones y, en ocasiones, deben dictar, utilizar la pizarra y consultar libros que tienen disponibles en la Biblioteca.

No obstante, los docentes manifestaron que hacen uso de la pizarra, algunas veces, y en otras, dictan conceptos y lecturas, porque no cuentan con el material adecuado para desarrollar la metodología participativa y comunicativa.

Al analizar estos resultados se destaca que los docentes tienen claro que la metodología que deben impartir en la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua es particular, siendo la principal estrategia la facilitación del proceso aprendizaje en las dos lengua, además de las condiciones óptimas que se requieren.

De acuerdo con lo que dice Najarro, que un enfoque para el desarrollo del lenguaje, tanto en lengua materna como en una segunda lengua a lo largo de su formación, también requieren utilizar una metodología específica para la adquisición, por lo cual se infiere que los docentes han tratado de desarrollar los contenidos de aprendizaje siguiendo las recomendaciones metodológicas pertinentes..

Otro aspecto que se identificó, según resultados de la encuesta aplicada a docentes, es que las capacitaciones que reciben es a través de los Talleres de Evaluación, Planificación y Capacitación Educativa (TEPCE), no obstante, no los capacitan en metodologías, ni estrategias para la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, por lo cual, cada uno hace el esfuerzo por ser autodidacta.

Condiciones donde reciben clases los estudiantes

Un elemento esencial en el cual hicieron énfasis los docentes, son las condiciones físicas donde reciben clases los estudiantes, las que no son óptimas para el aprendizaje de una segun-

da lengua, ya que no se cuenta con un aula permanente donde desarrollen sus clases diarias, recibéndolas en diferentes espacios, como son: biblioteca, patio, auditorio, debajo de los árboles o en la glorieta de la Escuela; de esto se derivan una serie de dificultades que hace más débil el proceso de enseñanza, tales como:

- Pérdida de minutos de clase, en busca de un espacio adecuado para impartir las clases.
- Distracción por parte de los estudiantes.
- Inconformidad por algunos estudiantes, al sentir que no se les brindan las condiciones de forma igual que otros grupos.

Las condiciones que debe brindar el espacio donde reciben clases los y las estudiantes deben tener los requerimientos mínimos, tales como pizarrones, sillas, mesas grandes, debido a que la metodología que se imparte es participativa, como son: trabajos en equipos, sociodramas, discusiones de grupo, o sea, se debe poner énfasis en la comunicación oral y gestual, para que ellos y ellas vayan sintiendo confianza en el aprendizaje, este es un factor esencial para la enseñanza del español como segunda lengua.

Debilidades que enfrentan los docentes al organizar y aplicar estrategias de enseñanza en el aula

Los docentes expresaron que han intentado desarrollar estrategias metodológicas especiales para la enseñanza del español como segunda lengua, sin embargo, atraviesan un sinnúmero de dificultades las que a continuación se mencionan:

- Falta de materiales de acuerdo a los contenidos del programa en estudio.
- Carencia de aula, por lo tanto, no se pueden realizar las dinámicas actividades lúdicas, pegar papelógrafos de trabajos realizados por los y las estudiantes.

- Se ha identificado que los estudiantes están poco motivados en el aprendizaje de una segunda lengua, y quieren expresarse sólo en su lengua materna.

La motivación es un elemento esencial para el desarrollo del aprendizaje de un estudiante, sobre todo en el caso del que está aprendiendo una segunda lengua, el cual debe pasar por una serie de transformaciones y adaptación a la Escuela.

De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes han identificado que el sistema no les ofrece las condiciones adecuadas para su aprendizaje, lo cual puede repercutir directamente en la motivación de cada estudiante, esto da paso a bajos resultados en su aprendizaje, elemento ya identificado por los docentes.

Enfoques y métodos de enseñanza aprendizaje del Español como segunda lengua

Con la finalidad de conocer qué pasos siguió la Escuela Normal 8 de Octubre, para decidir los enfoques y métodos de enseñanza – aprendizaje del español como segunda Lengua, se encuestó a los y las estudiantes y docentes obteniendo la siguiente información:

Estudiantes:

Al abordar el tema de los métodos utilizados por los docentes al impartir sus clases, los estudiantes manifestaron que la clase es motivada a través de dinámicas, trabajos prácticos, poemas. Los estudiantes expresaron que les gustaba el método que les enseñaban, sin embargo, otros opinaron que no comprendían bien el significado de las lecturas, y esto les dificultaba la realización de los trabajos prácticos.

Docentes

Los docentes dijeron que al inicio de la transformación curricular se realizó un diagnóstico sociolingüístico, conociendo de esta forma la cultura, lenguas, etnias, de los estudiantes que demandaban este tipo de educación.

Con toda la información obtenida y tomando en cuenta las condiciones en que se han desarrollado las clases dentro de la escuela, específicamente del grupo en estudio, los docentes señalaron los siguientes enfoques y métodos utilizados:

Enfoques

El enfoque que implementan las docentes que imparten el español como segunda lengua es el constructivista, centrado en los estudiantes, y se parte de los saberes previos que traen los estudiantes de su entorno o comunidad de origen.

Método

El método empleado de acuerdo con lo planteado por los docentes en la enseñanza aprendizaje del español es el comunicativo, de acuerdo con (Jane Freeland, 2003), debido a que se trabaja en equipo, se practica la expresión oral, se realizan exposiciones, dinámicas y reflexiones.

En algunas ocasiones se dejan trabajos en casa para ser apoyados por los padres de familia, por que es esencial el involucramiento de éstos en el proceso, tal y como lo dice (López, L, 1998), que a través de conocer lo que se enseña en la escuela, podrán comprender el proceso de enseñanza aprendizaje de la segunda lengua.

La evaluación de las clases se realiza acumulando puntajes por las tareas realizadas, revisión de acumulativa, se hace revisión de cuadernos hasta completar los cien puntos.

Materiales didácticos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua

- Programas de estudio

La escuela cuenta con el programa para la enseñanza del español como una segunda lengua, conteniendo una descripción general de: competencias específicas, contenidos básicos, actividades sugeridas, e indicadores de evaluación, enfatizando en los temas de algunos cuentos,

leyendas, anécdotas que contienen la cultura, costumbres de las etnias del grupo en estudio, pero no existen libros donde los docentes puedan encontrar bibliografía de los contenidos abordados en el programa transformado.

La biblioteca de la escuela cuenta con algunos materiales didácticos, tales como: libros de cuentos, fábulas, láminas, textos diseñados para estudiantes monolingües, materiales fungibles, entre otros. Los materiales existentes no son suficientes para el grupo en estudio ni adecuados para la enseñanza del español como una segunda lengua.

Es importante destacar que para la obtención de resultados exitosos y fortalecer el sistema de una Escuela Bilingüe es indispensable contar con textos escritos en ambas lenguas, no obstante en la Escuela Normal 8 de Octubre se carece de este material didáctico.

V. Conclusiones

- Los estudiantes de la escuela Normal pertenecen a distintas comunidades y etnias de la Costa Caribe como; miskitus, garífunas y creoles, los que han recibido educación en su lengua materna, pero los estudiantes de Bluefields y Kukra Hill han recibido ésta en una lengua que no es la propia, como es el español, significa que unos están en mayor ventajas que otros en relación al uso de la segunda lengua.
- La atención, apoyo y acompañamiento que les brinden las madres de familia a sus hijos e hijas es muy importante, sobre todo en su proceso de adaptación, aunque es claro que esto se ve mediatizado por múltiples factores tales como la disponibilidad por motivos laborales o por desconocimiento de la nueva lengua.
- La falta de capacitaciones para la enseñanza de una segunda lengua es un factor negativo que incide en la calidad de los aprendizajes que los docentes pueden

ofrecer a sus estudiantes y los Talleres de Evaluación, Planificación y Capacitación Educativa (TEPCE), no dan respuesta a las necesidades de capacitación para la enseñanza de la L2, ya que no se abordan temas relevantes como éstos.

- No existen en el centro las condiciones adecuadas para que los docentes puedan desarrollar clases motivadoras e interesantes en la enseñanza del español como una segunda lengua, ya que carecen de un aula segura y propia para ello, los que tienen que andar de un lugar a otro, con sus estudiantes.
- Los docentes aplican en las aulas de clase el enfoque comunicativo, donde los estudiantes trabajan en equipo, comparten conocimientos y experiencias de su entorno, además aplican la metodología activa participativa donde los estudiantes realizan dramatizaciones, construyen y leen cuentos y otras actividades que le ayudan a desarrollar su expresión oral y escrita.
- La falta de los materiales didácticos adecuados para la enseñanza de una segunda lengua, es uno de los factores que afectan la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

VI. Lista de referencias

- Asamblea Nacional (2004). *Constitución Política de Nicaragua*.
- Asamblea Nacional (2004). *Ley 169 Ley de Lenguas*.
- Freeland Jane (2003). *Materiales de apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural*. Terra Nova.
- López Luis (1988). *Desarrollo del Bilingüismo en Didáctica del Quichua como lengua materna*, compilación de Teresa Valiente Catter, 1993, Abya-Yala. Ecuador.

- Najarro Armando (1998). *Fundamentos de Educación Bilingüe I*. Universidad Rafael Landívar, Profase, Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales. Guatemala
- Pimienta J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender*. Tercera edición México.
- Roncal Federico (2007). *Educación Intercultural Bilingüe*. Guatemala.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- UNESCO-PNUD 1995.
- UNICEF (1999). *Estado mundial de la infancia 1999*. Nueva York: Autor.
- Venezia Mauceri, Paolo (2003). *Educación Intercultural Bilingüe*, 1ª edición, Managua, Terra Nova. 249 p. v3.

El Miskitu como Segunda Lengua a Estudiantes de la Escuela Normal “Gran Ducado de Luxemburgo”. Bilwi, Puerto Cabezas

Cándida Olivia Rugama Pérez¹,
Selmira Jarquín Chow²

Resumen

El estudio realizado es basado en la enseñanza del miskitu como segunda lengua a estudiantes mestizos en la Escuela Normal “Gran Ducado de Luxemburgo”. La metodología de la investigación se basó en lo cualitativo y descriptivo con enfoque sociolingüístico basados en los métodos de la hermenéutica, la fenomenología y la etnometodología.

Entre los resultados se destaca que los estudiantes hispanohablantes son originarios de otros municipios de Nicaragua, durante su ingreso no conocían nada de la lengua miskitu, por lo que han desarrollado las habilidades lingüísticas de leer, escribir y escuchar; sin embargo, todavía no el hablar en dicho idioma.

Las situaciones de aprendizaje, motivación, técnicas y estrategias utilizadas por el docente no son las óptimas y no se cuenta con un aula propia para la enseñanza. Los programas no están estructurados para que se logre el aprendizaje del miskitu como segunda lengua.

Así mismo, se evidenció la poca motivación de los estudiantes en la clase. De igual forma, la investigación se considera que aporta a la educación, ya que todavía se pueden mejorar algunas condiciones puesto a que es incipiente la transformación Curricular.

Palabras clave: Origen, características, motivación, estrategias, métodos técnicas, lengua materna y segunda lengua.

¹ Master en Educación Intercultural Multilingüe. Docente de la Escuela Normal “Gran Ducado de Luxemburgo”, Bilwi. candidarugama@yahoo.es

² Master en Docencia Universitaria. Docente horario de URACCAN-Bilwi. Tutora de la Investigación. librageminis2001@yahoo.es

I. Introducción

El interés del presente estudio fue el analizar la Enseñanza del idioma miskitu impartido como Segunda Lengua (L2) y la incidencia en su aprendizaje en los estudiantes mestizos en el año 2011.

Este estudio se considera de gran importancia ya que busca mejorar las condiciones del ambiente escolar y el desempeño de los docentes que imparten el idioma miskitu, como segunda lengua. Los estudiantes que ingresan a la Escuela Normal no dominan el miskitu y no logran el desarrollo de las diferentes competencias lingüísticas en sus diferentes niveles de estudio.

Basado en los resultados obtenidos en la investigación se proponen estrategias metodológicas motivacionales que colaboren al aprendizaje del miskitu como segunda lengua en los estudiantes mestizos.

II. Revisión de literatura

“La educación bilingüe ha sido definida como el proceso que implica el uso de dos lenguas como vehículo de instrucción de los educando parcial o totalmente, es decir en ciertas materias o en todas las del currículum de la escuela. Este aprendizaje concomitante tiene como propósito dotar de mayor legitimidad al uso de ambas lenguas y reforzar su dominio”. Venezia (2003:26)

Según Venezia (2003:27) define el concepto de lengua materna o L1, también llamada lengua vernácula, como “la primera en la cual una persona aprende a hablar y que en la mayoría de los casos mantendrá el predominio sobre el aprendizaje de otras lenguas”.

Las estrategias de aprendizajes que se seleccionen con el objetivo de llegar al conocimiento, juegan un rol importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Metodológicamente se refieren al uso concreto de las metodologías, de los procedimientos y técnicas de trabajo como medio para la construcción activa de los aprendizajes (Ballesteros, 1997: 9).

Archibol y Lewandowski (1979) dice que: La segunda lengua es generalmente aquella que se aprende después de la primera, es decir, la que se aprende adicionalmente como segunda. Se habla de la adquisición de la misma en el niño a partir de los tres a cuatro años, posteriormente se tratará sobre las diferentes formas de adquisición.

Los recursos deben de ser medios disponibles para que el y la estudiante aprendan a hablar en la segunda lengua, en síntesis es aprender a participar oralmente en cualquier situación o contexto donde se encuentren". Esto debe de ser con la finalidad de adquirir competencias en los sonidos de la lengua o fonética; en la estructura de las oraciones o sintaxis y en el léxico o vocabulario pero, específicamente en la aplicación de los conocimientos adquiridos en la comunicación con los demás. Palacios (2000:10)

De acuerdo con Castellón y Pérez (1998: 3), el término motivación es un constructo teórico que se emplea hoy para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es un elemento de consciencia que entra en la determinación de un acto volitivo, es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

Najarro (2010:8) orienta que la enseñanza de lenguas, en estudiante, debe de tener el papel protagónico y la persona docente le puede ir preparando diversas experiencias, secuencias didácticas, en las cuales sus estudiantes van tomando iniciativas, descubriendo los diferentes elementos que les ayudan a comunicarse en la segunda lengua.

III. Materiales y métodos

El presente estudio es de corte cualitativo, descriptivo con enfoque sociolingüístico porque atiende comportamientos lingüísticos de los hablantes mestizos ante el aprendizaje del miskitu como segunda lengua. Es de carácter propositivo porque se hace propuestas que permitan el aprendizaje del miskitu como L2 en estudiantes mestizos y para mejorar la labor del docente que imparte la asignatura. Se relaciona con la hermenéutica, se enriquece con la etnometodología.

Se realizó observaciones directas en el aula, entrevistas abiertas y cerradas con sus guías respectivas, cuyos actores eran los docentes y el personal de la dirección, encuestas con sus guías dirigidas a los estudiantes que conforman la población meta.

IV. Resultados y discusión

Características de los estudiantes mestizos de la Escuela Normal

Los mestizos y las mestizas que estudian magisterio en la Escuela Normal se caracterizan por ser monolingües, siendo el español la lengua materna. Su cultura es una combinación de toda la práctica que se realiza en la región del Pacífico, debido a que las familias han llegado de diferentes departamentos y se da un intercambio de cultura que se considera como propia.

En el entorno sociocultural donde se encuentran ubicados y ubicadas, no tienen la oportunidad de apropiarse de la segunda lengua debido a que todas las actividades que se realizan son en la lengua español.

Basado en lo anterior y en las entrevista aplicadas a Rolando Díaz Morales dijo:

“ser originario de Bilwi, Puerto Cabezas y por ser el único hispanohablante, desde que ingresó a la Escuela Normal, sus clases son compartidas con los y las estudiantes que reciben la clase del mis-

kitu como lengua materna y que solamente dominaba las palabras sí (au); no (apia); kunin (mentira)”.

Heydi Janneth Vallejos Loza:

“es originaria de Siuna, su infancia la pasó en la comunidad de “El Naranjal” de Puerto Cabezas y actualmente vive en la ciudad, estudió la primaria en una Escuela Intercultural Bilingüe, pero no aprendió nada en la lengua miskitu. Manifestó que “en su casa nadie habla miskitu”.

Carlos Ochoa Sánchez y Rubén Ochoa Sánchez, “son originarios de Siuna, pero ahora viven en la comunidad de Columbus, el Arenal, sector de TasbaPri y agregaron que en su casa ni su entorno se habla la lengua miskitu”. Así mismo, Jihomara López Jirón “es originaria del municipio de Siuna, RAAN (Región Autónoma Norte) vive actualmente en Bilwi en el barrio Thelma Morales, ninguno de sus familiares habla miskitu ni las personas que están cerca de ellos y ellas”.

Además el profesor Javier Vicente durante la entrevista coincidió y confirmó: “que los estudiantes son originarios de las minas, otros lugares del pacífico y algunos del municipio de Puerto Cabezas por lo tanto su lengua materna es el español”.

Lo que los motivó estudiar en la carrera de magisterio, opinaron de diferentes maneras por “el deseo de ser profesores”, porque “su comunidad carece de personas preparadas en cuanto al nivel académico” y “para impartir clase a los niños/as”, que fue donde le surgió la idea de estudiar la carrera, que “lo motivó los infantiles, porque les llama la atención de qué manera vienen creciendo” y “aprendiendo pequeñas cosas”, porque “le gusta enseñar”, fue “el deseo de ser maestra”.

Otro menciona que: “Prácticamente nadie me motivó yo solo tomé la decisión de estudiar”. “Yo decidí al ver a mis primos que estudiaban en

la Escuela Normal. Nadie influyó en mí, prácticamente decidí por sí sola”.

La enseñanza de la lengua miskitu como lengua materna y como segunda lengua

Los maestros que imparten la lengua miskitu como lengua materna y como segunda lengua son originarios del Waspam Río Coco, su lengua es el miskitu pero también dominan el español, ambos son graduados como maestros de Educación Intercultural Bilingüe.

Durante la encuesta realizada los estudiantes mestizos respondieron que en su familia, ni en su entorno ni ellos conocían el vocabulario del habla miskitu que estudian como segunda lengua y se sienten motivados por aprenderlo. Sin embargo, durante la observación realizada en el desarrollo de la clase no demostraban interés ni motivación y el maestro en ningún momento utilizó alguna forma de cómo motivarlos ya que ellos y ellas estaban en otras tareas menos atendiendo a las actividades orientadas.

Se observó que las tareas no las realizan correctamente todos son elaboradas junto con el maestro. No hacen uso de libros de textos para la lectura, porque no hay, pero, sí utilizan algunos recursos como cartel que es elaborado por el maestro.

En relación a las situaciones de aprendizaje, los estudiantes, específicamente los finalistas, expresaron que en cuanto al ambiente escolar no es muy apto para aprender una segunda lengua, porque dijeron que: “el programa de estudio no está de acuerdo a lo que queríamos aprender y debido a eso algunas veces éramos discriminados por los compañeros de estudio”.

Por tanto, no son óptimas ya que no tienen material propio ni disponible en las aulas de clase. No existen textos que vayan de acuerdo a los contenidos programados. No se dispone de recursos pertinente al aprendizaje de una segunda lengua, no se puede construir un centro de aprendizaje ni construir otros medios didácticos que permanezcan en el aula porque no presta las condiciones.

En la observación realizada se pudo apreciar que los estudiantes escriben palabras u oraciones en la clase de lengua miskitu, pero ya elaboradas por el maestro y solamente algunas palabras las leen correctamente.

Ambientes de aprendizajes

En cuanto a los ambiente de aprendizaje, los estudiantes que estudian el miskitu como segunda lengua o L2 no tienen aula propia, siempre están recibiendo las clases en un kiosco propiedad de la escuela normal, en la biblioteca si acaso en ese momento está disponible o debajo de los árboles.

Para que se dé ese proceso requiere de un espacio especial donde el estudiante salga favorecido, que pueda realizar dinámicas, establecer comunicación con los demás participantes, continuó diciendo que no se logra que los estudiantes participen activamente ya que el espacio es muy incómodo.

Uno de los estudiantes expresó: "el ambiente escolar antes era bueno porque recibe la clase en la misma aula con los que tienen el miskitu como lengua materna", Por lo que algunos estudiantes finalistas que estudian el miskitu como segunda lengua, manifiestan la inconformidad por no tener un aula como los demás estudiantes para recibir la clase. Lo anterior, lo siente como discriminatorio, debido a que ellos y ellas son minoría en las aulas de clase..

En lo que respecta a la motivación por aprender el miskitu como segunda lengua, un estudiante finalista, en entrevista personal, declaró:

Me siento motivado por aprender el miskitu, porque me interesa además algunos compañeros nos discriminaban en su lengua y nosotros no comprendíamos lo que nos decían y para conseguir empleo hay que dominar las dos lenguas y como futuros maestros y maestras de Educación Intercultural Bilingües tenemos que dominar bien las dos lenguas.

El Profesor Javier Vicente, docente de la lengua miskitu dijo:

motiva a los estudiantes haciendo ejercicios, a través de dinámicas, como el lápiz hablante que cuando les toca su turno, tienen que hablar algo o lo que pueden en el miskitu porque lo hace a manera de juego; [...] también la dinámica del repollo caliente donde se hace con oraciones y palabras en miskitu o español.

Los Programas del miskitu como segunda lengua

Los programas que se imparten en miskitu como segunda lengua están en español al igual que las actividades que se orientan, los contenidos no están de acuerdo al nivel lingüístico de los estudiantes, solamente se tiene el nivel principiante.

Al hacer un análisis del programa del español como lengua materna y del miskitu como segunda, están estructurados iguales, no hay diferencia del uno con el otro; los docentes que imparten la lengua miskitu opinaron de la misma manera, pero manifestaron que lo que hacen es adecuar los contenidos al nivel de aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma en relación a los programas, la subdirectora considera que los programas están bien estructurados y que están elaborados de acuerdo al nivel lingüístico de los estudiantes, lo único es que no hay textos basados en los contenidos de los programas para que se documenten. Por otro lado, los programas son documentos curriculares legales que están diseñados con contenidos propios para un nivel académico en que el estudiante debe de conocer y aprobar como requisito para ser promovido a otro nivel académico.

Estrategias facilitadas para el aprendizaje de una segunda lengua

Los estudiantes dijeron que las estrategias facilitadas por el profesor son la traducción del

miskitu al español, hablar en miskitu y español para que se entiendan las palabras. En cambio otro opinó que el maestro facilitaba algunas metodologías para el aprendizaje pero muchas veces no eran las más adecuadas para lograr el aprendizaje en la mayoría de las veces.

La estrategia que dice el maestro utilizar es la comunicación, donde se trata de recrear un ambiente comunicativo, diálogos, lecturas creativas y recreativas participativas. Se busca la participación activa en ejercicios de pronunciación de palabras, oraciones y frases. Durante la observación: La estrategia que el maestro utilizó fue la técnica del subrayado donde invitó a los estudiantes a subrayar las palabras en miskitu conocido, por ellos las cuales fueron muy pocas.

Se observó que el profesor se apoya del español para aclarar algunos conceptos, también para orientar las actividades a realizarse en el aula y para la tarea en casa. Los estudiantes no tienen un espacio óptimo para su auto aprendizaje de una segunda lengua; ya que no se tiene un aula propia donde puedan permanecer múltiples tipos de materiales que le permita a los estudiantes apropiarse cada día de nuevas palabras y enriquecer su vocabulario en la L2.

La adquisición de una segunda lengua es la capacidad de haber desarrollado las competencias lingüísticas y comunicativas como es el habla, la escucha, la lectura y la expresión oral. Esa capacidad permite el intercambio de experiencia entre individuos, la interacción y se logra una comunicación asertiva.

Los estudiantes durante la encuesta manifestaron que las estrategias utilizadas para lograr el aprendizaje de una segunda lengua llegaron a ser las más importantes, la práctica, el cuaderno de apuntes de las palabras que no conocen, y en los momentos libres estudiar, también ponerle más interés a la clase y hacer preguntas.

Sin embargo, uno de los estudiantes expresó que no considera eficaz la metodología empleada por el maestro porque no se logró un aprendizaje del que él esperaba. En cambio otro dijo que la metodología la consideró eficaz porque el

profesor tiene paciencia al explicar que asimilaba siempre lo que el profesor explicaba.

En cambio el maestro que imparte el miskitu como segunda lengua considera que él hace todo lo posible por emplear una buena metodología, ya que se vale de lo que aprendió en su licenciatura en EIB y de lo que puede crear para que sus estudiantes aprendan, pero siente que necesita orientaciones, que lo capaciten con nuevas estrategias que favorezcan su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

El material y recursos didácticos utilizados en el desarrollo de la clase

El material que utilizaba el maestro se mantenía expuesto durante la clase, pero tal vez no se lograba asimilar lo suficiente, por falta de la práctica y el interés. Los materiales más utilizados por el maestro son cuadernos, marcadores y algunos libros de textos.

El estudiante que recibe la clase del miskitu como lengua materna opinó:

Los materiales que utilizan es para comentar, cómo redactar un cuento después que se ilustre el significado de los hechos del cuento. También hace uso de cuentos, plantas y otros objetos para aprender los nombres. Los cuentos que se elaboran con sus dibujos para aprender las palabras que no sabemos. (este estudiante es el único mestizo) se utiliza el programa de la lengua materna miskitu para su aprendizaje (está cursando cuarto año de magisterio).

En la entrevista al maestro dijo que: el material que él utilizaba no permanece expuesto, porque no se tiene un aula propia y donde se imparte la clase son espacios al aire libre; que las habilidades lingüísticas que han desarrollado los y las estudiantes son la lectura, pero no interpretan el contenido, también escriben y escuchan.

La subdirectora manifestó que el profesor prepara material didáctico para el desarrollo del miskitu como segunda lengua pero se observó que lleva un cartel donde los estudiantes leen algunas palabras en español pero cuando las leen en miskitu no lo hacen con la pronunciación correcta el profesor corregía cada vez que pronunciaban una palabra y les ayudaba a pronunciar bien.

Se pudo observar que para la enseñanza del miskitu como segunda lengua el maestro solamente cuenta con el pizarrón y un cartel que es elaborado por él mismo y es más teórico que práctico.

El material que dice más utilizar el maestro son carteles, folletos y revistas ya que no se cuenta con libros de textos propios para enseñar una segunda lengua, pero también los contenidos son en español y si presenta algunos ejemplos que son muy pocos es lo único que está en la lengua miskitu. Los materiales utilizados por el maestro son papelógrafo, cartulina, marcador y libro de texto

Facilidad de aprender el vocabulario

Los estudiantes finalistas opinaron que no hubo forma de aprender con facilidad el vocabulario porque se hubiera logrado un mejor porcentaje en el aprendizaje. En cambio los prefinalistas afirmaron que no aprenden con facilidad porque a veces no entienden nada de las palabras que habla el maestro, que el vocabulario nuevo lo aprenden con facilidad cuando es fácil y está contextualizado pero si no es así se les dificulta.

El docente opinó que para que el estudiante tenga facilidad de aprender el nuevo vocabulario se contextualizan los contenidos y se relacionan las palabras con elementos conocidos por ellos. Pero durante la observación no se logró ver ese proceso.

Las habilidades lingüísticas desarrolladas

Los estudiantes finalistas manifestaron que entienden el miskitu en un 30%, que ciertas palabras las pueden hablar pero no tan bien, pue-

den leer, la escritura la dominan un poco y entienden en 30% el lenguaje En la opinión de los estudiantes prefinalistas expresan habilidades lingüísticas que ha desarrollado no habla, pero lee y escribe, también sabe lo que dicen cuando escucha hablar en miskitu por lo tanto se considera en un nivel lingüístico avanzado.

El maestro considera que los estudiantes hablan poco pero que leen, escriben y escuchan lo que se les dice que tienen desarrollada las cuatro habilidades lingüísticas. Pero, durante la observación de la clase no se vio el desempeño de los estudiantes en las cuatro habilidades del idioma.

Los estudiantes se vuelve competitivos cuando llegan a dominar las habilidades lingüísticas como es el habla, la escucha, la lectura y la escritura de una segunda lengua y puede desempeñarse en cualquier situación que se encuentre.

Una educación bilingüe, en sentido estricto se debería dispensar de igual forma en las dos lenguas. Es la práctica que tiene la ventaja de enseñar esta lengua extranjera del mismo modo, y con la misma facilidad, que una lengua materna en el momento en que la memoria infantil es especialmente permeable.

Es importante mencionar que la educación bilingüe, debe ser empleada para desarrollar las habilidades y conocimientos lingüísticos de los estudiantes cuando estos aún se encuentran en los niveles de enseñanza primaria y así poder aprovechar toda capacidad intelectual infantil y es cuando la mente se encuentra dispuesta a aprender todo de una manera más fácil y coherente.

Capacitaciones recibidas para enseñanza del miskitu como segunda lengua

El maestro entrevistado opinó que no ha recibido capacitaciones, pero por ser graduado en Educación Intercultural Bilingüe, conoce técnicas, estrategias y metodologías que le sirven para enseñanza del miskitu como segunda lengua. La subdirectora opinó también que no se capacita al maestro porque los responsables

de esa tarea no se preocupan por hacerlo, que ella brinda asesoría, da seguimiento y acompañamiento pedagógico al profesor durante el desarrollo de su clase de miskitu como, tanto de forma directa como indirecta, además que se revisan los planes diarios.

El estudiante protagonista de su propio aprendizaje

El espacio que se abre para que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje es con las dinámicas, juegos y ejercicios donde ellos descubren nuevos aprendizajes. La subdirectora dijo que no considera óptimo los espacios donde los estudiantes reciben las clases porque para el aprendizaje de una segunda lengua se debe de caracterizar por poseer condiciones pedagógicas.

No se abre espacio para que sean protagonistas de su propio aprendizaje. La participación en miskitu es poca se da más en español cuando orientan las actividades en la lengua materna.

Las lenguas de curso franco en la Escuela Normal

En la Escuela Normal “Gran Ducado de Luxemburgo”, se atiende con programas propios para una lengua materna o una segunda lengua a todos los grupos sociolingüísticos que participan en el proceso enseñanza - aprendizaje.

Sostiene que tanto para la enseñanza de una primera lengua (L1) o una segunda lengua (L2) es necesario hacer uso de metodologías y técnicas, que constituyen recursos necesarios para la enseñanza; son los medios de realización de ésta, para que se logre un proceso.

La lengua miskitu se considera como lengua oficial de la Región Autónoma Atlántico Norte, porque se considera que es la lengua que más se practica.

El aula en el ambiente escolar

El ambiente del aula debe de tener las condiciones óptimas para que los estudiantes se

sientan atraídos, también los docentes deben de crear esas condiciones y sentir esa atracción para que sientan motivación por permanecer en donde desarrollan sus clases diariamente.

Si se quiere una educación intercultural bilingüe se debe de propiciar un espacio óptimo donde hagan suya todas las propiedades de la segunda lengua como las tienen de la lengua materna.

A veces se ha llamado educación bilingüe también a la enseñanza que se imparte en las escuelas en las que los docentes se veían obligados a utilizar la lengua materna de las niñas y de los niños para hacerles comprender un contenido, que se les presentaba luego en la lengua oficial, el castellano en el caso de Nicaragua.

Que se cree y se recree un aula propia para la atención a estudiantes que estudian el miskitu como segunda lengua, puedan mantener el material dispuesto para lograr su aprendizaje.

Los programas que están en español y las actividades que se orientan deben de estar de acuerdo al nivel lingüístico de los estudiantes, lo que hace el docente adecuar en algunas veces los contenidos al nivel de aprendizaje de los estudiantes.

En tal sentido es necesario destacar que este tipo de educación no tiene que ser sólo bilingüe, sino también intercultural, democrática y de calidad y, por serlo, tiene también que cambiar profundamente los estilos y relaciones sociales al interior del aula.

No basta con que el maestro hable en una lengua indígena si paralelamente no cambia la percepción que tiene de su rol y del aprendizaje y si no comienza a modificar su comportamiento verbal y su desempeño profesional.

V. Conclusiones

Los estudiantes mestizos que estudian el miskitu como segunda lengua provienen de di-

ferentes lugares, fuera de Bilwi, quienes han vivido donde solamente hablan el español como lengua materna.

El maestro que imparte el miskitu como segunda lengua solo cuenta con dos años de experiencia como maestro de educación Intercultural Bilingüe, además no aplica estrategias que motiven a las estudiantes al aprendizaje

Durante los años de estudios realizados en la Escuela Normal centro donde se preparan estudiantes bilingües, no han logrado desarrollar en su totalidad las habilidades lingüísticas de la segunda lengua.

Los estudiantes no cuentan con un aula para recibir las clases de miskitu como segunda lengua y mantener el material adecuado para que ellos lo manipulen y les sirva como fuente de aprendizaje.

Los elementos metodológicos encontrados en el desarrollo de las clases, realmente no contribuyen al fortalecimiento de laprendizaje del miskitu, como segunda lengua, ya que los profesores no cuentan con programas pertinentes a la realidad lingüística de los mestizos que ingresan a la Escuela Normal.

Los programas del miskitu como segunda lengua son elaborados en español y no están de acuerdo al nivel de conocimientos lingüístico de los estudiantes en cada nivel educativo.

A los docentes que imparten la clase de lengua miskitu como lengua materna o segunda lengua no se les brinda capacitaciones ni acompañamientos de asesoría pedagógicas para que puedan tener un mejor desempeño.

VI. Lista de referencias

ArchibolBulling, J. y Lewandowski L. (1979). *Segunda Lengua*. Ediciones Santillanas. Lima, Perú

Ballestero, A. (1997). *Las estrategias de aprendizajes*. Ediciones Santillanas. México,

D.F.

Castejón, J. L y Pérez A. M. (1998). "Motivación", *Revista Bordón*, Volumen 50, Número 2. Sociedad española de Pedagogía. Madrid, España

Najarro Arriola, A. (2010). *Didáctica Especial del Castellano*. Se publicó en SA. N° de Edición Primera.

Palacios Rizo, R. A. (2000). *Recursos didácticos para aprender una segunda lengua*. Compilación. Escuela Normal Gran Ducado de Luxemburgo. Bilwi, Puerto Cabezas, RAAN

Venezia Mauceri, P. (2003). *Educación Intercultural y Plurilingüe*. Tomo 3". Terra Nova. Colectivo de autores. Asesor

Incidencias en el Desarrollo de Habilidades Comunicativas de Inglés como Segunda Lengua en Escuela Normal de Bluefields 2012.

Sheldene Marie Bruster Nash¹

James Henríquez²

Resumen

El estudio se realizó en la Escuela Normal de Bluefields con el propósito de descubrir las incidencias que afectan el desarrollo de habilidades comunicativas en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en los estudiantes de quinto año de la Escuela Normal 8 de Octubre de la ciudad de Bluefields, 2011-2012.

El estudio se centró en identificar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, valoración de los niveles de competencias y habilidades comunicativas adquiridas por los estudiantes. Lo anterior para sugerir enfoques metodológicos para mejorar el nivel de aprendizaje

Entre los principales hallazgos, se pueden mencionar que los docentes que imparten el área de inglés no tienen la especialidad en la materia y nunca han sido preparados metodológicamente para impartir las clases de inglés como L2. Así mismo, hacen poco uso de materiales didácticos, no cuentan con un espacio físico fijo debidamente acondicionado y adecuado para impartir las clases. De igual las clases no son lo suficientemente dinámicas y activas por falta de motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias, habilidades comunicativas, estilos de aprendizaje, adquisición, evaluación de aprendizaje, diseño curricular.

¹ Master en Educación Multicultural Multilingüe, URACAN Bluefields. Sheldenne.bruster@yahoo.com, Docente, Escuela Normal

² Master en Inglés. Tutor de la Investigación.

I. Introducción

Esta investigación fue realizada en la Escuela Normal de Bluefields, presenta los resultados recopilados entre el año 2011 hasta el primer semestre del 2012, con el objetivo de descubrir y dar seguimiento a los docentes y estudiantes en su desempeño y en la habilidad comunicativa adquirida por los estudiantes en la enseñanza aprendizaje del inglés como L2 en la escuela.

En la Costa Caribe existe una diversidad lingüística de seis lenguas que se encuentran en pleno uso, razón por la cual este centro oferta un programa transformado en EIB, donde ingresan estudiantes de diferentes etnias, lenguas y comunidades. Todo esto es producto del Sistema Educativo Autonomo Regional (SEAR). Un subsistema de educación que contribuye a mejorar la calidad y pertinencia de la educación en todos los niveles y modalidades es el que rectora la educación en la región de la Costa Caribe.

Por décadas la asignatura de inglés ha sido instruida en todas las escuelas secundarias de Nicaragua como lengua extranjera. Muy pocos estudiantes terminan dominando las cuatro habilidades básicas del idioma en estudio.

La preocupación mayor para los docentes de Inglés es conocer ¿porqué los estudiantes no se apropian de las habilidades lingüísticas del inglés como segunda lengua de manera satisfactoria a pesar que existe un currículum significativo y pertinente en EIB. Constantemente los docentes se hacen la gran interrogante ¿Qué hacer para lograr que los estudiantes desarrollen

las habilidades comunicativas del inglés como L2?

Los resultados de esta investigación servirán a maestros, estudiantes y autoridades educativas, porque podrán brindar más apoyo, tener una visión más clara sobre la importancia de aprender otra lengua y conocer todos aquellos factores que motivan a estudiantes a aprender el inglés como una segunda lengua. Permitirá la implementación de nuevas técnicas, metodologías y estrategias en el aula de clase durante la enseñanza de la L2, despertará mayor interés y motivación en los estudiantes, los que serán más participativos durante el proceso de aprendizaje y obtendrán una mayor asimilación en el desarrollo de las habilidades comunicativas y de los contenidos impartidos. Permitirá al Ministerio de Educación y el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) tomar decisiones y hacer los cambios en el currículum, con contenidos pertinentes, significativos y con enfoque más comunicativo, siendo ellos los primeros responsables de planificar, asesorar, capacitar y evaluar el desempeño de estudiantes y docentes.

II. Revisión de literatura

Esta investigación pretende identificar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes durante el proceso de instrucción, al igual valorar el nivel de competencias y habilidades comunicativas adquiridas por los estudiantes, durante los cinco años de estudios y poder brindar o sugerir metodologías en base a las teorías vigentes y los hallazgos de la investigación.

Ante esta realidad es necesario considerar aquellos elementos pertinentes que articulen epistemológicamente todos aquellos conceptos y objetos de estudio en esta investigación.

Según Arriola Armando (2009), señala que la evaluación es un proceso que requiere valorar algo, especialmente el esfuerzo, es fundamental para decidir, reconocer el dominio alcanzado por los estudiantes respecto a objetivos planteados. La enseñanza aprendizaje se necesita evaluar para brindar mejoras.

Roncal (2008), cita a Krashen, opina que para hablar de forma espontánea es necesario usar mecanismos inconscientes y también debe ser inconsciente la forma de aprender. Para el aprendizaje de una segunda lengua es necesario trabajar con una metodología diferente. Algunos principios metodológicos para la enseñanza de una o más lenguas es el lenguaje recibido comprensible y de calidad, el alumno entiende lo que escucha. Lo otro es el desfase entre la lengua recibida y producida (input- output). La optimización del proceso de adquisición de un idioma implica respetar el período de palabras aisladas de los educandos y el desfase entre el lenguaje recibido y la producción.

Sin producción no hay comunicación. Aprender la lengua a través de su uso auténtico y significativo. La mejor forma de aprender una idioma es haciendo uso de ella en situaciones auténticas y significativas. El trabajo comunicativo debe conectarse con la realidad fuera del aula, se debe tomar en cuenta las experiencias que los niños adquieren fuera de la escuela y en los ámbitos en que usaron las lenguas que esta aprendiendo, sus propósitos, necesidades, manifestaciones, culturas y sus posibilidades.

Roncal y Arrellano (2007), afirman que el aprendizaje de una lengua es el proceso por el cual una persona se apropia de una L2. El término estilo de aprendizaje se refiere a que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias que definen su estilo ante las distintas maneras de aprender.

Principios de evaluación de los aprendizajes:

- Permanente: Están presentes en todo el desarrollo del evento.
- Integral: Evaluar de forma representativa los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden desarrollar.
- Sistemático: Proceder con forme al plan y a un método con objetivo claros, técnicos e instrumentos adecuados de valoración.

ción definidos.

- Funcional: Proporciona información que permita mejorar el desarrollo del evento.
- Didáctica: Da oportunidad de corregir errores y reafirmar conocimientos
- Participativa: Propicia la auto-evaluación, reflexión y la crítica acerca de su propio aprendizaje.

Roncal (2007), señala que la motivación es un factor interno que mueve una persona a hacer algo. La motivación es esencial en el proceso de aprendizaje. El problema no es que el estudiante no está motivado a aprender lo que el docente enseña o lo que ellos esperan que aprendan.

Graves (1998), dice que para diseñar un currículum de lenguaje y comunicación tiene varios componentes que sigan objetivos basados en formas de evaluación, asesoramientos, determinan materiales y métodos.

III. Materiales y métodos

Esta investigación fue cualitativa descriptiva con un enfoque sociolingüístico porque se analizarán las incidencias de enseñanza aprendizaje, actitudes, ambiente escolar, nivel de asimilación, estrategias, metodologías, desempeño de los docentes y estudiantes.

La población objeto en estudio la conforman los 24 estudiantes del quinto año del programa de EIB, con cinco años de recibir educación en inglés como L2, así como 3 docentes que imparten inglés y los padres de familia de los estudiantes.

Esta investigación se llevó a cabo en la escuela Normal durante el 2011-2012. Las técnicas e instrumentos aplicados fueron: encuestas, entrevistas con preguntas bien estructuradas, con preguntas abiertas, basadas en los objetivos de esta investigación.

Se llevó a cabo una observación directa a

través del cual se logra conocer, comprobar, recoger información requerida y descubrir las incidencias en el desarrollo de las habilidades comunicativas. También se aplicó un test de competencia y habilidades con diferentes componentes.

A la fecha nadie ha realizado una investigación sobre este currículum vigente en la escuela Normal de la Costa Caribe. Los instrumentos y técnicas han permitido determinar y valorar objetivamente la información obtenida para determinar así los resultados y conclusiones de la investigación. También permitió brindar sugerencias y recomendaciones viables sobre estrategias y técnicas a las diferentes instancias y personas involucradas en este estudio.

Para el procesamiento y análisis de la información obtenida se elaboró una matriz tomando en cuenta los objetivos, las teorías o fuentes que sustentan la investigación, archivo de cada estudiante activo participe de esta investigación de la Escuela Normal. Currículum transformado en EIB de quinto año, libros, revistas y materiales escolares.

IV. Resultado y discusión

Identificación de estrategias metodológicos.

En esta primera parte se constató la información mediante observación realizada de manera directa sobre aspectos relacionados con el tema y objetivos, al igual que las entrevistas y encuestas a informantes claves. como: nivel académico de los docentes, uso de diferentes estrategias métodos, técnicas, dominio de temas de parte del docente uso de materiales didácticos y audiovisuales, trabajos en equipos, ambiente escolar adecuado, actitud de los padres de familia, dinamismo del docente, estilos de aprendizajes que presentan los estudiantes.

El total de maestros encuestados fueron tres, los que pertenecen a la etnia creole y quienes no tienen formación en inglés. Así mismo, a través de las observaciones realizadas se pudo

comprobar que 2 de los docentes logran su objetivo planteado y uno de ellos lo logra en parte. No siempre los docentes imparten sus clases de manera dinámica y motivadora.

En cuanto a la utilización y eficiencia de materiales didácticos, se pudo observar que los docentes hacen poco uso de materiales didácticos audiovisuales. Los tres docentes y estudiantes en parte interactúan entre ellos. Los estudiantes no muestran la responsabilidad para poder superar en sus clases, no ponen mucho interés en sus clases, algunos toleran la clase porque lo ven como un requisito.

Dos de los docentes logran en parte motivación de sus estudiantes durante el desarrollo de clases. Una mínima parte de los alumnos participan activamente. Así mismo, los padres de familia no se muestran interesados en apoyar a sus hijos/hijas en sus estudios.

En cuanto al uso de diferentes estrategias, métodos y técnicas, en la realización de trabajos en grupo se logra un aprendizaje cooperativo, la atención individual, el uso de materiales adecuados, los tres docentes respondieron que a veces los ponen en práctica.

El ambiente escolar en parte se adecúa para una L2, ya que se trabaja con pocos estudiantes, muchas veces no cuentan con un espacio adecuado propio para desarrollar las clases. Una mínima parte de los estudiantes participan activamente. Ninguno de los docentes tienen aulas letradas, no existen rincones de aprendizajes, no cuentan con un espacio fijo y adecuado para el desarrollo de las clases, ya que imparten clases en cualquier espacio como: debajo de los árboles, pasillos, bibliotecas, auditorio, entre otros.

Los resultados obtenidos de esta observación, reflejan claramente las limitaciones y dificultades en el desempeño del docente y estudiante, a la vez permitió hacer las recomendaciones pertinentes para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes del programa transformado en E.I.B de la Escuela Normal de Bluefields.

Según Monereo *et al* (1994). La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta algunos principios. Considerar las características de los estudiantes estilos cognitivos y de aprendizaje; las motivaciones e intereses de los estudiantes, procurar amenidad del aula, organizar en el aula, el espacio, los materiales didácticos, el tiempo.

Nivel de competencias y habilidades comunicativas.

En las encuestas y entrevistas se abordaron las siguientes preguntas: ¿Cómo se sienten en torno a su desempeño como maestro y estudiante?, ¿si evalúan el progreso de los estudiantes? ¿Si piensan que es importante la enseñanza del inglés?, ¿Cuál es la actitud y apoyo que brindan los padres? ¿Si tienen conocimiento sobre los objetivos de clase. Unidad y curso se les cuestionó si sienten sus clases amenas y las disfrutan? y si se sienten satisfechos con las habilidades y conocimientos adquiridos?, ¿Cuál es el área de mayor fortaleza?

Los resultados obtenidos de los instrumentos y técnicas aplicadas, reflejan claramente las limitaciones y dificultades en el desempeño del docente y estudiantes. Los docentes no siempre logran los objetivos propuestos. Los estudiantes manifiestan que les cuesta mucho apropiarse del idioma inglés, algunos dijeron que reciben las clases por requisito sin mucho interés. Además, no sienten muy amenas las clases, poco las disfrutan y hace falta motivación de parte del docente.

A los estudiantes se les aplicó un test, el cual estuvo conformado por varios componentes: producción oral, II- escucha, comprensión (minimal pair, exercises, filling the gap), dictado, lectura, escritura, vocabulario, gramática, comunicación escritura de oraciones. En el componente de producción oral, los participantes obtuvieron el menor puntaje del total asignado que era el 30%.

El segundo componente de escucha y comprensión lectora tiene un valor de 30%, éste es el componente en donde los estudiantes obtuvieron mayor puntaje, los puntajes fueron entre 11% y 28% del valor total, los ejercicios eran reproductivos y la mayoría de escogencia.

El componente (escritura de oraciones, gramática y vocabulario). Los puntajes obtenidos fueron mínimo, 6 % y 18% máximo del total de puntaje. Se pudo constatar mucha deficiencia en lo que respecta a gramática, habilidades comunicativas, escritura de oraciones y vocabulario. Estos aspectos son la base fundamental para el desarrollo comunicativo.

La mayor dificultad que se pudo observar en los resultados fue en la escritura y el nivel de comprensión, muchos no comprendieron, lo cual dificultó la interpretación y completación de varios ejercicios, en especial la sección de la escucha. Los alumnos no escriben correctamente las palabras, hubo espacios en blanco y algunas palabras escritas en español.

Las calificaciones más altas corresponden a la etnia kriol, luego miskitus, ulwas y en último lugar los resultados de los mestizos con mayor dificultad, pero ninguno aprobó el test. Lo anterior, ocurre debido a que la lengua materna de los kriol tiene base de inglés y los miskitus usan muchos préstamos del inglés.

Los estudiantes reconocen que aprender inglés es de mucha importancia, es un idioma de oportunidades, pero no se sienten satisfechos de las habilidades y conocimientos adquiridos porque tienen muchas dificultades. No tienen apoyo de los padres de familia porque ellos no dominan el idioma, tienen conocimiento de los objetivos esperados del curriculum al concluir los cinco años de estudio. Pero no se sienten fuertes en ninguna de las áreas o habilidades del idioma, manifestaron que les cuesta más desarrollar el habla y la escritura.

Los tres docentes y estudiantes en parte interactúan entre ellos, los estudiantes no muestran la responsabilidad para poder superar en sus

clases, no ponen interés en sus clases.

El ambiente escolar en parte se adecúa para una L2, ya que se trabaja con pocos estudiantes, muchas veces no cuentan con un espacio adecuado propio para desarrollar las clases. Ninguno de los docentes tienen aulas letradas, no existe rincones de aprendizaje porque no cuentan con un espacio fijo y adecuado para el desarrollo de las clases.

Los docentes dominan el tema a impartir desde su punto de vista, monitorean a sus alumnos en parte durante el desarrollo de sus trabajos, los docentes tratan de motivar y animar a los estudiantes, además les brindan el espacio para comentar, opinar, cuestionar y compartir ideas y sugerencias lo cual hacen poco uso de ese espacio y cuando utilizan los espacios lo quieren hacer en español argumentando que no lo pueden hacer en inglés que es la lengua de instrucción.

Tienen un enfoque más gramatical y menos comunicativo. Además por falta de preparación de parte de los docentes en metodología de L2. Sugerencias de estrategias de motivación y enfoques metodológicos.

En este inciso se abordan aspectos como: ¿Qué le interesaría cambiar del curriculum? ¿Qué es lo que les motiva en y durante la clase?, y ¿Qué técnicas y estrategias utilizan los docentes, la forma en que ellos aprenden mejor y el interés que tienen en aprender inglés.

De manera unánime respondieron la forma de trabajo de en que los docentes imparten sus clases y hacer más uso de materiales didácticos y audiovisuales. Una mínima parte sugirió cambio en el sistema de evaluación.

Manifestaron que hizo falta haber interactuado dentro y fuera del aula, desean que sus clases fueran más activas y dinámicas, tener un espacio propio y adecuado para recibir las clases y crear sus rincones de aprendizajes. Hacer uso de diferentes estrategias, métodos empleados, técnicas, la realización de trabajos en grupo con el fin de lograr un aprendizaje cooperativo, la

atención individual y sobre todo poner más interés en sus clases.

Roncal (2007) nos dice que cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros utilizamos nuestras propias formas, métodos o estrategias ya que aprendemos de diferentes formas y ritmos.

Los resultados obtenidos reflejan claramente las limitaciones y dificultades en el desempeño del docente y estudiante, a la vez permitió hacer las recomendaciones pertinentes para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes del programa transformado en E.I.B de la Escuela Normal de Bluefields.

La teoría tiene mucha lógica, cada individuo es único, por lo tanto hay que hacer uso de una variedad de estrategias y técnicas, también hay que tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizajes, algunos aprenden haciendo, viendo, escuchando y a través de movimientos entre otros.

Los docentes deben impartir sus clases de manera dinámica y motivadora para despertar el interés de los estudiantes, utilizar materiales didácticos y audiovisuales adecuados en el desarrollo de sus clases.

V. Conclusiones

- Ninguno de los tres docentes que imparten inglés son graduados en la especialidad, ni tampoco han recibido capacitación sobre como enseñar una L2.
- Los objetivos operacionales no siempre se logran y la dificultad es mayor por la falta de uso de materiales didácticos.
- Los docentes de inglés carecen del uso de técnicas y estrategias variadas y trabajos grupales para lograr un aprendizaje significativo y cooperativo debido a la falta de preparación en la enseñanza de la L2..
- Se constató que hay interacción docente

–estudiante en el aula de clase, pero no hay un espacio donde ellos puedan interactuar para ejercitar su L2.

- Los estudiantes muestran poco interés en sus clases, ya que no se sienten lo suficientemente motivados para participar en la misma.
- El ambiente escolar no es adecuado para desarrollar clases de L2., porque los docentes no cuentan con un espacio físico apropiado para la enseñanza del inglés.
- El docente promueve el trabajo con monitores, pero aún hay poca participación de parte de los estudiantes, lo que demuestra un desinterés por el área de estudio.
- El docente hace uso de L1 de los estudiantes durante la instrucción para lograr una mayor comprensión de los contenidos en estudio.
- Los padres no apoyan a sus hijos por falta de tiempo, no hablan ni leen inglés, desinterés de parte de algunos en el quehacer educativo de sus hijos.
- Algunos estudiantes tratan de cumplir con la materia de inglés como requisito para aprobar.
- Las clases de inglés no son amenas, ya que siempre se aplican estrategias repetitivas, las que no despiertan el interés y la motivación en los estudiantes.
- Los estudiantes están consientes de la importancia de la enseñanza del inglés pero no se sientes satisfechos con el nivel de aprendizaje adquirido.
- Los docentes no siempre toman en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, lo que dificulta su aprendizaje.

VI. Lista de referencias

- Graves Kathleen (1998). *Designing Language Courses*. A guide for teachers
- Monereo, C. Castello, M. Clanana, M. Palma & M. Pérez (1994). *Estrategias de Enseñanza y aplicación en la Enseñanza Aprendizaje*. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Grao Barcelona. Primera edición.
- Najarro Arriola, Armando (2009). *Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela Primaria*. Una nueva visión, volumen 21, San José Costa Rica.
- Roncal, Federico (2008). *Metodología de la Educación Bilingüe Intercultural*. Guatemala.
- Roncal, Federico, Arellano Mérida Verónica & Granjela Marlene de paz. (2007). *Educación Bilingüe Intercultural sobre el aprendizaje de otras lenguas*". Guatemala.

Aporte de los y las Finalistas de la Escuela Normal a la Educación Intercultural Bilingüe

Walkiria Vanessa Reyes Castillo¹
Selmira Margarita Jarquín Chow²

Resumen

La presente investigación recoge los aportes de los estudiantes finalistas de la Escuela Normal a las Escuelas de aplicación de Educación Intercultural Bilingüe en Bilwi, Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN). Lo anterior, con el objetivo de valorar los aportes sociolingüísticos y culturales vivenciados mediante la experiencia de la niñez; así mismo describir la metodología y estrategias empleadas en las escuela de aplicación y sus aporte a la EIB.

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo del tipo etnográfico; auxiliándose de la fenomenología y apoyándose en la hermenéutica puesto que explica, traduce e interpreta el significado exacto de la educación bilingüe y los fenómenos sociales. Se aplicaron entrevistas a docentes, y se formaron grupos focales (estudiantes), y observaciones directas a las clases, para luego realizar el análisis y procesamiento de los datos.

En relación a los hallazgos encontrados, se puede mencionar que las prácticas docentes intensivas, solo una mínima parte de finalistas implementan las metodologías y estrategias con un enfoque constructivista; haciendo uso de la L1 y L2 en su desempeño pedagógico y práctica de sus derechos lingüísticos. En relación a la valoración de los recursos históricos, económicos, culturales y lingüísticos de cada pueblo indígena y comunidades étnicas dentro de las aulas de clase, estos se aplicaron en el aula de clases; sin

embargo, la formación docente con un enfoque en EIB tiene retos y desafíos a superar.

Palabras clave: Aportes, Educación Intercultural Bilingüe, constructivistas, estrategias, enseñanza- aprendizaje

I. Introducción

En el año 2008 egresan los primeros maestros de la Escuela Normal “Gran Ducado de Luxemburgo”, lo que a la fecha supera los 200 maestros con un perfil de “Maestro y Maestra para Educación Intercultural Bilingüe” (EIB).

Han transcurrido más de diez años desde que se implementó el currículo regional; cuatro generaciones de docentes han egresado de las Escuelas Normales; sin embargo, todo el proceso de la práctica docente intensiva que realizan los finalistas en las escuelas de aplicación de la EIB, no se ha podido sistematizar.

Tomando en cuenta que la región cuenta con un sólido marco jurídico-legal que respalda el derecho a una educación propia y diferente a la del resto del país, que a su vez abre el espacio para formar los recursos que fortalezcan la Autonomía Regional y el Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), es importante valorar y dejar fe escrita de los aportes, ya sean positivos o negativos de los estudiantes normalistas que fortalecen la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y garantizan la correcta aplicación del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) en la RAAN.

¹ Máster en Educación Intercultural Bilingüe. Docente Escuela Normal “Gran Ducado de Luxemburgo”. Bilwi. walvanreyca76@gmail.com

² Máster en Docencia Universitaria. Docente URACCAN, recinto Bilwi. libragemini2001@yahoo.es

Basado en lo anterior, la razón de ser de esta investigación es describir los aportes metodológicos, culturales y sociolingüísticos así como ofrecer una serie de sugerencias o propuestas para lograr que los próximos finalistas los aumenten y mejoren en la búsqueda de una educación pertinente. Sin embargo, todavía hay desafíos que alcanzar.

II. Revisión de literatura

La Educación intercultural Bilingüe

Inició en la región con la Cruzada Nacional de Alfabetización en Lenguas en 1980-1981, se realizó en español, miskitu, sumu e inglés en la Costa Caribe de Nicaragua. Esta Cruzada constituyó el punto de partida sobre el uso de las lenguas indígenas. Seguidamente se dió la creación del PEBI 1984 (La Educación Bilingüe Bicultural) con un plan piloto en miskitu. En 1984 se implementó la primera estrategia educativa en la RAAN (cobertura se extendió al sumu-mayangna y creole); y en 1996 inicio el modelo de educación autóctono.

La Educación Intercultural o Intercultural Bilingüe se refiere a una modalidad de educación basada en el mutuo conocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigida a todos y cada uno de los pueblos y de la sociedad en su conjunto (PROEIMCA Honduras, 2009).

La Educación Intercultural Bilingüe se define como un sistema educativo diseñado a partir de la lengua y cultura de las y los educandos, que incorpora en el currículum los dones, saberes ancestrales y actuales, conocimientos de los sujetos de aprendizaje desde la perspectiva de la cosmovisión de cada pueblo. Tiene por objeto el desarrollo armónico e integral de las personas, de sus afectos y emociones, habilidades, destrezas, oficios que le permitan ser sujetos de transformación de su entorno social (MINED, 2011)

Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Costa Caribe

La Educación Intercultural Bilingüe de la re-

gión tiene su respaldo en varias leyes, decretos y resoluciones, y en la Constitución de la República:

La Constitución en su arto. 11 inciso 8, señala que “El Pueblo de Nicaragua es de naturaleza multiétnica”. En cuanto al carácter multilingüe del país, establece que el español es el idioma oficial del Estado y que “las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley.”

La Ley general de la Educación (Ley 582), en su arto. 4, inciso j de la ley que trata sobre los fines de la educación claramente plantea: “la educación en las Regiones Autónomas a todos los niveles y modalidades es intercultural-bilingüe”. (2006).

Estatutos de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua (Ley 28). En el arto. 11, numeral 5, es claro en establecer que los habitantes de las comunidades de la costa atlántica tiene derecho a la educación en su lengua materna y en español, mediante programas que recojan su patrimonio histórico, su sistemas de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional.

La Ley de Lenguas de la Costa Atlántica de Nicaragua (Ley 162). Esta Ley en el capítulo II, Art. 7, declara que se amplía la Educación Bilingüe Intercultural a la primaria completa, extendiendo este enfoque en la educación media. Establece que los estudiantes de las Escuelas Normales en las Regiones Autónomas recibirán una formación bilingüe intercultural. (Ley de Lenguas de la Costa Atlántica de Nicaragua, 1993).

El Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR); El SEAR en su objetivo 2, hace referencia a la formación de recurso humano, en la estrategia 7 y 8, expresa los procesos de la transformación curricular y planes y programas de estudios con enfoque EIB, así también, a la capacitación de los docentes en el nuevo pensum, a la conversión de los pensum de las Escuelas

Normales en bachillerato–maestro, siendo la prioridad la formación de maestros y maestras en la Educación Bilingüe, cuya preparación científica y pedagógica le permita el desarrollo de sus capacidades y desempeño cabal de todas sus funciones (SEAR, 2002).

Currículo de formación docente para la EIB en la Escuela Normal

Se define como un instrumento pedagógico que orienta la formación integral del ser humano, que concretiza los principios, las políticas, los fines, los objetivos y la concepción educativa que se pretende alcanzar en el contexto multicultural, multiétnico y plurilingüe de la Costa Caribe.

Este instrumento tiene un enfoque intercultural bilingüe, constructivista humanista, con el propósito de educar para la vida, para el carácter y para la comprensión, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que permite a los estudiante respetar y valorar su identidad étnica, comprender desde su cosmovisión, la idiosincrasia de los pueblos indígenas y comunidades étnicas y sus relaciones culturales, económicas, ambientales y sociales con otras culturas de la región, el país y el mundo (MINED, 2011).

Estrategias metodológicas con enfoque constructivas.

Las estrategias metodológicas implican procesos de organización personal y grupal (trabajo individual, grupo pequeño, mediano, grande o combinaciones) y diferentes tipos de interacción y relaciones sociales.

El currículo de formación docente la define como los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales, por ejemplo meta-cognición, mapa cognitivo, mapa semántico, mapa conceptual, círculo analítico, diagramas V, estudio de casos, proyecto, mediación pedagógica y otros. (currículum, docentes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe; 2011).

Es decir, están referidas a las formas seleccionadas para trabajar en función de realizar las diferentes actividades de aprendizaje, por ejemplo estudio de casos, resolución de problemas, incidente crítico, debate, exposición con o sin coloquio, simulaciones, análisis de materiales, acción tutorizada y otros de carácter tecnológico.

Calidad y formas de aplicación de las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula de la escuela.

El docentes educan en un contexto multiculturales, practicando la interculturalidad, preparando al niño y la niña para vivir en su territorio o fuera del mismo según las exigencias del mundo global, promoviendo el desarrollo con identidad.

Pone en práctica principios pedagógicos generales fundamentados en la pedagogía constructivista, humanista, el principio de la educación en valores y no sexista, el principio del bilingüismo de mantenimiento y desarrollo y el principio de la participación social, valoración de la identidad indígena y étnica. (currículum de educación primaria intercultural bilingüe, 2011).

Características del currículo regional en el aspecto cultural-lingüístico

El currículo de formación docente regional uno de sus retos y desafíos es la valoración de la identidad indígena y étnica y que las escuelas normales deberán propiciar los espacios de reflexión para fortalecer la identidad cultural, a promover la autoestima de los habitantes de la Costa Caribe de Nicaragua, a implementar la investigaciones culturales; dentro de su visión y misión los docente formados en la escuela normal adquieren compromisos con el fortalecimiento de la práctica de la interculturalidad, la equidad de género y social. De la misma manera sus definiciones, retos, desafíos, visión, misión, fundamentos y principios educativos y curriculares, políticas curriculares todas las acciones están encaminadas a la revitalización lingüística y desarrollar habilidades básicas en dos o más

lenguas que faciliten la comunicación y competencia lingüísticas dentro de un modelo de educación intercultural bilingüe de mantenimiento.

La sociolingüística

Se define como el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores sociales (género o sexo, edad, estatus social o poder adquisitivo, nivel de instrucción); lo que se ha llamado el contexto externo en el que ocurren los hechos lingüísticos. (Koskinen; 2011).

Bilingüismo

Fenómeno que indica la posesión que un individuo tiene de dos o más lenguas. Por extensión, se puede hablar también de sociedad bilingüe para denominar al pueblo que hace uso de dos o más lenguas en los diversos órdenes de su vida social (López; 1989).

Multilingüismo

En la mayoría de las sociedades humanas hay un grado de multilingüismo natural. Entre los hablantes de lenguas indígenas en las Américas es común tener algún conocimiento de español, inglés o portugués. Esta situación multilingüe (o bilingüe) no es nueva, ya que antes de la invasión de los españoles, portugueses e ingleses al continente americano había también mucha interacción entre las sociedades autóctonas. (Koskinen, 2011).

En general se habla de bilingüismo o multilingüismo, cuando en una sociedad coexisten dos o más lenguas. Básicamente enfocare el grado de bilingüismo a un bilingüismo de mantenimiento en los practicantes, al uso prácticos de las variantes de su lengua materna dentro y fuera de las aulas de clase.

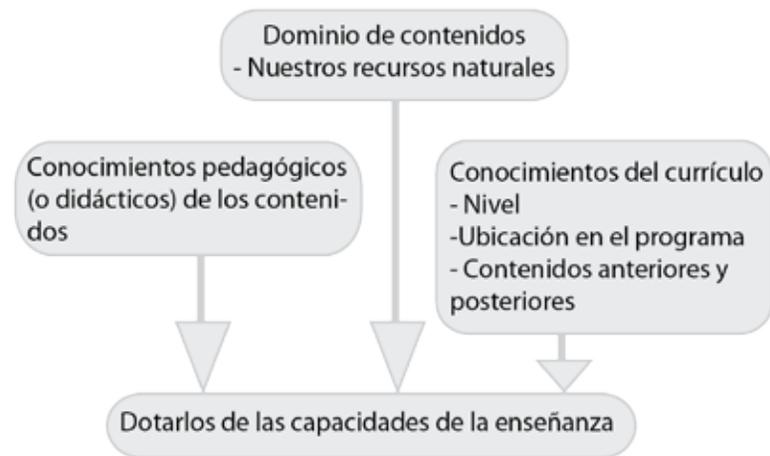
Calidad de la docencia en los cultural y sociolingüístico

Citando a Karina Valle Olsen (2006):

“Existe un conocimiento con “valor de uso” común para todo individuo como miembro de una sociedad, cuyos contenidos son los que harán al sujeto capaz de desenvolverse de manera hábil, crítica y activa en aquellas circunstancias que le depare la vida cotidiana”.

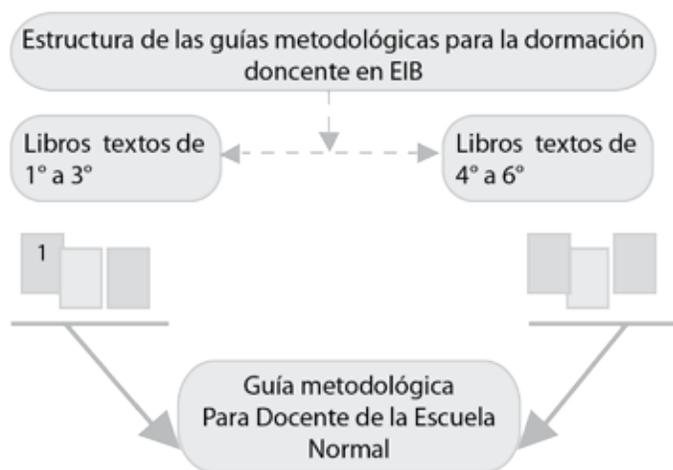
Metodologías y estrategias factibles para enriquecer la formación de los docentes de EIB En la enseñanza de las lenguas (L1 y L2), Las Ciencias Naturales y Sociales; las Matemáticas; Arte y recreación se puede emplear la siguiente metodología y estrategia:

PROEIMCA (2009), propone que la formación inicial en la enseñanza parta de lo siguiente:



La estrategia de enseñanza propuesta, se enfoca en que los estudiantes asuman el rol de protagonistas en la construcción de su conocimiento y el docente el rol de mediador, provocando de esta manera, un proceso de transición de la enseñanza tradicional a la enseñanza con la metodología conocida como “Estudio de Clase”, la cual consiste en un proceso continuo de desarrollo profesional, que permite clases más efectivas, que respondan al aprendizaje de los estudiantes. (PROEIMCA, 2009).

Se propone trabajar con materiales pertinentes tales como: la elaboración de guías metodológicas. Estas, se detallan a continuación:



Por ende, se requiere introducir el uso y manejo de los textos y guías metodológicas para que se implementan en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe; para ello se debe elaborar una Guía de la disciplina y su didáctica para el docente formador y que integre el plan de estudio de la Escuela Normal dirigidos a los que están en formación; con el propósito de fortalecer el dominio científico de los estudiantes y preparar con los elementos metodológicos para el desarrollo de sus clases.

Metodología APA (Aprendo-Practico-Aplico)

En Nicaragua, un país con múltiples problemas sociales y económicos, se han realizado numerosos esfuerzos en el ámbito educativo con el apoyo de agencias, organismos, instituciones del Estado y países solidarios interesados en aportar a la educación de niños, niñas, adolescentes y población en general. Como parte de los aportes se encuentran numerosas experiencias exitosas desarrolladas conjuntamente con el Ministerio de Educación (MINED), las cuales evidenciaron en su momento, aprendizajes de calidad en los estudiantes. Entre las experiencias exitosas de las que se habla se encuentran el modelo educativo aprendo-practico-aplico (APA) Este modelo recreado con base en experiencias de otros países: Colombia, Guatemala, entre otros- se probó y adquirió su identidad nicaragüense en más de tres mil escuelas del territorio nacional (Sánchez, 2007).

III. Método y materiales

La investigación se llevó a cabo en siete escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (Rubén Darío, Marvin Mitchell, Winston Heberts, Irma Cajina, Nueva Jerusalén 2, Danaris Downs y Corazón del Muelle) y en la Escuela Normal Gran Ducado de Luxemburgo en la ciudad de Bilwi, RAAN; su duración fue de un semestre (seis meses) que es el periodo que duran las prácticas intensivas.

La investigación tiene un enfoque cualitativo, etnográfico; auxiliándose de la fenomenología y apoyándose en la hermenéutica. La población objeto de estudio estuvo conformada por 35 estudiantes, docentes con perfil en EIB de la Escuela Normal, docentes y coordinador de la práctica docente intensiva, directores/subdirectores de las escuelas de aplicación.

Las técnicas utilizadas fueron entrevista estructurada dirigidas, el grupo focal (estudiantes), observaciones directas a las clases y la revisión de archivos expedientes. Para el procesamiento de la información se elaboraron tablas matriciales donde pudo observar la relación de los objetivos con las técnicas e instrumentos y así realizar sus análisis e interpretación de la información.

VI. Resultados y discusión

Metodologías y estrategias que emplean los finalistas en las aulas de clases.

En relación a la metodología y estrategia utilizadas en las clases tienen un enfoque constructivista, donde el practicante aplica la metodología: Aprendo, Practico y Aplico; en contextos diferentes y en situaciones nuevas que exigen creatividad y capacidad para relacionar los conocimientos y buscar otros nuevos, es el reto de APA para que todos los quehaceres escolares tengan sentido para el estudiante.

Se observó que en las clases de matemática se hace uso y manejo de metodología y estrategias conocida como “estudio de clase”; permi-

tiéndole al practicante tener pronóstico de todas las posibles repuestas que arrojaran en relación a un problema (PROEIMCA, 2009). De igual forma, se evidenció el uso de una metodología y estrategias tradicionales.

Sin embargo, una minoría de los practicantes mostrando tener conocimiento de una educación endógena (Freire, 1998), sus actitudes y desempeño en el aula de clase demostraron que le importaba el aprendizaje de los niños y las niñas, es decir que aprenda a aprender, razonar por sí mismo, desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis. El niño y la niña tuvieron una participación activa en el proceso educativo y de forma indirecta fueron críticos y visionarios de una sociedad más educada.

El objetivo de este modelo es lograr que el sujeto piense y que esto lo lleve a transformar su realidad; el elaborar murales donde relacionan el presente y el futuro mostraron que ellos serán la generación consciente y sujeta a cambios para vivir mejor.

Los practicantes en las aulas de clases han mostrados muchas habilidades y destrezas al momento de estar dirigiendo las clases; en cuanto a la metodología y estrategias implementadas son las que aprenden en la Escuela Normal. Aporte cultural y sociolingüístico de los practicantes normalistas en el proceso enseñanza aprendizaje a partir de las capacidades y destrezas adquiridas en la Escuela Normal.

En cuanto a sus aportes culturales los practicantes muestran actitudes positivas ante su labor como docente; se siente orgulloso de ellos. En la aulas de clases hacen uso de su lengua materna, hablan de su cultura y escuchan los que los niños expresan, retoman las ideas para hacerla partes de la clase.

Por ende un mediano porcentajes de practicantes retomó lo expresado por sus niños y niñas en las clases; tales como el uso de algunos cuentos y saberes de su cultura, para luego junto con los niños y las niñas hacerlo parte de la cla-

se y ponerlo en práctica en la escuela y en sus hogares.

El uso de la lengua materna miskitu por los niños permite alcanzar los indicadores logros propuesto por los docentes; aprendiendo nuevos conocimiento, fortaleciendo su identidad étnica, cultural y lingüística que proviene de las relaciones intercultural y convivencia armónica en el diario vivir.

En relación a los aportes sociolingüísticos algunos jóvenes practicantes son buenos docentes, participan en todas las actividades escolares, son activos y tienen deseo de aprender; se destacaron en la organización de las actividades culturales, como su participación en el *Sihkrutara* formando parte en las danzas, socio dramas, creadores de murales alusivos a distintas efemérides; responsables y cumplidos. (Comunicación personal Dir. Escuelas de EIB, noviembre, 2011). Durante la práctica docente intensiva se logró visualizar lo aprendido durante sus cinco y medio año de su formación.

Sin embargo, tomando en cuenta que el modelo de Educación Bilingüe que se aplica en las Regiones Autónoma de Nicaragua es un Modelo de Educación Bilingüe de Mantenimiento (currículo de Formación docente; 2011), es decir, que los estudiantes de formación docente, como los de formación inicial y primaria no alcanza a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas en L1 como en L2. Por ende es un reto que hay que falta lograr.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque de la pedagogía de la Educación Intercultural Bilingüe que conllevan a la calidad de la educación.

La Metodología y la estrategia de enseñanza propuesta, se enfoca en el rol que deben asumir los estudiantes normalista. Este rol es el de ser los protagonistas en la construcción de su conocimiento y el docente mediador, provocando, de esta manera, un proceso de transición de la enseñanza tradicional a la enseñanza con la metodología Japonesa conocida como “Estudio de

Clase”, la cual consiste en un proceso continuo de desarrollo profesional, que permite clases más efectivas, que respondan al aprendizaje de los estudiantes.

De la misma manera se propone el uso de la metodología: Aprender, Practicar y utilizar lo Aprendido (APA) que permite ser adaptada en contextos diferentes y en situaciones nuevas, que exigen creatividad y capacidad para relacionar los conocimientos y buscar otros nuevos, es el reto para que todos los quehaceres escolares tengan sentido para el estudiante, tomando en cuenta el proceso que implica el uso de esta metodología y las estrategias que la acompañan.

Esto implica que las áreas y sub-áreas que conforman el currículo de formación docente regional deberá someterse a un proceso de validación y reformulación donde se pueda relacionar de forma paralela tres aspectos: conocimiento pedagógico, dominio de los contenidos y la ubicación de este contenido en el currículo de Educación Primaria, para ello se deben crear guías metodológicas que encierren el estudio de los libros textos de educación primaria en EIB; transformándose en área científicas y sus didácticas.

V. Conclusiones

La metodología y estrategias empleadas durante la práctica docente intensiva fue el APA con enfoque constructivista y metodología y estrategia japonesa conocida como “Estudio de clases” (CCNN-Matemáticas).

En la disciplina de lenguas (materna miskitu-español segunda lenguas) y otras, la metodología y estrategia empleada ha sido muy tradicionalista, siendo un obstáculo para lograr que los niños y niñas desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas.

Una minoría de practicantes, durante sus años de estudios y sus prácticas docentes se apropiaron de un conjunto de elementos, técnicas y estrategias metodológica con enfoque constructivista necesarios para dirigir el proce-

so de enseñanza que les facilitó el aprendizaje de los niños y niñas en las aulas.

Con las prácticas se fortalecieron su identidad cultural, valoran su diversidad, promueven y participan efectivamente en el ámbito social en torno a la riqueza cultural y revitalización de sus propias lenguas y algunos elementos de su cultura.

Aprenden a promover la autoestima en los habitantes de la Costa Atlántica porque en el aula demuestran respeto a las diferentes culturas presente, en ellas.

Un mediano porcentaje de egresados mostraron en su práctica la aplicación de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe de mantenimiento, que consiste en partir de las vivencias, conocimientos y experiencia en el aula de clases manifiestan a través de su lengua y cultura.

El currículo de formación docente con perfil en Educación Intercultural Bilingüe no está “casado” con el actual currículo de Educación Primaria que se está ejecutando en las escuelas del casco urbano rural.

Hace falta realizar investigaciones para retroalimentar el currículum, investigaciones lingüísticas y culturales para fortalecer la EIB.

El enfoque de la EIB del currículo de las Escuelas Normales de la Costa Caribe de Nicaragua tiene como fin preparar docentes que tengan autonomía intelectual, su creatividad, reflexión, pensamiento crítico y las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea, mejorar su calidad de vida y por ende de la sociedad, con una sólida formación de valores cívicos, culturales, éticos, humanísticos, espirituales, científicos y tecnológicos.

Hace falta reforzar al docente especialista formador que facilita la temática de las distintas áreas y sub áreas en la transmisión de los conocimientos pedagógicos, científicos y técnicos.

Hace falta mejorar la comunicación entre la

Secretaría de Educación del Gobierno Regional, Ministerio de Educación y la Escuela Normal.

VI. Lista de referencia

- Freire, P. (1998). Tomado de: Kaplún, Mario. *Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos*. Revista. *Santiago de Chile*. Chile. Latinoamericana de Comunicación, *Chasqui*, N° 64. *Santiago de Chile*. Chile
- Koskinen, A. (2011). *Módulo V: Multilingüismo y Bilingüismo en la sociedad: Implicancia para la Educación*. (compilaciones) Bluefields, RAAS, Nicaragua. (En línea, visitada el 20 de marzo 2011). (www.sil.org/training/capacitar/sociolx/sociolx-mirada.html)
- López, Luis E. (1989). *Lengua*. Material de apoyo Para la formación docente en educación Bilingüe intercultural. Unesco/OREALC. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (MINED) (2011). *Currículum maestro/maestra de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. RAAN.
- Nicaragua. Asamblea Nacional (1987). *Reglamento del Estatuto de Autonomía* (Ley 28), Managua.
- Nicaragua. Asamblea Nacional (1996). *Ley de uso Oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua* (Ley No. 162). Managua. Nicaragua.
- Nicaragua. Asamblea Nacional (2006). *Ley General de Educación, Ley No. 582*. Managua. Nicaragua. Asamblea Nacional (2010). *Constitución Política de Nicaragua*, Managua.
- Nicaragua. Subsistema Autonómico de Educación Regional (2002). *Por la unidad en la Diversidad Costa Caribe de Nicaragua*. Managua.
- PROEIMCA (2009). *Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica: Por una educación de calidad desde y para los pueblos indígena y afrodescendientes*. Honduras.
- Sánchez, J. (2007). *Aprendo, Practico y Aplico*. Excelencia, Ed. 2, 1. MINED. Managua, Nicaragua.
- Valle Olsen, K. (2006). *Valor de uso versus valor de Cambio*. Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de padres y Madres de Alumnos. N° 86, (consultado marzo/abril de 2006).

Relatos Miskitus para la Enseñanza de la Lengua Materna Miskitu en Primer Año de Magisterio

Alma Nubia Alvarado Chow¹
Selmira Jarquin²

Resumen

La finalidad de esta investigación obedece a la situación actual que enfrenta el programa transformado de “Lengua Materna Miskitu” en primer año de magisterio que según sus características, fue diseñado para hablantes del pueblo miskitu. Sin embargo, se evidencian algunas compilaciones metodológica, ya que los programas están elaborados basados en el español como segunda lengua, lo cual, no responde a las necesidades educativas de los estudiantes miskitus.

La metodología del trabajo de investigación fue cualitativa con enfoque etnográfico y ayuda del método fundamentado en la hermenéutica. Entre los principales hallazgos de la investigación sobresalen que el programa de “Lengua Materna Miskitu” carece de una literatura propia en la lengua nativa, por lo que la mayoría de los estudiantes de primer año, muestran una actitud de desmotivación y de resistencia en recibir la clase de L1 miskitu por la inseguridad y lo difícil de aprender el contenido en español. Por lo que lo anterior, también nos lleva a plantear que algunos estudiantes de primer año de magisterio presentan problemas de identidad cultural.

Ante la situación anterior, se ha recopilado relatos orales miskitus, los cuales se clasifican en: cuentos, mitos, leyendas, anécdotas, canciones y fábulas para el fortalecimiento de la cultura miskitu. Así mismo, se elaboró una propuesta pedagógica para el uso de los relatos orales mis-

kitus como material de apoyo.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Identidad cultural, tradición oral, pertinencia.

I. Introducción

La presente investigación se considera de gran importancia e impacto en la educación, ya que propone mejorar las prácticas pedagógicas en la clase de lengua materna miskitu. Lo anterior, mediante el uso de relatos orales miskitus como materiales didácticos para fortalecer la cultura miskitu y promover el aprendizaje significativo en la formación plena e integral de los futuros docentes interculturales bilingües.

La recuperación y sistematización de relatos orales miskitus también tiene el propósito de fortalecer y revitalizar la cultura miskitu. También, la consolidación de la propia identidad étnica, la lealtad lingüística y cultural de los estudiantes y a la vez, contribuir a mejorar el desempeño laboral del docente.

Entre los avances de la transformación curricular de los programas vigentes de Educación Intercultural Bilingüe de las Escuelas Normales de la Costa Caribe de Nicaragüense, se han elaborado programas cuatro grandes áreas: Pensamiento y Ciencia, Arte y Recreación, Psicopedagogía Intercultural Bilingüe, Lenguaje y Comunicación, cada una de ellas con sus sub-áreas correspondientes.

Por tanto, los programas transformados de Lengua Materna Miskitu en EIB carecen de una

¹ Master en Educación Intercultural Multilingüe. Docente de la Escuela Normal Bilwi, RAAN. alma.alvarado64@gmail.com

² Master en Docencia Universitaria. Docente de URACCAN-Recinto Bilwi. libragemini2001@yahoo.es

literatura propia en la lengua para el desarrollo de las habilidades en la comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y el fortalecimiento de la cultura propia en los estudiantes. Lo anterior, motivó el desarrollo de la investigación sobre: “Relatos orales miskitus para la Enseñanza de Lengua Materna Miskitu en el primer año de Magisterio”.

II. Revisión de literatura

Roncal, Mérida, Grajeda de Paz (2007) indicó que recibir clase en la lengua materna evita los traumas que significan el abandono forzado de la lengua materna y el rechazo de la propia cultura, se fortalece la autoestima y confianza en los niños y niñas, existe mayores posibilidades de desarrollo cognitivo, pues se aprende en un idioma conocido, mejora la capacidad de expresión.

También registró que, en el idioma que mejor maneje el educando, en el podrá desarrollar niveles más altos del pensamiento: interpretar, comparar, inferir, concluir, inducir, evaluar y crear.

De acuerdo a Guaron (2010) refuerza la idea que: “vivir la cultura en la escuela significa que los alumnos y alumnas sientan que sus costumbres, valoraciones, conocimientos, prácticas rituales, tradiciones e idiomas están íntimamente vinculados con el proceso educativo.

Refiere Madrazo (2009) que la tradición oral, es la forma de transmitir la cultura, la experiencia y las tradiciones de una sociedad a través de una gran diversidad de relatos, los cuales son transmitidos de generación en generación, hasta llegar a preservarlos.

Además registró que la tradición oral ha sido fuente de gran información para nuestros conocimientos y costumbres y de gran valor frente a los que han defendido la oralidad único método fiable de conocimientos de la historia y de la vida.

Actualmente los estudiantes de la nueva generación están siendo absorbidos por el avance

de la tecnología debido a que toda la riqueza de la tradición oral de nuestros antepasados están expuestos a una segura desaparición porque no les interesan que los abuelos y abuelas les cuenten los relatos orales en la lengua materna, prefieren dedicar más tiempo a los medios de televisión, computadora, celulares entre otros, ya que suele ser más divertido y fácil de manejar la diversidad de informaciones.

En diversas investigaciones (McLean, 2008 & Venezia, 2003) citaron que los materiales actualmente en uso, no contribuyen a dinamizar el desarrollo curricular, solo se utiliza fundamentalmente para actividades repetitivas y de copiado.

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 la lengua materna y a partir de la cultura, los educandos ven concretarse los discursos pedagógicos del aula.

III. Materiales y métodos

El presente trabajo de investigación es de carácter cualitativo con enfoque etnográfico y se apoya en la hermenéutica.

La investigación de desarrolló en la Ciudad de Waspam, río Coco. Los grupos seleccionados fueron algunos sabios ancianos y ancianas, docentes graduados en EIB, la dirección, docente de primer año y estudiantes de la Escuela Normal que cursan el primer año de magisterio. Las técnicas e instrumentos de investigación que se utilizaron fueron las guías de entrevistas y observaciones, dirigidas a los actores claves.

Los criterios de selección e inclusión consistieron en primera instancia que los sabios pertenecieran al pueblo miskitu, dominen la lengua materna miskitu y se identifiquen sobre todo con la cultura miskita.

IV. Resultados y discusión

Referente a la identificación de necesidades del programa transformado de “Lengua Materna Miskitu” en EIB del primer año de magisterio de la Escuela Normal “Gran Ducado de Luxemburgo” en Bilwi, se encontró que los programas carecen de libros de textos y guías de aprendizaje. Así mismo, la clase de Lengua Materna Miskitu no cuenta con una literatura propia, éstos están diseñados en segunda lengua (español). Lo anterior nos lleva a plantear que los estudiantes presentan problemas de identidad cultural.

Por otro lado, en la comunicación en la escuela, se evidencia que los estudiantes mezclan mucho el español con el miskitu y desvalorizan la lengua materna miskitu, prefieren el español. Es decir, la clase de L1 miskitu se desarrolla en segunda lengua español, de igual forma la mayoría de los estudiantes no participan mucho, se sienten inseguros y se desmotivan. En cambio, cuando las clases se desarrollan en miskitu el docente logra mayor participación y entendimiento de su clase.

En cuanto a la descripción de los relatos de la tradición oral de la cultura miskita se lograron sistematizar los cuentos sobre 1) Un joven y la sirena, 2) La mujer endemoniada, 3) El zopilote y su esposa, 4) La oración del hombre. Entre los mitos, se identificaron 1) El más poderoso, 2) Yahluk y 3) Protegiendo el cultivo del frijol. sañíos que alcanzar.

Un Joven y la Sirena

Un joven después del trabajo, todas las tardes se iba a bañar a la orilla de un río y siempre lo hacía pero un día cuando estaba bañándose, le apareció del agua una sirena muy bella hasta la cintura y le dijo así: yo te veo todos los días cuando vienes, este es mi lugar, soy dueña de todos los peces, las tortugas, los caimanes y los cuido todos los días.

Pero la sirena nuevamente le dijo así al joven, me gustas mucho y todos los días te voy

a dar pescado, pero tenemos que casarnos y al joven le gustó y se casaron.

Nadie lo entendía, pero el joven todos los días traía pescado a su casa lo comían y de eso vivían.

Pasaron los días, los meses y dos años después el joven trajo a su casa a la bella mujer, toda la gente del pueblo se preguntaba de donde había llegado esa mujer.

Casi a los dos años la sirena tuvo una niña y cuando cumplía sus dos años de vida, ella se fue al pueblo y a su regreso vio a su esposo hablando con otra mujer, se enojó tanto que se sumergió al agua y desapareció.

El joven se puso muy triste, no podía sacar pescado, no hablaba con la gente, se quedaba solo en la casa, no comía y se enfermó.

Un día, después de haber pasado un tiempo, el joven se fue nuevamente a la orilla del río y se encontró con la sirena, pero no lo dejó subir a tierra, lo llevó debajo del agua.

Hasta el día de hoy, la sirena vive con su esposo, en el río teniendo otros hijos e hijas.

Wahma Kum Bara Liwa Mairin Wal

Wahma kum wark luan ninkara, tutni bani awala kum unra aihtabaya wi kan, bara baku baman kan, yu kum kat aihtabi kan bara liwa mairin painkira kum, ai maisa kat li wina taki wahmara naku win_yang yu bani balisma ba mai kaikisna, naha yang pliski sa, yang inska nani, kuswa, karas nani sut dawanka sna bara sin yu banira kaina suni sna.

Sakuna liwa mairin bui wahmara kli naku win_yang manra yamni pali mai kaikisna bara inska yu bani maiki kamna, sakuna yawan wal wan maia takaia bara wahma ba sin yamni lukan bara wal brin.

Upla kumi sin ai tanka briras Kan sakuna wahma ba, yu bani ai watlara inska brihwi pih

baha wina witin raya iwi kan.

Yu nani, kati nani sin lui kan bara mani wal alkan pyuara, wahma ba mairin painkira kata ba ai watlara brihwan, upla sut makabi wali kan mairka ba ani wina balan.

Mani wal lamara, liwa mairin wina luhpa mairin kum aisuban, tukta ba mani wal alki kan pyuara, witin ba tawanra tauki si aula kan bara kaikan ai maia ba mairin kum wal bui aisi kan bara liwa mairin ba ai kupia suhki li munuhtara kli mahka iwi wan.

Wahma ba sari pali takan, inska sin kli alkras, upla wal aisaras, utla kat yakan takaski, plun sin piras, mahka wina tara sin siknis pali takan.

Pyu nani wira luan ninkara, yuk kum kat wahma ba kli awalka kata unra wan bara liwa mairin wal kli prawan sakuna kli tasbara yan ulras kata, mahka li mununhtara alki brih dimi wan.

Naiwa yua ba kat, liwa mairin bara ai maia wal, luhpa wala nani mairin bara waitna sahwi, bahara iwisa.

En relación a las leyendas se pueden citar 1) Los caucheros, Plaistara y el dueño de los cauchos, 2) La espiritista Justina, 3), Rikilia y el remolín de Namahka.

Los Caucheros, Plaistara y el dueño de los cauchos.

- Plaistara fue un hombre valiente del pueblo de Karisal, vivía entre los raudales del río wagniki, fue un cauchero, como dirigente de varios hombres anduvo por muchas montañas. El fue muy valiente, sin miedo, extraía y vendía mucho caucho, pero un día fue con sus gentes hacia la cuenca arriba del río Lakus, y en la orilla del río extrajeron mucho, después escogió a cuatro hombres y les dijo Váyanse montaña adentro para buscar y extraer más caucho y todos se fueron.

- Al pasar dos días después los hombres regresaron y le dijo a Plaistara Hemos encontrado

un buen lugar, hay muchos árboles de caucho, y el dirigente le dijo Nosotros mañana muy temprano tenemos que alistarnos para llegar a ese lugar.

Plaistara y su gente muy de mañana caminaron y fueron al lugar y vieron que había mucho caucho como que lo habían sembrado en línea o surco, cuando se estaban preparándose para extraer el caucho de la montaña, apareció el dueño del caucho y le dijo Estos árboles yo los sembré, ustedes no pueden extraer el caucho, traten de buscar otro lugar para extraer, en respuesta Plaistara le dijo: en la montaña nadie siembra árboles, no tienen dueño, por eso mañana muy temprano con mi gente extraeremos cauchos.

Muy de mañana cuando estaba amaneciendo, Plaistara y sus trabajadores subieron a los árboles para extraer caucho, pero de repente sopló un viento muy fuerte y no pudieron extraer hacer nada, porque los árboles se meneaban, y el viento con su fuerza hizo que los hombres se cayeran de los árboles, y dejaron a Plaistara solo y huyeron.

Tunu Klaklakra, Plaistara Bara Utnu Dawanka Wal

- *Plaistara ba, waitna tahplu kum kan Karisal tawanka wangki kla, kipla tilara iwi kan, witin ba tunu klaklakra kan, waitna ailal lalka baku ta brih unta ailal tilara tauki kan. Witin ba kupia karnira, sibrin luha, tunu ailal klaki atki kan, bara yu kumra lakus wihtara ai uplika aikuki aidruban, bara awala unra klaki ailal sakan ninkara waitna walhwal wahbi saki naku win_ man nani kau unta tara biara ra tunu pliki klakaia wih bangs bara sut aidrubata.*

- *Yu wal luan ninkara waitnika nani kata ba balbangwan bara Plaistara ra win_ Yawan nani plis painkira kum sakan sa, tunu dusa ailal pali pawu sa, bara lalka ba bui win_ yawan yauhka titan pali ba sut ridi taki bahara waia sa.*

- *Plaistara ai sulyarka nani wal titan pali kan mahka wapi pliska kat wih bangwan bara kaskali pali kaikan tunu ba upla mangkan baku ai lainkara pawu kan, mahka klakaia wisi ridi taki*

bangwi kan bara unta tila wina tunu dawanka taki naku win_ naha dusa nani na yang mangkri sa manani sip tunuka dusa nani na klakma apia, trai kaiki plis walara wih klaki bangs pana Plaistara bila_untara upla dus mangkras, dawanka sin apu baha mita yauhka titan upliki nani aiku-ki mahka klaki bangwaisna.

- Mahka lalma kahbi pali titan pis takan pyuara, Plaistara sulyarka nani mahka tunu klakaia wisi dusra uli bangwan sakuna pasa aihka skwalkira karna pali krawan bara dus nani sip klakras muni kan, uba nikbi, yahwi kan ba mita, bamna kau ni pasa ai karnka ni waitnika nani sut dus wina bataki bangwan bara Plaistarara yakan swisisi sut mahka plapi bangwan.

- Plaistara yakan takaski, raks nani ridi dauki, tihmia aiska tunu dawanka wal aiklabi paw lalawan sakuna witin waitna kupia karna, tahplu baku pruan, naiwa yua kat baha pliskara upla kli tunu klakaia waras

Como anécdotas, 1) Un hombre y el dueño del venado, 2) Dos hombres y el dueño de los jabalíes y 3) Los tres hombres y wakambai.

Un Hombre y el dueño de los venados

En la comunidad de Awastingni desde muy joven me gustaba mucho cazar venados, cuando comenzaba el invierno los venados salían en gran cantidad jugueteando para comer en las milpas los nuevos brotes de las siembras.

Todas las noches salía al monte y cazaba dos venados durante un mes, regresaba a la casa y repartía la carne a todas las gentes de la comunidad porque en la cultura del pueblo miskitu se prefiere compartir con todos y todas que vender la carne.

Después que había pasado algún tiempo salí a cazar venado, pero no encontré venado adulto solo una cría pequeña, le disparé pero la bala no le entraba al venadito, más bien se agachaba y me miraba por en medio de sus dos piernas, sus ojos alumbraban como llamas de fuego. Después de haber meditado un momento, le volví

a disparar otras tres balas mas pero tampoco lo alcanzó, observé que más bien venía caminando hacia mí, hasta en ese momento me di cuenta que no era un venado común sino, el dueño de los venados.

No me quedé más tiempo en el lugar, me regresé a media noche a mi casa, comencé a sentirme mal, me dolía mucho la cabeza, sentía escalofrío, tenía calentura y quedé ciego y así amanecí.

Pasados tres días, seguí enfermo y me llevaron a un curandero y once días después de recibir tratamiento comencé a ver.

El curandero me dijo que por haber cazado a muchos venados, el dueño de los venados me quería llevar y hacerme desaparecer como pago por los venados.

Desde el día que me cure hasta el día de hoy, no he ido a cazar a ningún venado. Por esa razón, toda mi familia nos trasladamos a vivir en la comunidad de Wisconsin.

Waitna Kum Bara Sula Nani Dawanka Wal

Awastingni tawankara yang ba wahma pali katna wina sula ikaia laik pali kapri bara li katkara diman pyuara, sula nani ba ailal pali taki ai lilia puli bangwi sa, kan inslara plun nani mangkan ba raya takuya ba pihbangwaia ba dukiara.

Tihmia bani untara wih sula wal iki bali kapri kati kum prais bara utlara brihwi upla nanira yui pih bangwi kapri, kan miskitu kiamka sika ai walkara diara atkras, yui piaia ba kau yamni luki sa.

Pyu nani kum kum luan ninkara kli sula ikaia wisi wari bara sula tara nani wal lika dan prawras katna sakuna sula luhpia sirpi pali kumi wal baman prawri bara bulit ba lulkri taim winara alkras kan, sualia kau ni ai saka bilakkum ai nina mapa wina biki ai kaiki kan bara nakra sin tara pali klawhwi kata. Bui दौरा wali si kli bulit ba aima yumhpara sualia lupiara sabri sakuna

kli bulit ba alkras kata kau ni maipara wapi aula kan. Baha kat tainka briri baha ba sula dawanka kan ba.

Kau sin takaskras mahka pali waitlara wari sakuna tihmia wal bakriki kan taim wini tara ba uya yamni ai daukras kan mahka laila karna pali klahwi kauhla tara ai pruki rih sut ai dauki blain ai daukan bara ban pat taki ingwan.

Yu yumhpa luan ninkara ban kapri bara sukia kumra ai brihwan bara yu matlalkahbi pura matsip sika ai dauki naikra ba kli yangra aikan.

Sukia mita ai win yang ba uba sula iki kapri bara sula dawanka ba ai sualia nani mana mahka ai tikaia ai brihwaikan.

Baha yua rawri ba wina naiwa yua ba kat yang kli sula ikaia ba rayaki aiskara kli daukama apia. Baha taka mita sin yang pamaliki aiska mahka pali wiskunsin tawankara wih takaski bahara iwi bangwisna.

En canciones solamente se sistematizó “Caminemos Juntos” y en fabulas, 1) La conservación de las especies, 2) El gavilán y la gallina.

Canción: Caminemos Juntos

Regresamos a la escuela hoy, reunidos todos muy alegres.

Caminemos juntos, caminemos juntos, caminemos a la escuela hoy.

Caminemos juntos, caminemos juntos, caminemos a la escuela hoy.

Lawana: Asla Wapi Kap

Wan kulka ra, naiwa kli balan, asla taki lilia takaia.

Wapi kap, kaisa wapi kap, kaisa wapi kap yu bani

Wapi kap, kaisa wapi kap, kaisa wapi kap yu bani.

Fábulas: La Conservación de los Peces

Según la cosmovisión de la cultura miskita desde hace muchos tiempos, los padres y madres de familias orientaban a sus hijos(as) que no deben bañarse, ni hacer ruido en los ríos en donde las aguas se encuentran en completa calma sin corrientadas porque la dueña de las aguas la “sirena” se los podían llevar o bien se podían enfermar y hasta causarle la muerte.

El mensaje consiste en que, cuando las aguas de los ríos están en completa calma no se deben de realizar ningún tipo de actividades, porque algunas de las especies de los peces están en período de reproducción y se debe de respetar.

Inska Nani Nahki Kan Sunaia Ba

Miskitu nani tasba aiska tanka kaikanka ra, piua ailal wina yapti bara aisa nani ba ai luh-pia nani ra smalki kan awala nani li lamni bara aubra apu piska nanira aihtabaya apia bara bin tara nani sin daukaia apia sa, kan li dawanka liwa mairin ba brih waia sip sa, yaka siknis takaia bara ikaia sin sip sa.

Sinska laka wanki ba sika, yawan nani ba tingni nanira auya bara li laman ba pyuara diara kumi sin bahara daukaia apia sa kan bahara inska nani ba baiki sa bara kulkanka yabaia sa.

Propuesta de Estrategias Metodológicas para el uso de los relatos orales miskitus: Material de Apoyo al Programa de Lengua Materna Miskitu:

1. Dramatización de Cuentos:

Las niñas y niños afirman su independencia, y disfrutan participando en juegos de equipo, rondas fuera del aula donde todos participen en el mismo juego.

Pasos

1. Organice equipos de 6 personas.
2. Seleccione cuentos apropiados para representarlos por medio de la dramatización.

3. Impulse a dramatizar los cuentos de manera que participen todos organizados para representarlos.

2. Teatro de Papel:

Pasos

1. Selecciona un cuento y divídala en escenas.
2. Plantea muy bien la secuencia del cuento.
3. Ilustra el cuento por escena según el contenido.
4. Enumera cada dibujo del lado de atrás, siguiendo el orden del cuento.
5. Ponga el texto para cada escena o algunas palabras claves en la parte de atrás de la lámina para que sirva de guía al momento de sacar la lámina.
6. Construya un teatrillo con cartón. Las medidas del teatrillo son 29 cmx 42 cm de largo.
7. Lee el cuento por escena haciendo uso del teatrillo (caja). Recuerde que las imágenes se ponen hacia el público.

3. Construcción de títeres de papel:

Pasos

1. Orientar a los niños y niñas utilizar papel de reciclaje u hojas de papel bond.
2. Preparar con anticipación el listado de materiales como: tijeras, palillos de helado o de ramas de hojas de coco, pega, entre otros.
3. Los niños y niñas en equipos dibujan los personajes que aparecen según los relatos orales en la hoja de papel. Luego deberán recortar de manera adecuada para pintarlos.
4. Para hacer los títeres oriente a los niños y niñas que pegue un palillo detrás del centro del papel con pega y cinta.

5. Cada equipo expondrá sus relatos que puede ser un cuento, leyenda, a través de los títeres.

6. Se realizará una reflexión sobre sus mensajes.

7. Se puede representar el títere utilizando una caja de cartón, que será el escenario. Se puede cortar el frente de la cara para ilustrar los títeres de acuerdo a la manipulación de los personajes.

4. Recreación de Cuentos:

1. Reparta a los niños y niñas fotocopia del cuento.

2. Empieza a leer y escuchar el cuento.

3. Agrupar a los niños y niñas en seis equipos de trabajos.

4. Asigna a cada grupo una cartulina para que realicen un boceto del dibujo.

5. Pida que coloree el dibujo.

6. Cuando los grupos hayan finalizado esta actividad se llevará a cabo el juego de “inventa tu propio cuento”.

7. Cada grupo tendrá que elaborar un cuento nuevo y distinto creado por ellas y ellos mismos.

5. Recreación de Canciones:

1. Entona una canción que más le gusta por equipo.

2. Cambia las letras de la canción.

3. Entona por equipo el canto con la misma música del canto anterior.

5. Cuenta tu experiencia en plenario.

6. Elabora un registro de vocabulario en desuso en base a los relatos orales para la sub-área de lengua materna miskitu.

7. Creación de un rincón de aprendizaje para la clase de lengua materna miskitu haciendo uso de los relatos orales recuperados.
8. Narra los relatos orales miskitus recuperados a través del medio de comunicación radial en un espacio planificado con el fin de fortalecer e irradiar los saberes ancestrales a la comunidad educativa.
9. Organiza equipos de estudiantes compositores de los relatos orales según su clasificación en la lengua materna miskita para participar en concursos de etnoliteratura.
10. Presentación de una feria de relatos orales miskitus ilustrados.

V. Conclusiones

- El programa de “Lengua Materna Miskitu” no cuenta con una literatura propia en el miskitu.
- Tanto el programa como las compilaciones carecen de una traducción en la lengua materna miskitu.
- Estudiantes manifiestan en su actitud problemas de identidad cultural.
- La carencia de una literatura propia en la Lengua Materna Miskita impide el aprendizaje significativo en los estudiantes.
- La literatura miskita recuperada se clasifican en cuentos, leyendas, fábulas, anécdotas, mitos y canciones.
- Las estrategias para uso de los relatos orales miskitus recuperados permiten cambiar las prácticas pedagógicas en el aula y hacer más dinámicas y creativas las clases en busca de la pertinencia y calidad educativa.

VI. Lista de referencias

- Asamblea Nacional (1993). *Ley de lenguas No. 162*. Managua, Nicaragua.
- Asamblea Nacional (2006). *Ley General de Educación, Ley N° 582, Capítulo IV Subsistema Educativo Autonomo Regional de la Costa Caribe Nicaragüense*.
- Asamblea Nacional (1987). *Estatuto de la Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua. Ley N° 28*. Nicaragua.
- Asamblea Nacional (2007). *Constitución Política y sus Reformas*. 2ª Edición, Managua, Nicaragua.
- Duriez González, Maribel (2008). *Curso de Investigación Cualitativa y Mixta*. Managua, URACCAN.
- Froom Cea, L. M. et al. (2009). *La Práctica Pedagógica Cotidiana: Hacia Nuevos Modelos de Investigación en el Aula*. V.8. 1ª edición. San José, Costa Rica. Coordinación Educativa y cultural Centroamericana CECC/SICA.
- Guaron, Pedro, Lina B. et al. (2010). *Cultura maya e interculturalidad*. 1ª edición. ESEDIR PRODESSA, Guatemala.
- Jarquín Chow, Selmira Margarita (2008). *Tesis para optar al Título de Maestría en Docencia Universitaria*. Siuna, URACCAN.
- López, Luis Enrique (1988). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Lengua. Santiago de Chile.
- Madrazo M. (2009). *El Rescate De La Tradición Oral*. BuenasTareas.com. Recuperado 02, 2009, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Rescate-De-La-Tradici%C3%B3n-Oral/1464.html>
- Matus Lazo, Róger (2010) *Nuestro Idioma 8*

- (8vo. *Grado de Lengua y Literatura*. 2ª edición. Managua. Nicaragua
- Mclean Herrera, Guillermo (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso nicaragüense*. 1ª ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Ministerio de Educación (2011). *Curriculum para Maestro, Maestra de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. RAAN-RAAS, Managua. Nicaragua.
- Ministerio de Educación (2012). *Programa Lengua Materna Miskitu L1*. Primer Año de Magisterio, Escuelas Normales, RAAN-RAAS.
- Roncal Martínez, Federico (2004). *Metodología para el aprendizaje*. Programa Lasallista de Formación Docente. Departamento de Educación, Guatemala.
- Roncal Martínez, Federico. *et al.* (2007). *Educación Bilingüe Intercultural*. Ed. de Escuela Superior de Educación Integral Rural-ESEDIR- Mayab' Saqarib'al, Guatemala.
- Salamanca, Danilo .*et al.* (2004). *Por una literatura miskitu*. Wani, Julio, Septiembre. Revista del Caribe Nicaragüense, Managua, Nicaragua.
- Solá Mendoza, Juan (1989). *Pedagogía en Píldoras*. México. Trillas.
- Tichoc Cúmes, Rosalino (2010). *Diseño curricular Ukemik ri Choltijombäl*. Edición: ESEDIR-PRODESSA 1ª edición. Guatemala.
- Ulloa F.Luis Felipe, *et al* (2008). *Creatividad a través del arte y la lectura*. FUNARTE. 1ª edición. Managua.
- URACCAN (2003). *Subsistema Educativo Autónomo Regional*. (SEAR) Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural. Managua, Nicaragua.
- Venezia Mauceri, Paolo (2003). *Educación Intercultural y Plurilingüe*. 1ª edición. Terra Nuova. Managua

Estrategias Metodológicas en Lenguaje y Comunicación de Primer Grado Bilingüe, Escuela “Ronas Dolores”

Roney Smeyder Ismail Dolores¹
Verónica Valdivia² Pérez

Resumen

Los modelos educativos exógenos, históricamente impuesto por los Estados nacionales a los pueblos indígenas y afrodescendientes de nuestro continente han propiciado a gran escala procesos asimilatorios que han contribuido al debilitamiento o desaparición de muchas de sus culturas y a la pérdida de la identidad.

En la comunidad indígena de Wasakín, existe una enorme preocupación acerca de la pertinencia y la calidad educativa. La escuela es vista como un espacio que contribuye a la pérdida de la lengua originaria convirtiéndola nada más como una asignatura.

Entre las metodologías más comunes que emplean los docentes en el aula de clase en la enseñanza de la lengua materna son: el método global silábico y el APA (Aprendo, Practico y Aplico), acompañada de estrategias metodológicas de expresión oral, observación, dibujos e ilustraciones, excursión, juegos lúdicos, cuento, escuchando y cantando, diálogo en pareja y en colectivo.

La comunidad educativa identifica limitantes en la enseñanza aprendizaje de la lengua y comunicación, puesto que el profesorado prioriza la enseñanza en español, contribuyendo así a la pérdida de uno de los elementos de la identidad y la desaparición como pueblo indígena.

Se expresa una buena participación de la familia en la gestión educativa; sin embargo, hay

desinterés en la enseñanza de la lengua tuahka desde el hogar, no habiendo una preocupación activa como pueblo por revitalizar su lengua.

Palabras claves: Estrategias de enseñanza aprendizaje, Educación intercultural bilingüe, proceso de enseñanza aprendizaje

I. Introducción

Existe una gran preocupación generalizada acerca del hecho de que la actual educación formal EIB en Nicaragua “instruye pero no educa”, lo que ha venido a distorsionar el comportamiento cultural y académico de los niños, adolescentes, jóvenes (Venecia, 2003).

En la comunidad indígena de Wasakín, existe una enorme preocupación acerca de la pertinencia y la calidad educativa. La escuela es vista como un espacio que contribuye a la pérdida de la lengua originaria convirtiéndola nada más como una asignatura.

El estudio permitió analizar la implementación de las estrategias metodológicas en la enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje y comunicación a nivel de primer grado de la escuela bilingüe “Ronas Dolores”. A partir de las cuales se proponen algunas estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje como base para la toma de decisiones de los actores de la educación.

El estudio se fundamenta en una modalidad de escuela básica de población indígena con identidad tuahka. El estudio no toma en cuenta

¹ Máster en Educación Intercultural Multilingüe, tuahka@gmail.com

² Máster en Salud Pública. Coordinadora Extensión de Rosita URACCAN-Las Minas. veronicavaldiviap@hotmail.com

las poblaciones indígenas mayangnas, Panamahka y ulwas.

II. Revision de literatura

Estrategias metodológicas en las escuelas bilingües

En las escuelas bilingües interculturales de la Costa Caribe de Nicaragua, la mayoría las clases está centrada en las actividades que realizan los docente como una figura principal en la enseñanza aprendizaje: escribir en la pizarra, presentar el tema, desarrollarlo y realizar tareas. Las actividades de los estudiantes son fundamentalmente la repetición, el copiado, el cálculo, la redacción Instituto de Investigación Lingüística y Rescate Cultural (URACCAN - IPILC, 2004).

Existe debilidades en la estructura de la clase, se observó que no se prepara y ni se motiva a los alumnos a través de la presentación y explicación de los objetivos significativos relacionados a las tareas de la clase, que les permita encontrar y entender el sentido de la clase y su utilidad (IPILC, 2004).

Estrategias de enseñanza en la lengua materna

Es indiscutible que el mejor medio para enseñar a la niñez, es en su lengua materna. Psicológicamente, la lengua materna es un sistema de signos coherentes que en la mente del niño funcionan automáticamente para comprender y expresarse. Sociológicamente, es el medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Pedagógicamente, aprende más rápido que mediante el uso de un medio lingüístico que no le es familiar (Arnau, J, 1992).

¿En qué consiste el aprestamiento?

Los objetivos que se persiguen en esta etapa están orientados a desarrollar en la niñez una serie de habilidades y destrezas, previas al inicio sistemático de la lectura, actividades que les facilitarán el aprendizaje de la lecto-escritura.

Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), 2000.

El estudio de las vocales se realiza a través de palabras sencillas donde el énfasis no va a estar centrado en la palabra, sino en la identificación de la vocal que se está estudiando. En cada una de las lenguas la conversación con los alumnos, en torno a la ilustración, tiene mucho significado, se debe partir de las experiencias de los niños, lo que pedagógicamente permite crear un ambiente favorable, y disposición de estos para aprender. Después de este proceso, se hace la presentación de las palabras correspondientes, se leen las palabras, sin poner mayor énfasis en su reconocimiento, lo que interesa es que el niño pueda distinguir la vocal que se presenta.

Para una mejor enseñanza de las consonantes es importante auxiliarse del método global silábico se pueden seguir los siguientes pasos: diálogo motivador, presentación de la palabra que contiene la letra nueva, descomposición de la palabra que contiene la letra en estudio, combinación silábica, formación de palabras lectura y escritura de palabras, lectura y escritura de oraciones, actividades de afianzamiento (PEBI, 2000).

Enseñanza de la segunda lengua

El uso de la L2 en la práctica pedagógica, debe ser mediante práctica oral, hacer que los estudiantes aprendan a utilizar el castellano para comunicarse, dialogar, realizar, tareas, intercambiar informaciones. Pero para que puedan hacerlo, es necesario que dispongan de múltiples y variadas oportunidades de expresión oral con diferentes fines comunicativos (Venecia, 2003).

Sería mejor que cada docente utilice recursos para que la niñez entienda lo que dice por primera vez en castellano utilizando gestos, mímicas, etc. Y sobre todo una pronunciación clara y una entonación natural y adecuada a las expresiones que presenta. Para poder comunicarse en la segunda lengua debe realizarse a través de prácticas pedagógicas apropiadas, con el apoyo de tecnologías educativas, y sobre todo, con la

guía de docentes que manejan un método adecuado para su enseñanza-aprendizaje (Moya, R., 1997).

Se ha observado que hay un manejo limitado del castellano por parte de los docentes, y esto dificulta el desarrollo de las clases de L2. Por tal motivo las clases de español frecuentemente son impartidas en la lengua materna de los estudiantes, por otro lado hacen “malas” traducciones como estrategias de aprendizaje Instituto de Investigación Lingüística y Rescate Cultural URACCAN - IPILC, 2003 p. 38)

La comunidad educativa respecto al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

Para alcanzar estos objetivos se requiere una nueva educación, una cultura pedagógica innovadora, un proceso educativo transformador no sólo de la mentalidad de los educandos sino de la organización social en su conjunto. La participación de los diferentes sectores de la comunidad en el proceso educativo es fundamental para que la escuela alcance los fines y objetivos que esta misma sociedad le ha conferido (Rodríguez, 2006).

Roncal (2007) plantea que:

Es indispensable que la escuela cuente con docentes bilingües. Las posibilidades de concretar un modelo curricular como los que hemos descrito, depende de que contemos con suficientes educadores bilingües interesados, comprometidos y capacitados en un sistema de bilingüe intercultural. El equipo de docentes debe analizar la competencia lingüística de cada miembro, para poder organizar de la mejor forma posible para impulsar la educación bilingüe.

En caso de la variante lingüística tuahka carecen de materiales didácticos para su uso escolar, consigo traen consecuencia como el debilitamiento o muerte de la lengua. En la realidad la inequidad e incumplimiento del plan de estudio, por parte de los docentes en el centro escolar bilingüe afecta el desarrollo de distintas competencia y habilidades en la población infantil que

asiste a la escuela. (Ismail, 2007).

La opinión de las personas comunitarias no validan la apreciación sobre la calidad educativa, señalan los aspectos administrativos como la mayor debilidad de la escuela:

“los maestros no cumplen con las horas establecidas para trabajar, por eso existe debilidad en el aprendizaje...los niños y niñas hacen esfuerzos en el poco tiempo que pasan en las escuelas...” el maestro no asumen el rol de liderazgo, no actúa como parte integral de la comunidad en el acompañamiento de proceso de autogestión como educador y facilitador de procesos de cambio en la sociedad. (IPILC-URACCAN, 2000).

Cabe también destacar que en algunos países, han comenzado a gestarse iniciativas de EIB que reconocen que los niños y/o adultos, si bien indígenas, hablan ahora sólo una variedad del español, o del portugués o del idioma hegemónico en cuestión, e intentan, por ello enseñarles también el idioma indígena “perdido” como segunda lengua, con vistas a propiciar la recuperación de esta lengua. Esto ha comenzado a ocurrir en pueblos indígenas cuyas organizaciones voluntariamente han decidido reivindicar la lengua ancestral y propiciar su reaprendizaje con vistas a su reinscripción social (López, op.cit. p.43).

Normalmente, ello se da en contextos en los cuales los mayores, mujeres y hombres, conservan aún la lengua indígena y están dispuestos a apoyar la reinscripción de este idioma en la vida escolar y comunal. Particularmente interesantes son en este sentido, por ejemplo, las experiencias llevadas a cabo por los rama y los garífunas en Nicaragua, los cocama -cocamilla en el Perú, los guaraníes en Bolivia, los aimaras del norte chileno y por grupos mapuches tanto en Chile como en la Argentina.

Estrategias para favorecer a hablar.

Según Moya (2009), el nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la len-

gua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna. Su intención es crear un espacio un ambiente casi familiar, donde los niños chiquitos oigan hablar solo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (adultos y ancianos) para que crezcan como nativo-hablantes de su lengua de herencia.

En muchos nidos también colaboran maestras y maestros más jóvenes, a veces con formación docente, quienes revitalizan su lengua originaria junto con los pequeños al involucrarse en el nido.

Estrategias para favorecer la lectura

Desde una perspectiva interactiva se asume que leer:

Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de codificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba (Schmidberg & Guerberoff, 2009).

A nivel cognitivo general, abre una ventana hacia conocimientos que la conversación en torno a otras actividades cotidianas- no logra comunicar. Permite establecer esclarecedoras asociaciones entre la experiencia de los otros y la suya propia. Y algo que aún es más importante, quizá por la estructura misma del cuento que se lee, por las preguntas y los comentarios que sugiere, por los resúmenes que implica: enseña a interpretar mejor los hechos y las acciones, a

organizar y retener mejor la información, a elaborar los marcos y los esquemas mentales (Barbosa & Sanz, 2012).

A nivel lingüístico, la escucha de libros permite aclarar un conjunto muy diverso de relaciones entre el lenguaje escrito y el oral: el sentido de la lectura, los límites entre las palabras, la relación entre la longitud de las palabras orales y las escritas, la recursividad de las letras y de los sonidos, las correspondencias entre letras-sonidos, los signos de puntuación, etc. Esta escucha impulsa a los niños a incrementar y a estructurar su repertorio de palabras, a desarrollar las estructuras de las frases y de los textos, ya que muchas palabras, algunas estructuras sintácticas y algunas reglas de cohesión del discurso, aparecen con menor frecuencia en el lenguaje oral que en el escrito.

III. Materiales y métodos

La investigación se realizó en la escuela bilingüe “Ronas Dolores Green”, Comunidad indígena sumu tuahka Wasakín, jurisdicción del Municipio de Rosita, Región Autónoma Atlántico Norte de Nicaragua.

El estudio se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa de tipo descriptivo y se desarrolló a partir del enfoque etnográfico. La población sujeta al estudio fueron estudiantes del primer grado, el docente, padres de familias, autoridades del Programa de Educación Bilingüe Intercultural y el Ministerio de Educación.

Se utilizó el método de la observación y la entrevista que son métodos considerados por excelencia en la investigación cualitativa.

IV. Resultados y discusión

Estrategias metodológicas que emplean los docentes en lenguaje y comunicación en nivel de primer grado. Los hallazgos refieren que las estrategias utilizadas en la enseñanza aprendizaje de la primera lengua son: guías de estudio preparadas por los docentes, palabras con letras móviles, decodificación de sílabas y pala-

bras, atención individual y grupal, círculos de estudio, clases prácticas, cuentos tradicionales sencillas, actividades lúdicas, pero todas estas tareas deben activar e involucrar a estudiantes monitores como esfuerzo complementario para obtener los mejores resultados.

Por otro lado, implementan otras estrategias que responde a situaciones reales de comunicación en la lengua materna. Es importante mencionar que todas las estrategias antes mencionadas van acompañado de dos métodos: método global silábico y APA (Aprendo, Practico y Aplico) en caso de la L1.

En caso de las estrategias de enseñanza - aprendizaje de la segunda lengua, son las siguientes: expresión oral, observación, dibujos e ilustraciones, excursión, juegos lúdicos, cuento, escuchando y cantando, diálogo en pareja y en colectivo, gestos. La cual deriva de la metodología activa- participativa y APA, las cuales se implementa de acuerdo al desarrollo de los contenidos curriculares y en dependencia de la necesidad en el aula de clase.

Percepción de la comunidad educativa con respecto a la pertinencia, calidad e involucramiento en la educación intercultural bilingüe en el nivel de primer grado.

Pertinencia

La comunidad educativas, manifiesta un alto grado de conocimiento sobre el Sub Sistema Educativo Autónomo Regional, resaltando que es un modelo pertinente en un contexto intercultural, que su aplicación ha sido teórica y discursiva, en tanto que la práctica es un proceso que debe fortalecerse.

Es pertinente señalar que el éxito de la aplicación efectiva del Sub Sistema educativo Autónomo Regional, depende de la voluntad de la comunidad educativa, es decir, que todos los actores de la educación deben apropiarse del instrumento, contribuyendo así al fortalecimiento de la identidad y la revitalización de los derechos de los pueblos indígenas.

En el territorio se presentan algunas características particulares referidas al proceso de enseñanza aprendizaje, se da el fenómeno que las niñas y niños siendo indígenas mayangnas tuahka, su lengua materna de es el miskitu. Sumado a esto los procesos de enseñanza aprendizaje se desarrollan en sumu-tuahka, generando un problema de limitación en la comunicación entre docente y estudiantado. Es difícil entender la forma de enseñanza que desarrollan de la L1 y la L2 en el nivel de primer grado de la escuela en estudio, dado que las contradicciones que existe entre la enseñanza y el aprendiz va más allá del aula de clase, es fundamental que toda la comunidad educativa reflexione profundamente para darle salida a una verdadera educación bilingüe.

Es importante resaltar que la Educación Intercultural Bilingüe no puede entenderse como un modelo rígido que se tiene que aplicar de forma estándar, sino como una estrategia educativa que debe ser adecuada y diferenciada, en su ejecución, a las características sociolingüísticas y socioculturales de los educandos y sus comunidades.

Calidad

Frente a esta problemática las autoridades educativas desarrollan mecanismos de acompañamiento pedagógico para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, desde un enfoque intercultural, que garantice una Educación Intercultural Bilingüe pertinente en las Regiones Autónomas. Sin embargo, se debe señalar, que a pesar de los esfuerzos realizados, no se han alcanzado avances significativos.

Se evidencia que los comunitarios reducen su apreciación sobre la calidad educativa a los aspectos administrativos, viéndose estas como una de las mayores debilidades, sin profundizar en aspectos relevantes vinculados con el proceso o dinámicas de formación del estudiantado y corresponsabilidad de todos los actores.

Hay que resaltar, que hay un manejo limitado del castellano por parte de los docentes en el aula de clase, y esto dificulta el desarrollo de

las clases de L2. Por tal motivo las clases de español frecuentemente son impartidas en la lengua materna de los estudiantes, por otro lado hacen “malas” traducciones como estrategias de aprendizaje.

Involucramiento

Se reconoce que para lograr la revitalización de la lengua tuahka, debe realizarse un proceso compartido entre la escuela, la familia y la comunidad; siendo los principales interesados el pueblo indígena mayangna tuahka. Evidenciándose que la escuela intercultural bilingüe no es la única llamada a recuperar, valorar, mantener y desarrollar las lenguas indígenas, sino que se integran otros factores indispensables, tales como los gobiernos locales, regionales y nacionales.

Para la revitalización de la lengua y rescate cultural, debe ser un compromiso y de responsabilidad social, asumiendo que este es un proceso de largo plazo cuyos protagonistas debe ser la comunidad, auxiliados de agentes externos locales, regionales, nacionales e internacionales, con expertis en la temática.

Algunas estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje del área de lenguaje y comunicación en primer grado.

Estrategias para favorecer la lengua hablada

Naturaleza del habla, estrategia que se desarrolla utilizando los diferentes medios naturales que hay en el entorno a la comunidad. La técnica y actividades están enfocadas a la enseñanza de segunda lengua, acompañada de actividades lúdicas para despertar la mente de la niñez, el uso de materiales concretos y semi concretos, y todas estas actividades es en la lengua tuahka.

Nido de lengua, en esta estrategia el docente se auxilia de ancianos o ancianas en el desarrollo de los contenidos curriculares, el docente ve la parte técnica metodológica y el anciano el desa-

rollo mediante la expresión oral, el contenido basado a la experiencia vivida, que puede ser la fundación de la comunidad u otras culturas de mayor importancia social.

V. Conclusiones

Respecto a las estrategias metodológicas que emplean en el aula de primer grado, se ha identificado que la docente no tiene definidas estrategias metodológicas claras para la enseñanza de la lengua materna y segunda lengua. La estrategia metodológica empleadas es vista como una simple asignatura, y no como para enseñar a hablar la lengua tuahka.

Muy poco el uso de los materiales concretos teniendo el entorno natural como un medio para enriquecer las clases mediante técnica de excursión.

Existe poca comunicación entre los docentes y padres de familia y autoridad educativa en temas de sensibilización para mejorar la enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa.

Existen actitudes muy radicales por parte de padres y madres de familia, en definir las estrategias pertinentes para una educación calidad. Por otro lado, no hay entendimiento que para lograr la calidad educativa es una responsabilidad de todos.

VI. Lista de referencia

Arnau, Joaquim (1992). *La educación bilingüe*. 2da edición.

Barbosa Norvis & Sanz Carmen (2012). *Estrategias de lectura*. Revista digital de Educación y Nuevas tecnologías. Año IV, No. 22. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2002/2/nota-06.htm>

Instituto de Investigación Lingüística y Rescate Cultural – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (IPILC – URACCAN: 2003). *Diagnóstico educativo Comunitario de*

- la Costa Caribe Nicaragüense*. primera edición, Managua, Nicaragua.
- Instituto Para la Investigación Lingüística Cultural –Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense IPILC-URACCAN (2001), *SEAR Por la unidad en la diversidad de la costa Caribe Nicaragüense*. primera edición.
- Ismail Roney (2007), *Ciencia e Interculturalidad, Uso de la lengua sumu tuahka en los diferentes contextos de la comunidad indígena Wasakin, municipio de Rosita*.
- Kuper, Wolfgang (1997). *Pueblos Indígenas y Educación. La Educación Bilingüe Intercultural*, p. 3-16
- Leyton, Mariechen (2005). Tesis de Investigación: “Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX región”. pág. 128
- Moya, Ruth (1997). *Pueblos Indígenas y Educación, Perspectiva de la educación Bilingüe Intercultural en Guatemala*. p. 81 – 108
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI] (2000). *Enseñanza de la lengua materna basado al método global silábico*. Managua Nicaragua, 21 p.
- Rodríguez, Ángel Miguel (2006). *Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el julio 06, 2011 de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/9_Interculturalidad.pdf
- Roncal, Federico (2007). *Metodología de Educación Bilingüe Intercultural*. ESEDIR, Guatemala, 152 pág.
- Schmidberg Gisela y Guerberoff Gloria (2009). *Estrategias para ejercitar la lengua oral en nivel inicial*. Portal educativo Argentina. Ciudad de Buenos aires Encon-
- trado en: http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=92009
- Ujukam, Germán (2007). *Pueblos Indígenas y Educación, Cultura y Educación Bilingüe Intercultural en el pueblo, Achuar*. 233 pág.
- Venecia, Paolo (2003). *Educación Intercultural y Plurilingüe*. Primera edición Managua, 249 p.

Ma-Kuagro: Elemento de la Cultura Palenquera y su Incidencia en las Prácticas Pedagógicas en la Escuela San Basilio Palenque, Colombia

Dimas Del Rosario de Ávila Torres¹
Rutsely Simarra Obeso²

Resumen

La investigación analizó los elementos de la cultura palenquera presentes en la escuela, particularmente “*kuagro*”³ que es manifestación organizativa propia, y su vínculo con las prácticas pedagógicas del personal docente y el aprovechamiento académico estudiantil. Este estudio aporta al proceso etno-educativo llevado a cabo en San Basilio de Palenque y otras comunidades culturalmente diferenciadas en Colombia.

La investigación fue de tipo cualitativo, se hizo uso del método de la consulta a la memoria colectiva, creado por la comunidad palenquera en el marco del proceso de etno-educación. Las técnicas y herramientas fueron la observación, entrevista y conversatorios con docentes, estudiantes, líderes y lideresas, miembros del consejo comunitario.

Entre los resultados se menciona que existe una articulación en la Institución Educativa Benkos Biohó y la comunidad, ya que el acervo cultural es el eje principal de las prácticas pedagógicas. Entre estos, se ha incluido los patios productivos, las ceremonias fúnebres, la música, entre otros, con la participación de la gente anciana y sabia de la comunidad. Sin embargo, a pesar de lo anterior, los saberes y prácticas pedagógicas son diversos desde la perspectiva de los docentes sensibilizados, no sensibilizados y los que están en proceso de sensibilización. Los

docentes sensibilizados han logrado un mejor desempeño académico en los estudiantes.

Palabras Clave: Etno-educación, palenquera, *Kuagro*, pedagogías propias.

I. Introducción

La presente investigación evidencia la vinculación de Ma- *kuagro*⁴ en la escuela, principalmente en las prácticas pedagógicas del personal docente de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó de San Basilio de Palenque. De igual forma, la apropiación de los elementos culturales para el aprovechamiento académico.

Este estudio aporta al proceso etnoeducativo que se lleva a cabo en Palenque y otras comunidades y pueblos culturalmente diferenciados de Colombia. Decir etnoeducación, para el caso colombiano es referirse a la Educación Intercultural Bilingüe y/o multilingüe como se denomina en otros países de Suramérica y Centroamérica.

La comunidad en donde se llevó a cabo la investigación es San Basilio de Palenque, es una comunidad fundada por los esclavizados que se fugaron y se refugiaron en los palenques de la Costa Caribe de Colombia desde el siglo XV. El término palenque se define como aquel lugar poblado por cimarrones o esclavizados africanos fugados del régimen esclavista durante el período colonial. De ahí que se convirtió en sinónimo de libertad, ya que toda persona que

¹ Máster en Educación Intercultural Multilingüe, etnoeducadora - investigadora en Cartagena, Colombia. rosariodeavila@hotmail.com

² Máster en Lingüística, tutora de la investigación. Docente en lengua castellana, etnoeducadora -investigadora en Cartagena, Colombia. rutselysimarraaster@gmail.com

³ Grupos organizados por edad que se establecen desde la infancia y se pueden considerar como los espacios de socialización y organización social de los palenqueros.

⁴ Ma Kuagro en lengua palenquera corresponde al conjunto de Kuagros en plural

llegaba a formar parte de un palenque era automáticamente libre. Guerrero, Hernández, J.P. Pérez J, N, Pérez, Restrepo.(2004)

De los innumerables palenques conformados en la época de la colonia para el caso de Colombia, hoy pervive San Basilio, que lucha por preservar sus elementos culturales e identitarios.

II. Eevisión de literatura

Etnoeducación

Para el caso de Colombia y según D. Hernández, Simarra, R. Hernández. (2004), etnoeducación es entendida como:

Un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante la cual los pueblos indígenas, afrocolombianos y rom o gitanos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.

Esta propuesta pedagógica alternativa está basada en los siguientes principios, según Hernández *et al* (2004), en la identidad, autonomía, interculturalidad, solidaridad, integralidad, flexibilidad y progresividad.

Pedagogías propias

De acuerdo con Aguilar M. & Rodríguez M. (1999), las pedagogías propias se muestran:

Como una alternativa pedagógica que ayuda a despejar el camino en cuanto al desarrollo de unas metodologías apropiadas, al abordar las problemáticas particulares de las comunidades negras del país; si bien no se plantea como una experiencia única, sí es el resultado de un largo trabajo de construcción e indagación que puede dar luces a otro tipo de experiencias que se realicen en el país.

Con base en lo anterior, las pedagogías propias son aquellas prácticas de enseñanza-aprendizaje que tradicionalmente usa un pue-

blo culturalmente diferenciado para transmitir oralmente conocimientos de generación en generación.

La escuela debe apropiarse de estas formas de enseñanzas para facilitar y potencializar las habilidades y competencias de sus estudiantes, generando con ello una interrelación entre la escuela y la comunidad.

Kuagro

La historia del *kuagro* está relacionada con el proceso de cimarronaje y todos los mecanismos de resistencia empleados por los esclavizados en el siglo XVI. Desde la captura en tierras africanas y el largo viaje en los barcos negreros en condiciones infrahumanas.

De acuerdo con Sánchez y Patiño (1983), en vernáculo, el *kuagro* son grupos que se definen como asociaciones basadas en la edad, ingresan hombres y mujeres que permanecen allí por el resto de su vida. Su membrecía se afirma cuando sus individuos llegan a la pubertad.

Según Guerrero, C. I.; Hernández, R. y Pérez, J. (2008), *kuagro* en San Basilio de Palenque son grupos organizados por edad, que se establecen por generaciones desde la infancia y se pueden considerar como los espacios de socialización secundaria donde se condensa la organización social de este grupo étnico.

En el *kuagro* confluyen todas las expresiones y elementos de esta comunidad, es donde se ponen en práctica las interacciones y representaciones sociales, las contradicciones y la resolución de conflictos y todos los aspectos que tengan que ver con la vida misma de este colectivo social. A través de él se recrea la lengua palenquera, los rituales fúnebres, las prácticas tradicionales de producción, la cuentería, la medicina tradicional y los demás elementos culturales.

Esto se evidencia en la dinámica organizativa del *kuagro* donde la tendencia es que la gente del *kuagro*, se mantengan hasta la muerte con su colectivo. Sin embargo, puede ocurrir que un

miembro del *kuagro* cambie a otro por razones personales.

Escuela y cultura

De acuerdo a Jerome Brunner (1997), “No se puede comprender al hombre sin entender la cultura en la que está inserto. Por lo tanto, la escuela está en la obligación de entender el contexto donde desarrolla su praxis, no sólo para traer a la escuela las diferentes manifestaciones culturales, como la lengua, rituales fúnebres, danzas, música y todo el acervo cultural que caracteriza determinado territorio, también para analizar los aspectos de la cultura que pueden contribuir con la formación personal de los estudiantes.

Es decir, prepararlos para el saber, el hacer y el ser. Desde su cosmovisión pero llevándolos a las relaciones interculturales que faciliten el respeto y la aceptación de las diferencias de cualquier tipo. Es así que la cultura es determinante en todas las dimensiones de desarrollo de sus integrantes, la manera de conformar la familia, las relaciones entre sus miembros, solución de conflictos, y por ende la forma como se educan sus miembros, donde la educación debe responder a la forma de vida de cada pueblo.

III. Materiales y métodos

La investigación realizada es de tipo cualitativo, se hizo uso del método de la consulta a la memoria colectiva, método creado por la comunidad palenquera en el marco del proceso de etnoeducación. En este método de investigación, la propia comunidad es considerada sujeto, objeto y fuente de investigación. Las técnicas y herramientas de investigación en el trabajo de campo fueron la observación, entrevista, conversatorio con docentes, estudiantes, líderes y lideresas, miembros del consejo comunitario que aportaron sus saberes acerca del tema en mención.

Las unidades de análisis fueron los docentes y la rectoría, así como los estudiantes. Además se realizaron conversatorios con líderes y lideresas de diferentes organizaciones comunitarias.

Entre los principales criterios de inclusión de los actores claves del estudio fueron:

- Pertenecer en calidad de docente o estudiante a la Institución educativa Benkos Biohó.
- Maestros y estudiantes conocedores e impulsores del fortalecimiento y preservación de las manifestaciones culturales palenqueras.
- Maestros con más de cinco años laborando en la institución y que hayan estado activos en los procesos de resignificación del Proyecto Educativo Institucional. (P.E.I.).
- Estudiantes que pertenezcan en la actualidad a un *Kuagro* palenquero.

Finalmente, el procesamiento y análisis se realizó mediante el diseño de una matriz de descriptores diseñada desde el protocolo de la investigación.

IV. resultados y discusión

El proceso etnoeducativo en la comunidad de Palenque

De acuerdo con Aguilar Rodríguez (1999), la comunidad de Palenque ha desarrollado estrategias de supervivencia cultural que han garantizado la transmisión de la lengua, la religión y los demás valores. Entre estas estrategias se concibe la educación como uno de los vehículos fundamentales de transmisión y protección cultural.

De acuerdo al Observatorio Del Caribe Colombiano (2010), en los años noventa la etnoeducación en Palenque se convirtió en un movimiento cultural activo en donde se realizaban un sin número de eventos de revitalización cultural. Sin embargo, existían sectores sobre todo de profesionales que estaban en desacuerdo porque consideraban que la etnoeducación era un atraso, lo mismo que hablar la lengua y tratar temas de la cultura.

En ese mismo período, se constituyó la oficina de etnoeducación en el Centro Experimental Piloto, posteriormente, la oficina en mención pasó a la Secretaría de Educación Departamental. Lo anterior, permitió valorar la lengua propia, la ritualidad del Lumbalú, el *kuagro*, la medicina tradicional, la gastronomía, la música y la danza, la autoridad ancestral y comunitaria y un sin número de valores que habían entrado en decadencia.

Este proceso etnoeducativo, pedagógicamente, se organizó de tal manera que un *kuagro* era como el coordinador de toda la actividad, y se logró estructurar un “*kuagro* de lengua” un “*kuagro* sociocultural”, un “*kuagro* de historia” y esta era la forma orgánica del proceso.

Es de pleno conocimiento que un *Kuagro* es la forma de organización social de Palenque y para ese entonces, estos grupos tenían además entre sus funciones orientar todo el proceso de recuperación y revitalización, por ejemplo, el “*kuagro* de lengua” constituido en comité permanente de trabajo sesionaba rigurosamente día a día.

San Basilio de Palenque es una comunidad con una gran riqueza cultural que ha sobrevivido a lo largo de tres siglos. Por lo anterior, en el año 2005 la comunidad fue reconocida por la UNESCO como Obra Maestra del Patrimonio Inmaterial de La Humanidad.

Manifestaciones culturales visibilizadas en la Institución Educativa Benkos Biohó

La articulación escuela y comunidad, inicia con la sensibilización de los líderes comunitarios y líderes educativos, como parte del movimiento etnoeducativo. En este particular, se plantea el acervo cultural como eje principal de las prácticas pedagógicas. Así mismo, la participación de los ancianos palenqueros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en consideración lo anterior, los patios productivos (huertos caseros) han sido un espacio de trascendencia en San Basilio de Palenque, ya que ancestralmente son el punto

de reunión familiar, alrededor de la hornilla y de los animales domésticos. Por tanto, en la relación escuela –cultura en la clase de recursos naturales, se les enseña a los estudiantes del instituto a desarrollar el Gavileno o mano cambia. Esta práctica comunitaria consiste en que los miembros del *kuagro* se turnan para sembrar o adecuar el terreno de cada miembro, hasta recoger la cosecha.

De igual forma, el docente de Matemáticas desarrolla actividades de medidas en las áreas determinadas para los patios productivos. Por otro lado, la docente de la asignatura de artística usa estos espacios para trabajar planos y dibujos.

En estas actividades se vincula a los ancianos de la comunidad en donde son tomados en cuenta sus saberes y también se convierte en padrino de patio. También se realizan rituales de bautizo, que consiste en regar agua en el lugar de la siembra y hacer unas oraciones para pedirle a los dioses que todo lo sembrado prospere, recuperando así, desde la escuela, la ritualidad palenquera en compañía de los estudiantes y el docente de educación religiosa.

Además de los patios productivos, la intervención de los ancianos en la historia del *kuagro* ha sido significativa en el aprovechamiento académico. “Con el trabajo colectivo se facilitó la intervención de los mayores narrándoles a los estudiantes la historia de los *kuagros*, muchos jóvenes desconocían esto a pesar de que pertenecían a un *kuagro*” (Docente de la Escuela entrevistado).

La intervención de los ancianos en la recuperación de la historia de Ma-*kuagro*, conllevó a que se entendieran mejor los hechos históricos. De igual forma, ha sensibilizados a los estudiantes al nivel que en su momento, decidieron ponerle a las aulas de clases nombres de los valores que caracterizan al *kuagro*, o pintar la sillas de los salones en común acuerdo entre sus integrantes.

De igual forma la música de la Cultura Palenquera ha sido llevada a la escuela, mediante los ancianos integrantes del Sexteto Tabalá. Ante ello, el docente Luis Marrugo Fruto, plantea:

Igual sucedió con el sexteto Tabalá agrupación musical palenquera, cuyo ritmo es una mezcla entre el son cubano y el bullerengue típico palenquero, la razón social del sexteto es la de amenizar los velorios tratando que el alma del difunto sea acompañada con las notas musicales lo que permite el trance entre el más allá y el más acá.

La escuela entiende la importancia de potencializar a los jóvenes con actitudes para la música e inicia el proceso de recuperación de estas manifestaciones con los estudiantes, asesorado por los ancianos integrantes del sexteto.

Se necesitaba un relevo generacional, llevando el sexteto a *kuagro* de jóvenes que le gustaba la música de sexteto, trabajando con ellos según su inclinación por los instrumentos el de las Maracas, el Bongo (Luis Marrugo, docente).

El sexteto Tabalá juega un papel fundamental en la realización del ritual fúnebre Lumbalú, por lo que algunos docentes sensibilizados con el tema etnoeducativo recuperan y revitalizan esta manifestación afirmando la relación escuela-cultura.

Cada miembro del sexteto trabaja con miembros del *kuagro* interesados en los diferentes instrumentos, los jóvenes iban a las casa de los integrantes del sexteto, y empezaron los jóvenes en los velorios en primera fila en cualquier momento que un señor se cansaba ellos asumían, el velorio es un espacio pedagógico para la comunidad, es éste un espacio de aprendizaje (Luis Marrugo, docente).

Saberes y prácticas pedagógicas del Ma-kuagro

Los conceptos de pedagogías propias, etnoeducación, manifestaciones culturales, interculturalidad, educación intercultural deben ser el fundamento principal en las prácticas pedagógicas en San Basilio de Palenque. Sin embargo, en las observaciones de clases realizadas, así como en las entrevistas a los docentes, se pudieron establecer categorías que determinan la práctica pedagógica de los maestros. Entre estos, están los docentes sensibilizados, los no sensibilizados y los sensibilizados que intentan implementar el proceso de educación propia.

Tipo o clases de docentes	Docentes sensibilizados con el proyecto etnoeducativo	Docentes no sensibilizados con el proyecto etnoeducativo	Docentes sensibilizados que intentan acercarse al proyecto etnoeducativo
Exploración del conocimiento	<i>Parten de los conocimientos previos de los estudiantes.</i>	<i>Algunas veces parten de los conocimientos previos de los estudiantes, otras no.</i>	<i>Tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes en temáticas específicas.</i>
Prácticas pedagógicas teniendo en cuenta los lideres	<i>Clases activas donde los portadores de saberes de la comunidad son agentes educativos para los estudiantes.</i>	<i>Clases magistrales con poca participación de los estudiantes sin tener en cuenta los sabios de la comunidad.</i>	<i>Clases donde puede tenerse en cuenta los sabios de la comunidad en algunas ocasiones, como referente para los estudiantes</i>
Investigación Pedagógica	<i>Implementación del componente investigativo desde las diferentes áreas del saber</i>	<i>Poca investigación desde el aula, en las diferentes áreas .</i>	<i>Se investiga en algunos temas específicos desde el aula en las diferentes áreas.</i>
Relación comunidad-escuela	<i>Aprendizaje significativo a partir de lo propio a lo general, por estar mediado por un proyecto educativo comunitario.</i>	<i>Poco interés por el aprendizaje, sin mediación de proyecto educativo comunitario.</i>	<i>Algunas temáticas muy impactante para los estudiantes otras no, algunas veces mediadas por el proyecto educativo comunitario.</i>

Relaciones entre docentes y estudiantes	<i>Relaciones entre docentes y estudiantes en línea horizontal.</i>	<i>Relaciones entre docentes y estudiantes en línea vertical.</i>	<i>Relaciones entre docentes y estudiantes en línea vertical.</i>
Aprehensión del conocimiento	<i>Mayor empoderamiento de los conocimientos por parte de los estudiantes.</i>	<i>Los conocimientos adquiridos puedan olvidarse fácilmente.</i>	<i>Algunos conocimientos perduran, otros pueden olvidarse fácilmente.</i>
Aprovechamiento académico	<i>Estudiantes con mejor desenvolvimiento en el proceso lector y escritor.</i>	<i>Estudiantes con algunas dificultades en el proceso lector y escritor.</i>	<i>Estudiantes con algunas facilidades en el proceso lector y escritor.</i>
Prácticas docentes efectivas	<i>Docentes que confían en sus estudiantes llevándolos a alcanzar logros académicos.</i>	<i>Docentes que no consideran a los estudiantes sujetos de cambios.</i>	<i>Docentes que reconocen algunos estudiantes con capacidad para alcanzar algunos logros académicos.</i>
Todos los actores del proceso pedagógico portan saberes	<i>El maestro y el estudiante son portadores de saberes</i>	<i>El maestro es quien porta el saber.</i>	<i>En algunas actividades se reconoce el saber de los estudiantes.</i>

El cuadro anterior, define por un lado avances en el proceso etnoeducativo, pero también plantea los principales desafíos de este proceso. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del movimiento social afrocolombiano, los docentes entrevistados plantean que todavía faltan políticas públicas para la autoeducación y por ende existe poca voluntad política por parte del estado, de tal forma que se evidencie la educación de los grupos étnicos.

Entre estas políticas públicas, está la poca formación en etnoeducación de los directivos y docentes, de tal forma que les permita implementar y direccionar estrategias pedagógicas pertinentes. Basado en lo anterior, los docentes plantean lo siguiente:

El proceso puede avanzar en algunos compañeros, pero en lo que son radicales no permiten avanzar, la rectora si bien no es de Palenque, tiene poca claridad ante el tema, no dice no a la propuesta, pero tampoco aporta. Deja que los procesos se desarrollen (Luis Rodríguez, Docente de Ciencias Sociales).

En relación al desempeño académico de los estudiantes, los docentes que han implementado la propuesta pedagógica etnoeducativa, teniendo en cuenta el *kuagro* han logrado mejores

resultados. Es decir, experiencias como los patios productivos, la recuperación de las manifestaciones musicales a través de sexteto, el ritual fúnebre Lumbalú y el *kuagro* de niñas rezanderas han conducido a los estudiantes a una mayor capacidad de análisis de las situaciones de la comunidad y de otros contextos.

Así lo evidencia el estudiante Adonis Herrera Pérez, quien afirma que: “Los docentes nos reúnen teniendo en cuenta los *Kuagros*, esto nos permite ayudarnos mutuamente”. Los estudiantes entrevistados aseguran que casi todos pertenecen a *kuagro*, de igual forma, les es satisfactorio que sus que sus maestros tengan en cuenta los elementos culturales, que les permita ser cada día mejores estudiantes.

V. Conclusiones

El trabajo investigativo permitió un mayor acercamiento con la comunidad de San

Basilio de Palenque y sus manifestaciones culturales específicamente Ma- *kuagro*.

Ma-*kuagro* es la esencia de la vida de la cultura palenquera, es la célula organizativa fundamental, donde se fortalecen los valores que permiten interactuar en sociedad; sin embargo, la escuela necesita mayor interacción con estas manifestaciones culturales y poner a la orden de

las prácticas pedagógicas todo el acervo cultural palenquero.

Se pudo identificar con la realización de la investigación las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó, y su vinculación con el acervo cultural. En este sentido, existen diferentes niveles de aplicación tanto en docentes sensibilizados, no sensibilizado y los que están en proceso de sensibilización.

Si bien es cierto que el esfuerzo de algunos docentes por desarrollar actividades pedagógicas teniendo en cuenta el acervo cultural se ve reflejado en el aprovechamiento académico, se necesita que todos y cada uno de éstos se comprometan realmente con el proyecto o plan de vida comunitario, que se facilite a través de la escuela y sus prácticas pedagógica en el etno-desarrollo o buen vivir desde la cosmovisión palenquera.

VI. lista de referencias

Aguilar Muñoz, S. & Rodríguez Manotas L.F. (1999). *Tradición oral y pedagogía propias*. En: Culturas, lenguas y educación: Simposio de Etnoeducación, VIII Congreso de Antropología. Memorias. Bogotá: Universidad de los Andes.

Arrázola R. (2000). *Palenque, primer pueblo libre de América*. Cartagena: Ediciones-Hernández.

Cassiani, A. (2002). *San Basilio de Palenque: historia de la resistencia, 1599–1713*. En: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación. Bogotá.

Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, El Búho.

Dieck, M. (1998). *Criollística Afrocolombiana*. En: Geografía humana de Colombia. Los Afrocolombianos. Tomo IV. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura

Hispánica Santa Fe de Bogotá. D.C.

Ministerio de Cultura, Presidencia de la república. (2002). *Palenque de San Basilio Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad*. (Dossier) Palenque-Bogotá,

Friedmann, N. S. & Patiño Rosselli, C. (1983). *Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Friedmann, N. S. & Richard Cross (1979). *Ma Ngombe. Guerreros y ganaderos en Palenque*. Bogotá, Carlos Valencia Editores.

García Sánchez, Andrés (2003). *Fiestas y celebraciones en Palenque*. En: Ramiro Delgado (coord.), *Etnografías y patrimonios. Relatos de san Basilio de Palenque*. Comunidad de San Basilio de Palenque-Fondo del Patrimonio Cultural de la Embajada de los Estados Unidos-Medellín: Universidad de Antioquia.

Guerrero, C. I.; Hernández, R. & Pérez, J. (2008). *Palenque: Historia libertaria, cultura y tradición*. Cartagena: Grupo de Investigación Muntú.

Guerrero G, C. I. Hernández Cassiani, R. & Pérez Palomino, J. (2008). *Palenque: Historia libertaria, cultura y tradición*.

Guía Para El Diseño y Presentación De Protocolos De Investigación (2008). Universidad De Las Regiones Autónomas De La Costa Caribe Nicaragüense.

Hernández Cassiani, R. (2009). *Movimientos sociales, identidad y sujetos de poder: una revisión de las prácticas pedagógicas comunitarias y su incidencia en el desarrollo de las comunidades afrodescendientes*. Por publicar.



Educación Superior e Interculturalidad

Abordaje de la Consciencia Crítica Intercultural de Género Desde el Modelo de Universidad Comunitaria e Intercultural

Sasha Lexei Castillo Ordóñez¹

Sorayda del Carmen Herrera Siles²

Nuria Gómez Barrio³

Resumen

La perspectiva de género es uno de los ejes transversales de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). El estudio tiene por objeto valorar el abordaje de la consciencia crítica intercultural de género desde el modelo Universidad Comunitaria Intercultural, desarrollándose en el marco de una investigación cualitativa, descriptiva y teoría fundamentada.

Los principales resultados señalan que la consciencia crítica de género propone que para lograr transformaciones significativas y profundas de la realidad es necesario tener la capacidad de reconocer las desigualdades que producen las relaciones de poder existentes. Esto implica a la vez varios niveles o categorías, dependiendo estos de la capacidad de apropiación, sensibilización y puesta en desarrollo de acciones transformadoras por la comunidad universitaria.

Palabras clave: Deconstrucción, Educación Intercultural, Interseccionalidad, Pedagogía de la Liberación, Perspectiva Intercultural de Género, SEAR, Teoría Feminista.

I. Introducción

La URACCAN abre sus puertas en 1995 y plantea desde el principio, ser una universidad ins-

crita en el marco del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos y colectivos de los pueblos, en el proceso de construcción de la Autonomía Regional Multiétnica de la Costa Caribe Nicaragüense (Marley, 2010). Entre sus ejes transversales incluye género: Forma de promover este enfoque en todo su quehacer institucional. En los últimos años ha incorporado la perspectiva intercultural de género en documentos normativos y ha aprobado una Política Intercultural de Género, a partir de procesos de reflexión, análisis y discusión promovidos en gran medida por su Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica (CEIMM).

El Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y la Política Intercultural de Género de la URACCAN, llaman al desarrollo de una consciencia crítica de género que conlleve a la transversalización de género, como una forma de superar las brechas de desigualdad entre mujeres y hombres en nuestras comunidades, y que se deben de abordar desde una perspectiva interseccional. “Reconoce que las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres constituyen un obstáculo crucial para el logro del desarrollo democrático y la lucha contra las causas estructurales de la pobreza y la injusticia social y económica” (URACCAN, 2010a).

Aunque la perspectiva de género no es rechazada explícitamente en el quehacer institucional, se llama a trabajar por su transversalización, pero en la práctica y en el consciente colectivo de la comunidad universitaria hay prejuicios, resistencias arraigadas y persistentes. Esta aseveración la podemos contrarrestar con algunas

¹ Msc. Educación Intercultural Multilingüe. Coordinadora Co-educación CEIMM-Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Bluefields, RAAS. lexei02@yahoo.com

² Msc. Docencia Universitaria. Coordinadora Co-educación CEIMM. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Siuna, RAAN. barriodolores77@yahoo.com

³ Msc. Cooperación Internacional Descentralizada. Coordinadora Planificación y Proyectos CEIMM-Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Bluefields, RAAS. nurgobar@gmail.com

de las conclusiones arrojadas en el Informe General de la Auditoría de Género de la URACCAN. En él, se concluye que hay cierto nivel de comprensión de la importancia de promover el enfoque de género pero: “discrepancias entre el discurso y lo que en la práctica se está haciendo para promover dicho enfoque”. También existe falta de enfoques e instrumentos metodológicos adecuados para darle seguimiento a la aplicación del enfoque de género en los diferentes ámbitos del quehacer académico (URACCAN, 2010b).

El estudio permitió valorar el abordaje de la Consciencia Crítica Intercultural de Género desde el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural, lo que implica ir más allá de establecer medidas afirmativas de género o reconocer los derechos de mujeres y hombres. Se debe tener una clara voluntad y acciones que impulsen procesos de reflexión sobre la problemática de género, sobre las situaciones de desigualdad y opresión que viven a diario mujeres y hombres, cuestionar las relaciones de poder y proponer acciones para superarlas. Esto supone por tanto una gran ruptura epistemológica, pero también implica transgredir y deconstruir relaciones y el *status quo* promovidos por la sociedad, que en sí son tareas difíciles de lograr.

II. Revisión de literatura

Educación intercultural y enfoque de género

Las corrientes feministas y agencias internacionales como la FAO (Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura; 1998), se refieren a la igualdad de género como: “el compartir por igual el poder de las mujeres y hombres y en esa igualdad acceder a la educación, salud, puestos...” La igualdad de género es una categoría relacional, la “igualdad entre” y no como “igualdad a” (a los hombres). Es un parámetro para tratar a sujetos diferentes como iguales, al tener el mismo valor. La igualdad deseada entre hombres y mujeres es la de sujetos de derechos y no de identidad.

La educación intercultural, promovida desde URACCAN, puede ser entendida como un pro-

ceso de carácter social, educativo y político, que tiene como objetivo la construcción de un nuevo paradigma, que supone el replanteamiento de nuevas relaciones sociales basadas en la equidad y en el reconocimiento de identidades y diferencias de los sistemas de conocimientos vigentes (García, Sánchez y Cunningham, 2002).

La interculturalidad debe convertirse en algo más que un referente crítico para examinar las representaciones racistas de la cultura dominante. También debe proponer un espacio en el que la crítica de las prácticas culturales esté ligada a la producción de espacios culturales marcados por la formación de nuevas identidades y prácticas pedagógicas que plantean un vigoroso desafío a los principios clasistas, racistas, patriarcales y sexistas implantadas en la sociedad y la educación (Posada, 2005).

Es así como en su objetivo general, el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) contempla: “Promover relaciones de interculturalidad entre hombres y mujeres de las diferentes culturas soportadas en los componentes esenciales de formación de recursos humanos idóneos... que permitan el rescate y promoción de valores positivos de las diferentes culturas de mujeres y hombres...” (IPILC-URACCAN, 2001). Su objetivo seis promueve la equidad de género y dice que el sistema educativo en todos sus niveles tendrá como objetivo: “Desarrollar una consciencia crítica acerca de las relaciones desiguales de género, en particular respecto a la situación que viven las mujeres de los pueblos indígenas y comunidades étnicas” (Ibíd. 60). Esto se logrará a través de la implementación de medidas positivas que contribuyan a superar las desventajas de las mujeres, currículum con enfoque de género, programas de sensibilización, concientización y capacitación a docentes, madres y padres de familia y comunidad en general; asimismo la creación de un instituto de la mujer de la Costa Caribe de Nicaragua.

Sin embargo, entre “los movimientos indígenas y afrocaribeños, la tendencia a una perspectiva sutilmente esencialista hace más fácil la utilización de la “cultura” como pretexto para

justificar y reproducir las desigualdades de género”. La justificación suele ser que “cualquier cuestionamiento de las tradiciones, de sus prácticas, representaciones, normas, etc., puede ser interpretado como un atentado contra su identidad...” (Girardi, 2004). [...] continúa expresando que: “La interculturalidad es un concepto que se ha trabajado, del que se ha discutido, asociándola con los derechos de los pueblos indígenas y las comunidades étnicas”, sin embargo, la autora manifiesta que poco se han:

Estudiado las relaciones de género en el contexto multicultural de las Regiones Autónomas y dentro de cada pueblo y comunidad, por lo que se dispone de conocimientos poco profundos y persisten ideas preconcebidas y estereotipos de diferente naturaleza al respecto.

Pedagogía de la liberación

Ocampo (2008) expresa que la liberación tiene una función política en la sociedad y parte de la realidad de los pueblos de América Latina. En esta concepción de la vida social, la educación se concibe como:

Práctica de la libertad”. La pedagogía freiriana de la liberación, según Roncal (2005) se sostiene en cuatro pilares fundamentales: El carácter fundante del diálogo, la educación como un acto político, aprender es conocer y la perspectiva del conocimiento y los procesos de enseñar y aprender.

Ese diálogo del que habla Freire, para Deere, C. y León, M. (2002) debe ser un diálogo transcultural que también incluya un diálogo interno en las distintas culturas –entre hombres y mujeres–, para producir un consenso en torno a los derechos humanos que emancipe a la humanidad.

La pedagogía de la liberación es un movimiento de acción que rescata la pertenencia a una cultura de los sujetos que reciben educación. Es una pedagogía que critica con acciones

pedagógicas y políticas los sistemas educativos, la idea de un sujeto portador de una consciencia unificada, racional y autodeterminante (Aranzo, 2012).

La universidad, en su posicionamiento filosófico institucional, ha remarcado la importancia de promover esa horizontalidad de la que habla Freire, pero también ese diálogo transcultural entre los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe. Sin embargo, también se necesita dar énfasis en esa horizontalidad entre mujeres y hombres de esos pueblos. Es así como se habla de la perspectiva intercultural de género, que implica en sí:

La afirmación de que es necesario un análisis interseccional en la lectura de género, en la que además de incluir otras variables como la ubicación geográfica, clase o edad entre otros, se prime el abordaje desde la cosmovisión, situación y necesidades de las mujeres y hombres de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades mestizas de la región (URACCAN-CEIMM, 2010a).

Consciencia crítica y consciencia de género

Freire formuló una teoría sobre el desarrollo de la consciencia, que contempla tres niveles o categorías. Estos niveles son la consciencia intransitiva, que incluye a las personas que no se preguntan por las causas de los problemas personales y sociales, que no están interesadas en buscarles algún tipo de explicación. La consciencia transitiva ingenua en donde la persona busca las causas de los fenómenos y se interesa por encontrar explicaciones racionales. Por último, la consciencia transitiva o crítica, en el que las personas se esfuerzan por llegar a las causas estructurales de los problemas sociales y a la comprensión de las contradicciones existente, permite la transformación de la realidad (Roncal, 2005).

Mientras que en un estudio de Colas y Jiménez (2006), ellas identifican tres posicionamientos que los sujetos adoptan alrededor de la

consciencia de género. El legitimador implica aceptación y justificación de los modelos de género imperantes, no cuestiona ni ve como problema los roles asignados por sexo. El de resistencia plantea un cuestionamiento de la cultura dominante, cuestiona la realidad de género aunque no plantea propuestas para su cambio. La posición de proyecto implica actitud de construcción de una nueva identidad, busca transformar la estructura social.

III. Materiales y métodos

La investigación se realizó en la URACCAN, con presencia física en cuatro recintos en ambas Regiones Autónomas: Bluefields, Nueva Guinea, Bilwi y Siuna; durante los meses de mayo - agosto del 2012. El estudio se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa de tipo descriptivo y se desarrolló a partir del enfoque de la teoría fundamentada.

La población sujeta a estudio fueron las autoridades universitarias, docentes y/o ex-docentes de URACCAN-CEIMM como expertos de trabajo desde la perspectiva intercultural de género, alrededor del abordaje de la Consciencia Crítica Intercultural de Género adecuada al modelo intercultural comunitario en el marco del contexto de las Regiones Autónomas.

Se utilizó el método de la teoría fundamentada, la entrevista a profundidad y la revisión bibliográfica como técnicas para la recolección de los datos. Pero, también se aprovecharon momentos claves en el que se abordó el tema de investigación con integrantes del equipo URACCAN-CEIMM (reuniones de equipo). Fue importante para el análisis posterior el haber contado con su percepción sobre el tema.

En el caso de la presente investigación de teoría fundamentada el procesamiento de la información se orientó hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de la situación estudiada basada en los datos brindados por las personas entrevistadas y la revisión de información existente del tema.

IV. Resultados y discusión

La pedagogía de la liberación, promovida por Paulo Freire, contempla elementos o condiciones para lograr una educación liberadora. Estos elementos o características tienen grandes similitudes en común con lo que define la URACCAN como su modelo de universidad comunitaria intercultural, el cual incorpora la perspectiva intercultural de género.

Hablar de la pedagogía de la liberación desde la perspectiva intercultural de género implica partir del hecho de que en nuestro contexto debemos poder analizar y discutir desde el proceso de régimen autonómico, de la reivindicación de los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, pero también desde la lucha por el reconocimiento de los derechos y la autonomía de las mujeres.

Tanto la pedagogía de la liberación como la perspectiva intercultural de género ven la educación como una herramienta de lucha. La educación es política, en palabras de Freire: “el acceso a la educación también es una lucha por la ciudadanía intercultural” (Sichra, 2010), y la perspectiva intercultural de género busca “avanzar hacia la consecución y defensa de los derechos humanos, y hacer frente a las múltiples formas de exclusión que sufren las personas en nuestra sociedad costeña” (URACCAN-CEIMM, 2010a).

Abordaje de la Consciencia Crítica Intercultural de Género en la URACCAN

Para A. Hooker, el Modelo Pedagógico de URACCAN se basa principalmente en la articulación del conocimiento tradicional y el conocimiento occidental, y para lograr eso en las aulas se fundamenta en el modelo constructivista, quiere decir que debe fundamentarse sobre el conocimiento que trae el alumno (comunicación personal, 30 mayo 2012).

Para A. Barbeyto y S. Davis la consciencia crítica de género significa ir más allá y no

quedarse sólo con lo que se ve, es trascender y cuestionar con mucha fuerza lo que se ve como normalidad en el mundo sobre los roles de género socialmente establecidos (Comunicación personal, 6 de Junio 2012 y 10 de Junio respectivamente). De manera similar M. Girardi menciona que la Consciencia Crítica Intercultural de Género implica ver el mundo y la vida con otro ojo, leer la realidad de otra manera, comenzar a ver cuáles son las relaciones de poder que existen entre hombres y mujeres... Si no se logra ver esta dimensión de la realidad, se lee de manera distorsionada.

De acuerdo a lo investigado y analizado en el marco de este estudio, dentro y fuera de la universidad se han dado pasos para trabajar desde la perspectiva intercultural de género la consciencia crítica de género. Muchas de estas acciones o procesos han sido impulsados por URACCAN-CEIMM, algunas han tenido mayor impacto que otros, pero todos contribuyen al trabajo a favor de relaciones más horizontales. Pero, también es cierto que todavía persisten, a como es natural, factores que son negativos u obstaculizan el trabajo. A continuación se presentan algunos elementos identificados como dinamizadores y obstaculizadores.

Factores dinamizadores y obstaculizadores sobre la Consciencia Crítica Intercultural de Género

Se incluye como factor dinamizador los procesos formativos desarrollados por URACCAN-CEIMM. Si bien es cierto que éstos no lograron impactar de igual forma en quienes participaron, se considera positivo que sí se haya logrado el compromiso de algunas personas. Este hecho tiene que ver con las actitudes asimiladas, y no solamente de gestión o manejo de conocimiento.

El trabajo de la URACCAN-CEIMM en particular con las mujeres de y en las comunidades, es una apuesta, un compromiso, que nace desde la fundación misma del centro. Es interesante ver los procesos y los resultados logrados. Nuria Ordóñez menciona el hecho de que las personas

que han sido o han tenido la oportunidad de ser educadas a través de procesos promovidos por la universidad, ahora se encuentran ocupando cargos importantes en las Regiones Autónomas. En el caso de las mujeres en las comunidades ahora están en espacios en los que antes sólo había hombres (comunicación personal, 7 de Junio). Para Sandra Davis, el trabajo ha contribuido al desarrollo de la Consciencia Crítica Intercultural de Género entre algunas mujeres indígenas. Son mujeres que aunque no han estudiado están transgrediendo normas muy fuertes, normas culturales y están jugando un rol o asumiendo una consciencia crítica de género. Son valientes por estar planteando cosas diferentes de las que ya están establecidas, y tener la consciencia me parece como un paso positivo (Comunicación personal, 10 de Julio).

Otro elemento dinamizador de la consciencia crítica de género desarrollado por URACCAN-CEIMM ha sido en palabras de L. Castillo y D. Figueroa:

El buen trabajo con las Comisarías de la Mujer, en comisiones integradas en los municipios (mecanismos para el adelanto de la mujer) y esto ha hecho que se posicione el tema y los debates de la equidad de género y la perspectiva de género.

Al reflexionar alrededor de este punto, se ve un importante impacto en la sociedad, al visibilizar los temas de género a nivel de las comunidades, municipios y región, en el acompañamiento a estas instancias (comunicación personal 1 y 5 de Julio respectivamente).

Es complejo el hecho de desarrollar una Consciencia Crítica Intercultural de Género en la Costa Caribe de Nicaragua, ya que debes tener en cuenta el componente de la identidad étnica. Esta situación se vuelve más difícil porque las mujeres dentro de estos pueblos tienden a priorizar las demandas de sus colectivos y no valorizan o critican su propia situación como mujeres (S. Marley, comunicación personal, 4 de Junio). Para S. Davis, sí hay transformacio-

nes que se han dado, sin embargo cuesta mucho verlos porque estamos en un mundo de hombres... Las mujeres están trascendiendo ese rol pasivo que hemos tenido las mujeres en las comunidades.

Los limitados recursos humanos con los que cuenta la Universidad para abordar el tema de género de manera especializada es otro factor obstaculizador del proceso. En palabras de M. Girardi (comunicación personal, 7 de Junio 2012), hay dos razones por las que las investigaciones no se hacen con perspectiva de género. Uno de ellos es que la gente no tiene la sensibilidad por lo tanto no les parece importante. La segunda es que la gente no tiene las herramientas necesarias. Estas dos condiciones van juntas.

Las afirmaciones anteriores son abordadas en Colas y Jiménez (2006), quienes plantean que: “las transformaciones necesarias para que se desarrolle una auténtica práctica educativa para la equidad requieren del trabajo, de forma consciente y rigurosa, del profesorado. Lo que exige y requiere de «consciencia» y «formación» en género”.

Aunque el modelo de la URACCAN llama a insertar, a visibilizar y construir otros conocimientos: “quienes están dando clases full-time (sic) no están haciendo investigación y por lo tanto difícilmente hacen ese análisis” (S. Marley, comunicación personal, 4 de Junio). Para S. Woods, la Universidad a través de la investigación debe ser capaz de tomar la información de la comunidad y crear teoría a partir de lo que se define como “Grounded theory” [teoría fundamentada] (comunicación personal, 1 de Junio 2012).

Otro elemento que repercute en el desarrollo de la consciencia crítica de género lo representa el hecho que todo el peso de esta temática ha recaído sobre el equipo URACCAN-CEIMM (S. Marley, comunicación personal, 4 de Junio 2012). La afirmación anterior es compartida por otras entrevistadas como S. Woods quien menciona que en la Universidad al preguntarse acerca del tema suelen decir que es asunto de URACCAN-CEIMM (comunicación personal,

1 de Junio 2012). D. Figueroa por su parte expresa que: “la gente más fácil digiere el discurso de la interculturalidad que el de la justicia de género, y es más fácil que la gente se comprometa a hacer activismo intercultural que activismo por la equidad de género y feminista.” (Comunicación personal, 5 de Julio 2012).

Consciencia Crítica Intercultural de Género y sus niveles-categorías

Por medio de un análisis comparativo de las teorías freiriana, de género e interculturalidad, y del análisis de la información obtenida de las entrevistas realizadas en el marco del estudio, se propone desde el *Modelo Pedagógico de la URACCAN desde la perspectiva de Consciencia Crítica Intercultural de Género y sus niveles-categorías*.

La Consciencia Crítica Intercultural de Género es entonces la capacidad de lectura analítica que permite reinterpretar la realidad deconstruyendo desde una perspectiva interseccional los discursos homogenizantes, que las culturas dominantes construyen entre los pueblos y a lo interno de los mismos, para invisibilizar a las mujeres y naturalizar las diferentes formas de desigualdad en función de legitimizar las relaciones de poder. Esta deconstrucción implica a la vez la construcción de nuevas identidades y relaciones de género e interétnicas desde la reconceptualización holística de la realidad y cosmovisión de cada uno de los pueblos como elemento básico para la construcción de ciudadanía interculturales de género.

La Categoría Invisibilizadora es el análisis parcial de las realidades que no permite la identificación de las diferentes formas de desigualdad entre ellas: las de género y étnicas, negando por tanto las medidas de acción afirmativa y legitimizando el *status quo* establecido. Categoría Discursiva es el análisis consciente de la existencia de conflictos de poder en las relaciones de género y étnicas con un compromiso basado fundamentalmente en el discurso y no en el accionar. En el caso de proponer ciertas medidas de intervención en base a acciones afirmativas

no necesariamente integrales ni transformadoras, y generalmente se centralizan en una dimensión (étnica o de género sin llegar a un abordaje articulado de ambos desde un análisis interseccional). La categoría Deconstructiva-Constructiva es el análisis crítico de las realidades de las mujeres y hombres de los diferentes pueblos desde un enfoque interseccional que reconoce las diferentes formas de desigualdad, deconstruyendo los modelos dominantes y homogenizantes, y proponiendo e implementando acciones transformadoras pertinentes que contribuyen al ejercicio efectivo de los derechos colectivos e individuales.

Acciones para desarrollar la perspectiva intercultural de género en el SEAR

Un aporte importante se dio desde el proceso de elaboración del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) entre el 2000- 2001. URACCAN-CEIMM jugó un papel importantísimo porque se incluyó la perspectiva de género en el SEAR, que nace desde el SEAR que es el sistema educativo de la región, por tanto, cualquier proceso que la Universidad haya dirigido a su interior o hacia afuera para desarrollar la perspectiva intercultural de género, contribuye a operativizar el SEAR. Si solamente la URACCAN hiciera un trabajo acucioso, planificado hacia adentro, estaría dando un aporte espectacular a la operativización desde la perspectiva de género en SEAR (Girardi, comunicación personal, 7 de Junio 2012).

Otros aportes extraordinarios de la Universidad han sido en la investigación no sólo educativas, sino también en temáticas específicas, es como un eje fundamental del aporte de la perspectiva de género del SEAR. La otra son capacitaciones con la comisión de educación, con los docentes de primaria, secundaria, el acompañamiento en la elaboración y readecuación curricular.

Propuesta teórica-metodológica de la Consciencia Crítica Intercultural de Género

La perspectiva intercultural de género y la

pedagogía de la liberación comparten elementos en común,mas allá de las que puedan diferir. Hablamos de cuestionar las relaciones desiguales que se dan en nuestras sociedades y sus estructuras; pero, también la búsqueda del respeto, la visibilización y revalorización del conocimiento propio de mujeres y hombres, la creación de espacios de diálogo y relaciones de horizontalidad (elemento clave de la interculturalidad y la pedagogía de la liberación). Esta consciencia crítica del que habla Freire, también se busca desde la perspectiva intercultural de género, ya que es una lucha que se inserta en el proceso autonómico regional. La Universidad como institución autonómica debe de ver la educación como el acto político de formar a costeñas y costeños con una lectura crítica y propositiva de los fenómenos sociales dentro de la región y del país.

Es necesario que todas las áreas académicas, centro e institutos puedan dar propuestas concretas sobre cómo abordar la perspectiva intercultural de género en sus espacios, organizar sus temas de acuerdo a sus demandas y necesidades. Esta reflexión debe conllevar procesos de toma de consciencia, de generación de otros conocimientos. Así lo expresa S. Davis al decir que la gente no está entiendo la necesidad de hablar este tipo de temas, y sí hay que cambiar un poco el pensamiento y resistencia de la gente, no hay mucho compromiso (comunicación personal, 10 de Julio). Para S. Woods esto tiene que ver también con un problema de recursos económicos, ya que para ella trabajar las investigaciones y demás procesos desde la perspectiva intercultural de género requiere más recursos económicos y tiempo (comunicación personal, 1 de Junio 2012). El problema para A. Barbeyto es: “transcender del discurso a la práctica, y también creo que hay gente que no está entendiendo el pensamiento crítico de género, que están en espacios de toma de decisiones, creo que ese es el gran problema”.

Para S. Davis, la falta del paso del discurso a la práctica tiene que ver con el hecho de que hay mucha gente que tiene resistencia a las acciones afirmativas que se necesitan promover en la Universidad. Ella hace un llamado a la comuni-

dad universitaria y sobre todo a los que dirigen en el deber a informarse más acerca del porqué de la “acción afirmativa”, es decir, sensibilizarse sobre el tema (comunicación personal, 10 de Julio 2012).

La Universidad está cada vez convencida que debe articular saberes con las comunidades locales y habría que ver cómo empoderar los saberes de las mujeres y no solamente los saberes colectivos, y esta información debe regresar a la comunidad. Este proceso debería de ir cambiando las actitudes para con las mujeres para entender mejor el porqué de sus demandas (S. Marley, comunicación, 4 de Junio 2012). Para M. Girardi (comunicación personal, 7 de Junio 2012), visibilizar los conocimientos no oficiales le da fuerza a los sujetos que son portadores de esos conocimientos.

Abordaje de la Intercultural de Género desde la visión interseccional

La Universidad debe tener acciones afirmativas que permitan tener más personal con capacidad de reflexionar críticamente sobre interculturalidad y género y asegurar que transmiten estos saberes en el aula de clase [...] se aplican en sus investigaciones y que proponen conceptos o elementos teóricos para profundizar en estas cuestiones. (S. Marley, comunicación personal. 4 de Junio 2012). Para N. Ordóñez, la Universidad ha producido muchas investigaciones, muchos conocimientos de cada uno de los pueblos, pero hace falta dedicar más esfuerzo en asegurar que esas investigaciones se conviertan en contenidos programáticos para el currículo y asegurar que las investigaciones sean parte de las bibliografías que los estudiantes utilicen (comunicación personal, 7 de Junio 2012).

S. Marley aboga porque sean los docentes quienes identifiquen la necesidad de avanzar en discusiones más teóricas que no tengan que ver sólo con lo aplicado propiamente al área de ellos, sino en entender por qué género, por qué hablamos de las discriminaciones y que vean el género como parte de la sociedad (comunicación personal, 4 de Junio 2012). Esto se refuer-

za con lo expuesto por Colas y Jiménez (2006), quienes propugnan que “a la docencia le corresponde la tarea de pensar su enseñanza con una nueva visión de género y crear un nuevo marco de actuación educativa adaptado a su propio contexto y alumnos/as”.

Propuesta teórica metodológica para consolidar la interculturalidad de género

Consolidar la Consciencia Crítica Intercultural de Género en la URACCAN, enfocada a la identificación, crítica y deconstrucción de las desigualdades de género e interétnicas, así como también las relaciones de poder desiguales, con el fin de poder construir nuevas alternativas educativas orientadas a la erradicación de todas las formas de opresión y desigualdades. Se plantea, para ello, el desarrollo de las siguientes estrategias:

- Formación diferenciada de docentes e investigadores en dos niveles: sensibilización, concientización.
- Formación diferenciadas de docentes e investigadores en capacitación- especialización.
- Diseño de herramientas metodológicas.
- Optimización de herramientas.

V. Conclusiones

El grado de apropiación de la Consciencia Crítica Intercultural de Género en la URACCAN, se manifiesta en diferentes niveles, por lo que es necesario desarrollarla de manera más amplia y profunda. El equipo de URACCAN-CEIMM, por su naturaleza tiene un mayor grado de acercamiento, especialización del tema y aplicación a través de su accionar en docencia, investigación y extensión comunitaria. Algunos de la comunidad educativa se encuentra entre las categorías invisibilizadoras y discursivas.

En la URACCAN es más fácil abordar crítica y constructivamente la perspectiva intercultural

que hacerlo desde la perspectiva de género, este rechazo tiene raíces en el hecho imaginario de equivaler género y mujer. Este discurso es promovido por el sistema patriarcal dentro de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, aludiendo a que los temas de género, feminismo, entre otros, son ajenos a su cultura y debilitan o destruyen la identidad.

La resistencia hacia el accionar transformador que propone la Consciencia Crítica Intercultural de Género contradice el discurso oficial de la Universidad (plasmado en una Política Intercultural de Género).

Para lograr transformaciones profundas, las autoridades y docentes deben adoptar posiciones comprometidas a cambiar actitudes y prácticas que legitiman las relaciones desiguales basadas en el sistema sexo-género que legitiman el *status quo*.

Los aportes de la URACCAN al cumplimiento del SEAR por medio del desarrollo de la perspectiva intercultural de género suelen ser identificados desde las acciones que realiza hacia fuera. Sin embargo, la mayoría de su quehacer está en concordancia desde la formación de recursos humanos idóneos, el fortalecimiento de las identidades de los pueblos, la creación de fuentes materiales e inmateriales de conocimiento, todos estos elementos contribuyen a ser realidad el proyecto autonómico.

VI. Lista de referencias

Arango, S.(2012). *Pedagogía feminista: una lectura desde la crítica cultural feminista*. IX Simposio Internacional Educación y Cultura en Iberoamérica. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”, Matanzas, Cuba, 20-24 marzo. Consultado el 4 de junio, 2012 en <http://casimentiras.wordpress.com/2012/05/07/pedagogia-feminista-una-lectura-desde-la-critica-cultural-feminista/>

Colás, P., Jiménez, R. (2006). *Tipos de consciencia*

de género del profesorado en los contextos escolares. Revista de Educación, 340. 415-444pp. Recuperado el 11 de Junio, 2011 en www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_15.pdf

Deere, C y León, M. (2002). *En defensa de la comunidad: luchas étnicas y de género en torno a los derechos individuales y colectivos a la tierra*. 163-217p en: Deere, C. Género (2002), Propiedad y empoderamiento: tierra, estado y mercado en América Latina. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México: FLACSO Sede Ecuador. 502 p.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 1998). *Censos Agropecuarios y Género. Conceptos y Metodología*. Recuperado el 10 de Junio de 2011 desde www.fao.org/docrep/004/x2919s/x2919soo.htm

García, A., Sánchez, T. y Cunningham, M. (2002) *Estrategias para la incorporación de la interculturalidad como eje transversal en URACCAN*.

Girardi, M. (2004). *Relaciones de género en la educación intercultural bilingüe. Diagnóstico de las relaciones de género en la escuela Winston Hebbert, Bilwi, RAAN*. Validación de una metodología. Tesis de maestría no publicada, Universidad Centro Americana, Managua, Nicaragua..

Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPLIC-URACCAN). (2001). *Sistema Educativo Autonómico Regional*. Consejo Regional Autónomo RAAN-RAAS.

Marley, S. (2010). *La Perspectiva Intercultural de género en el Marco de un Modelo de Universidad Comunitaria: Lecciones Aprendidas y Desafíos en: Seminario Perspectiva Intercultural de Género en la Educación Superior*. Ed.Sichra,I. 81-90.

Cochabamba Bolivia, 2009

- Ocampo, J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del Oprimido*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Núm. 010. Universidad Pedagógico y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Pp 57-72
- Posada, J. (2005). *El pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Interculturalidad*. En: Robles, O. (2007) *Tras las Huellas de Paulo Freire*. Compilación. Managua, Nicaragua. 123-145p.
- Roncal, F. (2005) Recopilador. *Educación para el sentido crítico*. Diplomado en innovaciones educativas y aprendizaje. Curso 7. Guatemala. 130pp.
- Sichra, I. (2010). *Seminario Perspectiva Intercultural de Género en Educación Superior*. Intercambio de Experiencias y Construcción de Propuesta. Nicaragua, Bolivia, Noruega. Cochabamba, Bolivia. 19-21 de Octubre, 2009. 228pp
- URACCAN-CEIMM. (2010a). *Política Intercultural de Género de URACCAN*.
- URACCAN-CEIMM. (2010b) *Informe de Auditoría de Género URACCAN*.

Incidencia de la Metodología en Estudiantes Indígena en la Carrera de Matemática, Recinto Nueva Guinea

José Francisco Castillo Úbeda¹,
Claribel del Rosario Castillo Úbeda²

Resumen

Este estudio se realizó en la URACCAN, Recinto - Nueva Guinea, durante el Segundo Semestre del año 2011. Se valoró la incidencia de la metodología empleada por los docentes con estudiantes Indígenas en la carrera de Matemática, Recinto Nueva Guinea.

La investigación fue cualitativa con enfoque etnográfico, dado que los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos. Así mismo, es de “corte transversal” ya que se que se desarrolló en un momento determinado. Se aplicaron entrevistas a docentes, autoridades universitarias, grupo focales a estudiantes y la observación durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre los principales hallazgos, es importante mencionar que el contexto social y la preparación académica de los estudiantes, previo a la universidad ha incidido en su rendimiento académico. Los alumnos indígenas han presentado formación académica básica, así como limitaciones en la lectura y escritura, lo ha que ha influido en su participación en el aula de clase. En el proceso de enseñanza aprendizaje, prevalece la estrategia metodológica, de trabajos en grupos, lluvias de ideas, producciones orales, debates, seminarios, trabajos individuales, entre otros.

Palabras claves: Aprendizaje, docentes, estrategias, estudiantes, interculturalidad.

I. Introducción

Este trabajo tiene como propósito analizar las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas con estudiantes indígenas de la carrera en Ciencias de la Educación con mención en Matemática de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, recinto Nueva Guinea. Sus resultados servirán de insumos que contribuyan al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes indígenas en la carrera de Matemática.

Esta investigación analiza de forma detallada las relaciones interculturales en el aula de clase. Esto debido a que, en la educación intercultural lleva a entender la relación entre las culturas de una manera distinta. Por ende, consiste en promover, sobre la base del respeto a las diferencias culturales y la igualdad de derechos, espacios de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo, debate y aprendizaje.

Basado en lo anterior, los resultados de la investigación han sido los insumos necesarios para el diseño de una propuesta de estrategias metodológicas. Éstas, contribuirán al mejoramiento del rendimiento académico y de las prácticas interculturales de estudiantes de la carrera de Matemática.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Historia, francarmono@yahoo.com

² Tutora de la Investigación, Máster en Ciencias Sociales, Vice rectora de URACCAN, Recinto Nueva Guinea. claribelcastillo62@yahoo.com

II. Revisión de literatura

El perfil académico es el señalamiento de las características deseables y de las condiciones factibles que se pretenden con la escolaridad formal, dicho en otras palabras representa los rasgos, las particularidades, los conocimientos y expectativas que califican al sujeto, para recibir una credencial académica.

Para Torrado, M. (2004), las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican entre categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales.

Determinantes personales

De acuerdo a Garbanzo, María (2007), en los determinantes personales se incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales: Competencia cognitiva, motivación, bienestar psicológico, asistencia a clases y formación académica previa a la Universidad.

Las determinantes sociales y culturales, son aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre, variables incluye personales e institucionales, diferencias sociales, entorno familiar, contexto socio económico y variables demográficas (Garbanzo, María 2007).

Determinantes institucionales

Los define Carrión (2002), como componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado. Dentro de estos se encuentran: metodologías, docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de estudiantes por profesor, dificultad de las distintas materias entre otros que seguidamente se abordarán en forma individual.

Los elementos que actúan en esta categoría son de orden institucional, es decir condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, entre otros factores que rigen en la institución educativa.

Estrategias metodológicas

El Ministerio de Educación (2001) define a las estrategias metodológicas como: “El conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo a las necesidades de la población a la cual van dirigidos, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas”.

Las estrategias metodológicas son una serie de pasos que determina el docente para que los alumnos consigan apropiarse del conocimiento. Se aplican en distintos momentos que aparecen en clase, como la observación, la evaluación, el diálogo, la investigación, trabajo en equipo y en grupo, trabajo individual.

El modelo pedagógico de URACCAN

El modelo Pedagógico de URACCAN (2004) “tiene como propuesta didáctica reconocer la importancia de promover el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje para que el o la estudiante se involucre de manera activa y autónoma en su proceso educativos”.

El principio metodológico es relacionar lo endógeno con lo exógeno tanto en procesos productivos como culturales, logrando con esto conocer y valorar los saberes occidentales pero

también valorar y mejorar lo propio. Es decir el espíritu del modelo considera lo endógeno de las comunidades indígenas dentro de las aulas de clases.

Métodos de enseñanza

Para Arredondo, (1989) Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica.

En este campo sobresale la teoría psicológica: la base fundamental de todo proceso de enseñanza y aprendizaje se haya representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca.

El sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende. Esta teoría da lugar a la formulación del principio de la motivación, principio básico de todo proceso de enseñanza que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades, el estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan. (Arredondo, 1989).

El Aprendizaje.

Pérez (1992) señala lo siguiente:

“El Aprendizaje es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. También, es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones; tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información”.

Recordando la teoría de Ausubel quien sostiene que los procesos de enseñanza

y aprendizaje de conceptos científicos se basan en conceptos previamente formados por el estudiante.

La palabra diversidad es un término que permite referir la diferencia, la variedad, la semejanza y la abundancia de cosas distintas y culturales, es un término que nos permite referir a todo aquello que es propio o relativo a la cultura.

Para Walsh, Catherine (2002)

“La interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo. Este tipo de reflexión ha aportado mucho a las concepciones de educación intercultural ya que postulan que una de las primeras obligaciones o tareas de un pueblo es la de “ser” y para “ser” es preciso apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión”.

Una de las ideas que alimentó el concepto de interculturalidad en la educación fue la noción del “diálogo cultural” y su rol en el marco del conflicto social. Para Jiménez (2005) este concepto tampoco puede ser concebido por fuera del marco de la descentralización que, en breve, significa las posibilidades de distribución del poder para tomar las decisiones en educación y los procesos de empoderamiento social comunitario.

Jiménez propone algunas características de las relaciones interculturales, tales como, confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje mutuo, intercambio positivo, cooperación, convivencia

Lengua Materna

La lengua materna se refiere a la lengua que una niña o un niño aprende de primero en el

seno de su familia (Freeland, J. 2003). En este mismo aspecto, Roncal (2007) señala que la lengua materna tiene un papel fundamental para la comunicación y comprensión del mundo y de la cultura, por lo cual es un elemento fundamental para conservarla y fortalecer la identidad de cada pueblo.

Segunda Lengua

La segunda lengua favorece la interculturalidad: Una segunda lengua, cualquiera que sea, permite conocer y entender los componentes culturales de otros pueblos.

Roncal, Mérida, Grajeda (2007) plantean que en el caso del español como segunda lengua en el contexto indígena guatemalteco, permite estudiar la historia, los conocimientos, los saberes, la tecnología, etcétera del pueblo mestizo o a los mestizos conocer las culturas indígenas.

III. Materiales y métodos

El trabajo de investigación se desarrolló en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, recinto de Nueva Guinea (RAAS). Se aplicó entrevistas dirigidas a estudiantes, docentes que trabajan en el área de matemáticas, coordinador de la carrera de ciencias de la educación y secretaria académica del recinto universitario, siendo la población en estudio todos los estudiantes indígenas que estudian la carrera de Matemática y el personal docente que laboran en las áreas relacionadas con la carrera.

La presente investigación es un estudio cualitativo con enfoque etnográfico. Según (Sampieri R. 2006), los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos. El diseño etnográfico que se utilizó fue el de etnografía de “corte transversal” en el que se realizaron estudios en un momento determinado de los que se investigan.

Se realizó un grupo focal con los estudiantes indígenas, así como también, la forma la obser-

vación. Las unidades de análisis consistieron en el perfil académico de los estudiantes, enfoque y métodos que se utilizan para atender a los alumnos indígenas en un contexto monolingüe y la relación docentes estudiantes indígenas y entre estos con estudiantes mestizos.

El procesamiento y análisis se realizó a través de una matriz tomando en cuenta los descriptores.

IV. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos se ordenaron conforme los objetivos definidos en el estudio presentando el documento cuatro grandes aspectos en la cual se recoge la información relevante de los hallazgos encontrados.

Perfil académico de los estudiantes

Existen diferentes aspectos que se asocian a la formación académica, entre los que intervienen elementos internos como externos al individuo, pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales.

1 Determinantes personales

Para este estudio fue de gran importancia conocer el perfil académico de los estudiantes entrevistados. Ello nos permitió tener conocimiento de su formación inicial y la preparación obtenida antes de ingresar a la carrera de matemáticas.

La educación en las comunidades indígenas es gratuita, sin embargo, no presentan condiciones adecuadas. Es decir, carece de algunos elementos necesarios, tales como docentes graduados, la falta de textos escolares, la inasistencia a clases por parte de los profesores y en ocasiones el poco interés de los padres de familias.

Nuestros entrevistados mencionaron que durante la realizaron de sus estudios de primaria y secundaria no tuvieron acceso a libros de textos

y los pocos que habían no respondían a las realidades de las comunidades. Tuvieron que recibir una educación con un currículo, políticas y lengua muy ajena a sus características pluriculturales.

Es importante mencionar que todos, excepto uno, aprendieron a leer y escribir en su lengua materna, es decir el miskitu. Ellos llegaron hasta el cuarto grado usando su lengua materna. En la secundaria tuvieron que seguir estudiando en lenguaje español.

Los docentes que les impartieron clases a los estudiantes que son objetos de estudio, eran empíricos y no tenían preparación académica, especialmente los que impartían clases de matemática.

Por otro lado los estudiantes tienen grandes dificultades de eficiencia lectora y de la misma escritura del español, lo que hace que ellos demoren en escribir sus apuntes cuando el profesor les explica la clase.

Dado que la lengua materna de los estudiantes indígenas es el miskitu, ellos hablan el español de forma tímida por eso se limitan a participar en el aula de clases. De acuerdo a los docentes de la universidad “los estudiantes indígenas tienen una formación básica limitada lo que no permite un desarrollo de los contenidos” (alumnos entrevistados).

Sin embargo, siempre se esfuerzan para estudiar la asignatura de matemáticas, pero como es bien compleja sobresalen los estudiantes que ejercen la docencia, esto se debe a que ellos ponen en práctica esos conocimientos de una u otra forma en el aula donde laboran.

2 Determinantes sociales y culturales

La población indígena miskitu de la Región Autónoma del Atlántico Norte, es de un 58.41%, no sólo sobrepasa ampliamente el 35.63% de la población mestiza, sino que sobrepasa a todos los demás grupos en su conjunto (Zapata 2007).

Casi el 30% no sabe leer ni escribir, y si se

contabilizan los que sólo saben leer, el porcentaje se eleva a casi el 32%. Las comunidades con el mayor número de miembros son las que registran los mayores problemas en este sentido.

La pobreza entre este grupo es generalizada, se puede detectar el grado de miseria que afecta a esta población. La miseria entre los pueblos indígenas es extrema. Las tierras son cultivadas fundamentalmente para el autoconsumo, y los pequeños excedentes obtenidos difícilmente se pueden comercializar, por los problemas en los medios de transporte y de comunicación que existen en esa región.

Los participantes en el estudio expresaron que provienen de comunidades indígenas ubicadas en el área rural del Municipio de Waspa-Región Autónoma Atlántico Norte. Son descendientes de familias muy pobres, campesinos dedicados al cultivo de granos básicos para el autoconsumo.

Su vida en el campo ha sido muy difícil debido a que desde muy joven tuvieron que trabajar para ayudar al sostén del hogar, a la vez sus estudios los realizaron en escuelas rurales con docentes empíricos y por lo general, muchas veces tuvieron que recorrer largas distancias desde sus casas de habitaciones hasta sus centros de estudio.

Uno de los estudiantes que es parte de este estudio es hijo de un docente y el señala que: “su papá es muy especial porque todo lo que ganaba lo invertía en la familia y por ende en la educación de sus hijos” sin embargo el salario de los docentes de primaria es muy bajo y los recursos son limitados.

De cinco estudiantes indígenas, sólo dos ejercen la docencia: uno imparte matemática y el otro imparte ciencias naturales, los otros tres no trabajan como docentes.

Las características socio-demográficas han incidido significativamente en la formación académica de los estudiantes miskitus y en el aprendizaje de las matemáticas. Sin embargo,

ellos hacen grandes esfuerzos para continuar con sus estudios de Educación Superior, a pesar de la débil preparación académica, escasos recursos económicos y el viaje desde sus hogares hasta el recinto, son entre otros elementos que inciden en su educación.

3 Determinantes Institucionales

Los estudiantes participantes en este estudio hicieron el curso propedéutico pero no se sometieron a examen de admisión para ser seleccionados puesto que venían desde su lugar de origen propuestos para estudiar matemáticas. Esta medida se tomó considerando la escasez de profesionales miskitus preparados en el área de matemáticas.

Las causas que motivaron a matricularse en la Universidad URACCAN, Recinto Nueva Guinea, fueron diversas. Uno de los estudiantes manifestó que decidió estudiar la carrera de Matemática porque le gusta y siempre soñó con estudiar esa carrera, otro mencionó que como da clases de matemáticas, tuvo que estudiar, para poder profesionalizarse ya que en su comunidad todos los docentes son empíricos.

Otro alumno manifestó que tomó la decisión de formarse en la especialidad de Matemáticas porque los estudiantes del colegio donde trabaja le piden ayuda, y él tuvo que estudiar para ayudar a su gente, pero los otros dos decidieron estudiar en el recinto Nueva Guinea porque obtuvieron becas.

4 Rendimiento académico

Los resultados del rendimiento académico de los estudiantes indígenas de II Semestre de la carrera de Matemática no son tan favorables dado a que solamente 3 alumnos aprobaron las 4 asignaturas que estudiaron en el semestre. De esas 4 asignaturas dos corresponden a asignaturas de Formación General: Recursos Naturales y Desarrollo Comunitario, Salud y Derechos sexuales y reproductivos, en cambio las asignaturas de formación básica son: Lógica y Teoría de Conjunto, Geometría Euclidiana y Trigonometría.

Los tres estudiantes que aprobaron obtuvieron un promedio de 74 en las cuatro asignaturas, aunque se observa que las asignaturas que sacaron notas más bajas son las de Formación Básica, es decir las que más se relacionan con Matemática.

No hay mucha diferencia entre los resultados de los estudiantes indígenas que aprobaron y los mestizos, al respecto la Secretaria Académica del recinto expresó lo siguiente:

“El promedio antes descrito, es básicamente similar a la del resto de estudiantes, es decir no existe mayor diferencia entre un rendimiento académico de un estudiante miskitu y un mestizo. Sin embargo, eso no significa que estos estudiantes no hagan un mayor esfuerzo por comprender los contenidos abordados por el tema del lenguaje”.

Sin embargo, los dos estudiantes restantes reprobaron, uno solamente aprobó una asignatura y el otro reprobó dos asignaturas, motivo por el cual se retiraron de la carrera.

Se pudo verificar que no hubo por parte de los docentes seguimiento a estos estudiantes que se retiraron. Solamente se conoce que su retiro se debió a sus resultados académicos.

Enfoque y Métodos de enseñanza-aprendizaje

1 Estrategias Metodológicas

La metodología que emplean los docentes para atender a los estudiantes indígenas es a través de un proceso de inducción para después llegar a la deducción y lo más esencial es que se realiza una metodología participativa donde se involucran a alumnos de diferentes etnias.

Esto coincide con lo que se plantea en el modelo pedagógico de URACCAN, el cual indica que el estudiante debe cumplir el papel más importante en la clase, a través de su participación

activa, estrategias de comunicación en las que el estudiante haga preguntas, cuestione, exprese su opinión o su desacuerdo frente a los temas propuestos.

Sin embargo, los estudiantes plantean que los docentes dan las clases muy rápido, no se dan cuenta que no todos hablan bien el español y aducen que deberían de repetir la explicación más de una vez.

Con los docentes se constató que estos usan una metodología sin tomar en cuenta que hay estudiantes con problemas de aprendizaje y que algunos de ellos necesitan atención personalizada, aunque esto no se da, pero se orienta sobre todo porque se debe brindar una atención individualizada en estos casos, donde el estudiante hace un mayor esfuerzo por captar, comprender y asimilar los contenidos puesto que los debe traducir mentalmente para poder responder ante sus compañeros.

Las estrategias de enseñanza que hacen uso los docentes de URACCAN, recinto Nueva Guinea, está basado en el modelo occidental es decir constructivista y se considera muy poco el modelo pedagógico, ya que todos los docentes y la mayoría de estudiantes son de la etnia mestiza. Los profesores no relacionan lo endógeno con lo exógeno y valoran más los saberes occidentales que lo propio, es decir no consideran lo endógeno de las comunidades indígenas dentro de las aulas de clases.

2 Formación de docentes

Se constató que en total fueron 4 docentes, con una formación académica diversa en el nivel de licenciatura. De éstos, dos se graduaron en URACCAN Nueva Guinea en licenciatura en Matemática y dos se graduaron en universidades de Chontales, una en licenciatura de Matemática y otra en Pedagogía.

Posterior a su formación, los docentes de URACCAN han continuado estudios superiores, por lo que en la actualidad dos cuentan con el grado de maestría.

Una docente es Máster en Planificación curricular, Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes, otra docente es Máster en Docencia Universitaria y otro docente es egresado de la Maestría en Investigación en Didácticas de las Ciencias Experimentales y Matemáticas, quien actualmente está en proceso de defensa de tesis.

Las capacitaciones son un elemento importante en la formación de los docentes, la URACCAN ejecuta dos capacitaciones al año, una al inicio del Primer Semestre y otra después de las vacaciones inter-semestral.

Los docentes aseguran que han recibido capacitaciones de diferentes temáticas como: Modelo Pedagógico de URACCAN, Planificación y Evaluación de los Aprendizajes, temas de interculturalidad y género.

Diversidad Cultural

La diversidad étnica de los alumnos en los salones de clases ha sido y sigue siendo un desafío para la universidad. Su perfil es comunitario y pretende desarrollar prácticas interculturales durante el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de lograr la convivencia armónica entre estudiantes.

Mediante las observaciones realizadas en el aula, durante el desarrollo de las clases, se verificó que los docentes muestran apertura y una actitud positiva hacia la atención de la diversidad étnica, que tiene presencia en el aula de clases, así mismo, la mayoría de los estudiantes expresaron que sus profesores les inculcan valores.

En el currículo de la carrera de Matemática está incluido el tema de la interculturalidad, no solamente al mencionarse en los objetivos del programa, sino también porque el mismo currículo incluye dos asignaturas que abordan esta temática: Ciudadanía Intercultural y Educación Intercultural.

Empero ya en la práctica los estudiantes consideran que la relación con sus compañeros

mestizos no es tan buena y al respecto expresaron que:

“Ellos se inhiben a usar su lengua materna en el aula, debido a que cuando hablan miskitu delante de sus compañeros de clases que son mestizos, sus compañeros creen que están hablando de ellos, es decir están prejuiciados y en algunas ocasiones se sienten ofendidos”.

En el grupo focal expresaron que al inicio de las clases se sintieron discriminados por sus compañeros de clases y docentes, sin embargo sienten que hoy han mejorado grandemente, aunque todavía hay algunos estudiantes que no les comprenden tal vez por el desconocimiento de su lengua, de la cultura y sus costumbres.

No todos los estudiantes consideran que los docentes están preparados para atender la diversidad en el aula, con mucha preocupación un estudiante expresó:

También los docentes revelaron que las maneras en que llevan a cabo las prácticas educativas para el desarrollo de la interculturalidad con estudiantes, específicamente mediante la aceptación de las diferentes personas que pertenecen a las otras culturas y la relación que debe existir para poder entenderse entre ellas.

En este mismo sentido se puede decir que se fomenta en el futuro profesional el respeto a la diversidad cultural de los pueblos indígenas y las comunidades étnicas, a su cosmovisión, la cultura y los derechos humanos individuales y colectivos y al proceso de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.

En el aula de clase se le da cumplimiento a la diversidad cultural, haciendo que se integren todos y todas a las actividades orientadas, procurando que en los grupos de trabajo haya diversidad de diferentes etnias.

V. Conclusiones

Perfil académico de los estudiantes indígenas

- El contexto social y la preparación académica previo a la universidad de los estudiantes, ha incidido en su rendimiento académico. Ellos proceden de comunidades indígenas rurales del municipio de Waspam y han sido formados en escuelas rurales.
- Su formación académica básica es muy limitada, presentan deficiencia en la lectura y escritura del español, hablan de forma tímida y se limitan a participar en clases por temor a equivocarse.
- Los estudiantes que ingresan a la Universidad son matriculados sin aplicar examen de admisión, a pesar de que el reglamento de la universidad así lo contempla. Sin embargo ellos reciben un curso propedéutico, en el que reciben clases de Español y Matemática con pocas horas de duración.
- En la carrera de matemática, no hay mucha diferencia entre los resultados de los estudiantes indígenas que aprobaron y los mestizos. A pesar de ello, dos alumnos indígenas abandonaron sus estudios por bajo rendimiento.
- Todos los estudiantes indígenas de la carrera de Matemática, han decidido estudiar en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense-Recinto Nueva Guinea, por el prestigio que tiene en la especialidad de Matemática.

Enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje

- La función docente requiere de varias herramientas, para alcanzar sus propósitos. Por tanto deben poner en práctica toda su creatividad, para lograr que los y las estudiantes se formen y dominen los

conocimientos, las actitudes y desarrollen las habilidades deseadas, para convivir e interactuar dentro de los procesos educativos.

- Durante el proceso enseñanza aprendizaje, prevalece la estrategia metodológica de los trabajos en grupos: no obstante también se utiliza lluvias de ideas, producciones orales, debates, seminarios, trabajos individuales y se realiza una metodología participativa donde se involucran a estudiantes de diferentes etnias. Sin embargo, plantearon que los docentes dan las clases muy rápido y que deberían de repetir la explicación más de una vez.
- Los docentes usan una metodología sin tomar en cuenta que hay estudiantes con problemas de aprendizaje y que algunos de ellos necesitan atención personalizada, aunque esto no se da.

Diversidad cultural

- La interculturalidad favorece el respeto entre las culturas y busca la interacción entre culturas sin perder la propia.
- Los docentes muestran apertura y una actitud positiva hacia la atención de la diversidad étnica, que tiene presencia en el aula de clases, además la mayoría de los estudiantes expresaron que sus profesores les inculcan valores.
- En el currículo de la carrera de Matemática está incluido el tema de la interculturalidad, no solamente al mencionarse en los objetivos del programa, sino también porque el mismo currículo incluye 2 asignaturas que abordan esta temática siendo: Ciudadanía Intercultural y Educación Intercultural. Sin embargo, ya en la práctica la relación de los estudiantes indígenas y mestizos no es muy buena debido a que ellos se inhiben a usar su lengua materna en el aula, porque cuan-

do hablan en su lengua materna miskitu delante de sus compañeros de clases que son mestizos, creen que están hablando de ellos, es decir están prejuiciados y en algunas ocasiones se sienten ofendidos.

- Los participantes en el estudio sintieron y vivieron la discriminación de sus compañeros e inclusive por algunos docentes, sin embargo sienten que hoy han mejorado grandemente, aunque todavía hay algunos estudiantes que no les comprenden tal vez por el desconocimiento de su lengua, de la cultura y sus costumbres.

VI. Lista de referencias

- Arredondo, M. (1989). *Notas para un modelo de docencia: Formación pedagógica de profesores universitarios*. Teoría y experiencias en México. México: ANUIES-UNAM. CESU.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Segunda Edición
- Carrión Pérez, Evangelina. (2002). *Validación de características al ingreso como productores del rendimiento académico en la carrera de medicina*. Revista Cubana de Educación Medica Superior, 1(16), Artículo 1. Extraído el 20 de enero, 2011 de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script>
- Freeland, Jane (2003). *Lengua*. 1ra Edición, Managua, Nicaragua.
- Garbanzo Vargas, María. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. San José Costa Rica.
- Garbanzo Vargas, María (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión*

desde la calidad de la educación superior pública. San José Costa Rica.

Hernández, Sampieri Roberto (2006). *Metodología de la investigación.* 4ta edición, McGraw.Hill/Interamericana, S.A de S.V

Jiménez, Lucina (2005). *Patrimonio: culturas populares de raíz tradicional.* En: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI) Cultura y sustentabilidad en Iberoamérica. Temas de Iberoamérica. Fundación Interarts. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2015.* Managua.

Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J. Sánchez Vázquez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico.* Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.

Roncal Martínez, F., Mérida, A, & Grajeda, M (2007). *Educación bilingüe intercultural.* Guatemala, Esedir Mayab'Saqarib'al

Salazar, Manuel (2007) *Fundamentos de educación Maya.* ESEDIR-PRODESSA.

Torrado, M. (2004) *El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad.* En: Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza, 334, Mayo-Agosto.

URACCAN (2004) *Modelo Pedagógico de URACCAN.* Bilwi, Nicaragua.

Walsh, Catherine (2002). *Propuesta para la interculturalidad en la educación.* Documento Base. Lima, Perú

Zapata, Yuri (2007). *Historia de la Costa Caribe de Nicaragua,* URACCAN.

Elementos Psicológicos Creados por Barreras lingüísticas en el Desempeño de Estudiantes de Nuevo Ingreso en URACCAN Bilwi

Ana Jorleny Zamora Perera¹, Argentina García Solórzano²

Resumen

Se estudiaron algunos elementos psicológicos creados por barreras lingüísticas y que afectan específicamente a estudiantes miskitu de las diferentes carreras que oferta la universidad URACCAN- Bilwi. El propósito de la investigación fue el contribuir al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes de primer ingreso con mayor dificultad de aprendizaje en la Educación Superior y elevar la calidad.

El método fue cualitativo. Las técnicas que se utilizaron para obtener la información fueron entrevistas a docentes y coordinadores de carrera y grupos focales a estudiantes de primer ingreso.

El estudio permite visibilizar diferentes elementos psicológicos tales como la baja autoestima, problemas emocionales, debilidad en su inteligencia emocional, falta de afectividad de parte de los padres de familia hacia los estudiantes, problemas familiares y económicos.

Palabras claves: Barrera lingüística, impactos psicológicos, desempeño estudiantil, prácticas pedagógicas

I. Introducción

El estudio proporciona pautas para reflexionar y autoevaluar el trabajo que URACCAN. Así mismo, contribuye a superar las debilidades que tiene la Universidad en la atención a estudiantes indígenas de primer ingreso que sufren el impacto negativo de barreras lingüísticas en

su desempeño estudiantil. Así mismo, abre espacios para continuar indagando sobre la situación presentada.

Los impactos psicológicos, como la baja autoestima provoca que los estudiantes se sientan incapaces de poder superar las barreras lingüísticas y como resultado muchas se retiran de la universidad. Se destacan algunas estrategias de atención estudiantil que emplean los coordinadores de las carreras y el cuerpo de docentes de la Universidad para fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes miskitu.

II. Revisión de literatura

Los elementos psicológicos para Ausebel y Hanesian (1990), son problemas emocionales y conductuales, citados tanto como complicaciones secundarias de los trastornos del aprendizaje como en la etiología de los mismos. La autoestima según Ríos (2007) se basa en la percepción del propio mundo interior y en el auto evaluación, a partir de la imagen que uno tiene de sí mismo y de lo que se siente respecto de la propia persona.

Roncal (2005), plantea que la educación emocional parte de qué tenemos, en primer término, emociones negativas; aquellas que experimentamos cuando nos encontramos ante una dificultad para alcanzar nuestro objetivo más esencial que es el bienestar, por ejemplo la ansiedad, la tristeza o la depresión; y, en segundo lugar, emociones positivas: la alegría, el bienestar y la felicidad. A diferencia de Roncal, Salovey y Mayer (1990), expresan que la inteligencia emocional

¹ Master en Educación Intercultural Multilingüe. Responsable de Bienestar estudiantil URACCAN-Bilwi. jorzam9@hotmail.com

² Master in Arts. Tutora de la investigación. argentina_garcia@yahoo.com

es la capacidad de: Sentir, entender controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos.

En relación a las prácticas pedagógicas en el aula de clase, Colom, (1992:76) afirma: “Toda pedagogía intercultural, al asentarse en la comunicación y en la relación entre personas, debe culminar en el encuentro.” Investigadores de la Fundación Sevilla (2000:123), plantean que la pedagogía intercultural propone un aprendizaje que permite el desarrollo de la inteligencia, lo social y lo potencial.

Los valores y actitudes según Ausubel y Hanesian H. (1991) consideran que además de enseñar las materias de estudio, las escuelas tienen la obligación de transmitir a los estudiantes los valores principales de nuestra cultura como la igualdad social de las personas, independientemente de la religión y origen étnico. Por desgracia son más respetados en la teoría que en la práctica.

La automotivación en el proceso educativo es también responsabilidad de los padres de familia según Gómez y Durán (2002). Éstos también pueden y deben convencer con los hechos, a los hijos de que existe el altruismo.

La Interculturalidad para Cañulef (2005:234), responde a los requerimientos que nacen del contacto entre dos o más culturas diferentes para lograr un bien común potenciando al ser humano que se desarrolla. También se plantea como un medio que permite interacciones entre culturas, donde se abren espacios de respeto y valoración entre ellas. Mientras tanto, en las barreras lingüísticas, según Cunningham (2008), destaca que existen personas que consideran que a pesar de que la educación en lengua materna es fundamental para el respeto de la cultura de los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo ven como un riesgo, porque pueden impedir el éxito de jóvenes que necesitan hablar bien el español para ser profesionales exitosos.

III. Materiales y método

El método fue cualitativo con un enfoque fenomenológico. Las técnicas aplicadas fueron la

entrevista, grupos focales y la observación. Para el desarrollo del trabajo se consideraron indicadores étnicos, culturales, metodológicos, cantidad y tipos de juegos aplicados.

El universo de estudio fueron 250 estudiantes de primer ingreso de las diferentes que oferta URACCAN. Se seleccionó a 50 estudiantes, correspondientes a 10 por carrera conforme los criterios de selección. Se consideró que la mitad sea varones y la otra mitad mujeres.

IV. Resultados y discusión

Caracterización de estudiantes

En el primer ingreso en la URACCAN-Bilwi, hay 250 estudiantes, 154 son mujeres y 96 varones. De los anteriores, 143 estudiantes son de la etnia miskitu y por ende también su lengua materna. Así mismo, 84 son de la etnia mestizos, 22 creoles, y solamente 1 es mayangna.

En la mayoría de los casos, estos estudiantes reciben las clases en español, así mismo, muchos de ellos proviene de las diferentes comunidades de Bilwi. Lo anterior, además de los problemas económicos y familiares, provoca efectos psicológicos en los estudiantes. Lo anterior, debido a que la mayoría de estudiantes, al llegar a Bilwi sin entender bien el español, generalmente provoca barreras lingüísticas en el proceso de enseñanza.

Las barreras lingüísticas en el proceso de enseñanza aprendizaje pueden crear ideas nocivas en los estudiantes sobre ellos mismos. Los estudiantes, pueden dudar de su capacidad y de esa manera caer en problemas de autoestima, tales como el miedo a expresarse ante sus compañeros, inseguridad, desconfianza, poca o nula participación en clase, debates y por ultimo a la depresión, dando como resultado un bajo rendimiento académico o bien la deserción.

Sin embargo, algunos estudiantes, ante las barreras lingüísticas, reaccionan positivamente respondiendo con un cambio de actitud y fortalecen el hábito de autoestudio. Lamentable-

mente, estos casos, se presentan con una menor proporción.

Ante estas situaciones, la motivación de parte del cuerpo de docentes y coordinador/ coordinadora de carrera es fundamental. Algunos impactos psicológicos de las barreras lingüísticas que inciden negativamente en el aprendizaje

Se encontró que la mayoría de los estudiantes de primer ingreso sienten inseguridad para expresar sus ideas como consecuencia de las barreras lingüísticas. Un estudiante lo expresa de esta manera: “Tengo miedo a expresarme porque no hablo bien el español, miedo a equivocarme”. Como consecuencia, se identifican emociones negativas como por ejemplo: desánimo, tristeza, indiferencia.

Según Salovey y Mayer (1990), es importante que cada ser humano tenga la capacidad de sentir, de entender, de controlar y de modificar estados anímicos propios y ajenos. Se puede percibir que los estudiantes miskitus ante las barreras lingüísticas no han logrado reconocer y aceptar sus debilidades en su segunda lengua. Lo anterior, no se puede lograr sin el apoyo continuo del cuerpo de docentes o coordinadores/ coordinadoras de las carreras.

Una estudiante comentó: “Mis compañeros se ríen cuando uno se equivoca, por eso prefiero callarme por la experiencia que viví antes y prefiero callada, me hizo sentir mal emocionalmente”. Otro estudiante manifestó:

“Tengo emociones de tristeza porque al expresarme mal otros se ríen y automáticamente se nos baja la autoestima hasta llegar al punto de que aunque quizás en otras asignaturas conozca las respuestas, no participo porque ya tuve experiencias pasadas que me hicieron sentir mal y así con una autoestima baja uno decide retirarse”.

Los elementos psicológicos creados por barreras lingüísticas afectan negativamente el desempeño estudiantil de los indígenas miskitu al no dominar la segunda lengua en diferentes ámbitos, en la vida persona, académica o social. Sin

embargo, esto puede ser prevenido siempre y cuando se ayude al estudiante a superar esas barreras con diferentes técnicas, estrategias, afecto y disposición.

Motivación en la educación superior

La URACCAN es una universidad comunitaria e intercultural, y en el recinto de Bilwi el 70 % de la población estudiantil es miskitu. Sin embargo, un bajo porcentaje de los docentes practican los principios de la interculturalidad en las aulas de clases. Es decir, algunos intentan hacerlo, pero, todavía son muchos los desafíos.

Según Woolfolk (1996), “La motivación es un estado interno que se activa, dirige y mantiene la conducta”. Podría decirse que en el primer año de la universidad algunos docentes contribuyen a la motivación de los estudiantes para superar las barreras lingüísticas. Sin embargo, se encontró que hay bastante desmotivación en los estudiantes porque sienten que no se promueven las exposiciones en lengua materna miskitu a excepción de tres o dos docentes que sí lo hacen.

Uno de los estudiantes manifestó: “En primer año mis docentes no promueven las exposiciones en mi propia lengua, quizás porque entienden pero no hablan el miskitu, a excepción de algunos que sí”. Otro estudiante expresó: “Algunos docentes piden que lo haga en miskitu pero el alumno no lo quiere hacer porque solo yo voy a hacerlo así cuando todos lo hicieron en español”. Basado en lo anterior, los y las estudiantes tienen la oportunidad de expresarse en su lengua materna, pero éstos, no lo hacen por la misma inseguridad presentada.

Por tanto, la desmotivación en estudiantes miskitus de acuerdo con los resultados del estudio básicamente se deben a problemas familiares, ya que algunos viven violencia intrafamiliar, tienen como tutores que son sus abuelos y que no les dan seguimiento en la etapa de adolescencia, falta de afectividad de sus padres, separación o divorcio de sus padres.

Así mismo, problemas económicos, debido a

que pertenecen a familias de bajo recursos por lo tanto viendo la necesidad que tienen priorizan trabajar. Así mismo, sus expectativas en su ingreso a URACCAN, ya que hay estudiantes que entraron a la carrera porque tenían como segunda opción y quizás no lograron clasificar en la primera opción por lo cual no ponen mucho de su parte en primer año.

Un coordinador de carrera expresó: “Un 60% de los estudiantes de nuevo ingreso se muestra motivado y participa de manera activa y un 40% está desmotivado, quizás por problemas económicos, familiares o por estar en una carrera que no desea”. Con respecto a la motivación estudiantil una docente expresó:

“Los y las estudiantes demuestran desinterés por su preparación profesional. Eso lo expresan de diferentes maneras en las aulas de clase, como por ejemplo: llegan tarde a clase o no asisten, no realizan los trabajos que se les asigna, algunos por tener problemas familiares, no participan en clase”.

Ibarrola (2003). considera que el objetivo de la educación emocional es adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y sobre todo pueden prevenirse los efectos perjudiciales de las emociones negativas y desarrollar una mayor competencia emocional.

Además de lo anterior, se encontró que la mayoría de los estudiantes se automotivan por no defraudar a sus padres y madres que les brindan apoyo incondicional y económico para seguir adelante y llegar a ser un profesional aún con sus dificultades. Esos estudiantes demuestran que aunque se sientan desanimados tratan de auto motivarse para no defraudar a sus padres y con la esperanza de superar sus debilidades con el tiempo. Comentó uno de los estudiantes “Hay compañeros que se retiran porque no logran superar esas dificultades”. Un aspecto relevante identificado es que en medio de las dificultades lingüísticas y emocionales que presentan estos estudiantes, se sienten muy orgullosos de pertenecer al grupo indígena miskitu.

Cunningham (2008:14), afirma que la identidad étnica es dinámica y compleja y puede evolucionar a lo largo de la vida de las personas en relación con una variedad de factores que pueden incorporarse de forma consciente o inconsciente en la identidad asumida por la persona.

En los estudiantes podemos observar que aun con sus dificultades con el dominio de la segunda lengua (español) valoran la importancia de pertenecer a un grupo étnico manteniendo sus prácticas culturales, la lengua y ninguno de ellos se afrenta de pertenecer al grupo indígena miskitu. Esto es loable y muy positivo porque sería terrible la situación de que además de los problemas que presentan se afrentaran de su etnia.

La autoestima

El primer ingreso en las diferentes carreras, los estudiantes entrevistados presentan problemas de autoestima. Se considera que son creados por barreras lingüísticas (dificultad en hablar fluidamente la lengua oficial o la segunda lengua) se sienten incapaces de poder compartir sus conocimientos, dudan de su capacidad.

Los anteriores, inciden en forma negativa en los estudiantes, por lo tanto, desde la secundaria se debe de trabajar más de cerca en estas temáticas para que los estudiantes tengan una autoestima adecuada y puedan lograr aprendizajes significativos, sobre todo la seguridad que debe de tener en sí mismo. Es importante que los estudiantes tengan la capacidad de conocer primeramente sus emociones y segundo debe aprender a controlarlas.

En los resultados obtenidos se pudo notar que hay un vacío en la atención emocional por ejemplo: Fortalecimiento de su autoestima desde las aulas de clases por parte de los docentes, motivación emocional, depresión y tristeza. Según Roncal (2005), “La afectividad motiva las decisiones y es el motor de nuestra vida; es como el instrumento que nos permite la solución de los problemas”. Al respecto, la coordinación de las carreras, el cuerpo de docentes, tanto como padres y madres de familia juegan un papel im-

portante en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de la Educación Superior.

Estrategias de atención estudiantil que emplean los coordinadores de las carreras, el cuerpo de docentes y la familia para fortalecer las competencias lingüísticas

Los docentes

Algunos de los docentes para apoyar a los estudiantes con alto grado de dificultad en el dominio del Español utilizan estrategias como la atención individual. Según Roncal (2004), “En el plano pedagógico la motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir estimular la voluntad de aprender”.

Para uno de los coordinadores de carrera el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las carreras es generalmente en español y el 80 % de estudiantes es miskitu. Una docente mestiza manifestó: “En su caso, brinda la oportunidad a los estudiantes de expresar sus inquietudes en su lengua materna, aunque no entienda, se apoya con estudiantes que le pueden traducir”. Aunque desde las coordinaciones de las diferentes carreras se orienta al cuerpo de docentes promover la participación de los estudiantes en su lengua materna, eso depende del compromiso, responsabilidad y actitud de cada docente para ayudar a estos estudiantes.

La mayoría de los docentes que trabajan en la universidad tienen conocimientos del miskitu como idioma; sin embargo, hace falta mejorar el uso del mismo en las aulas de clase.

Esta situación amerita una reflexión exhaustiva en la manera en que se está tratando de apoyar y nivelar a los estudiantes. Cabe señalar aquí que Bachelard (1990:145) plantea que el principio del aprendizaje es el tratamiento de situaciones problemáticas abiertas que los estudiantes pueden considerar de interés. En este sentido es importante el uso de estrategias metodológicas que ayuden a superar los problemas de las barreras lingüísticas en el aprendizaje.

Un docente dijo:

“Nosotros los docentes para apoyar a los estudiantes con mayor dificultad se brinda plan de reforzamiento, atención individual donde se motiva para que participen y se relacionen con todo el grupo hablando en su lengua materna, reconociendo su esfuerzo, incentivándolos a ser cada día mejores estudiantes y que se sientan que ellos también son útiles para la sociedad”

Para poder tener un desempeño exitoso los estudiantes requieren según Salazar. (2010), de orientación y asesoramiento necesarios que ayuden al nuevo estudiante de la universidad a integrarse exitosamente al ambiente académico. Podría afirmarse que esa orientación y ese apoyo deben estar cimentados en la pedagogía intercultural que según Colom (1992:76), “al asentarse en la comunicación y en la relación entre personas, debe culminar en el encuentro.”

Desempeño de los docentes

Generalmente los docentes hacen un plan de ajuste de nivelación en el área de español y matemática. Esto se imparte fuera de los horarios de clases y es libre. Consiste en un plan de nivelación y el o la estudiante tiene el espacio abierto para recibir atención directa para cualquier consulta a sus docentes pero esta actividad no se aprovecha debidamente, es decir, no se potencia y pocos participan expresando sus dudas e inquietudes, entonces se vuelve a caer en la disyuntiva de cuál es la prioridad de los estudiantes: si son los sociales, sentimentales, familiares o cualquier otra cosa.

También podría suceder que no quieren reconocer ante los demás, que tienen problemas de aprendizaje por tener una lengua materna que no les ayuda en la asimilación de las clases desarrolladas en una lengua que no es la suya. Es importante que los docentes enfoquen las actividades del aula en objetivos de aprendizaje, pero centrados en los estudiantes. Sobre todo se les debería escuchar y atender sus dudas

e ir aclarando en su lengua materna de manera oportuna las inquietudes.

Podría asegurarse que la atención con reforzamiento y nivelación será exitosa en dependencia del grado de motivación que tenga el o la estudiante, así como sus docentes. Funcionará además si cada estudiante está convencido de que necesita ayuda y que se esforzará en alcanzar el éxito, que sienta que está en capacidad de vencer cualquier obstáculo, pero sobre todo funcionará mejor en la medida en que en las relaciones interpersonales se eleve el grado de afectividad.

Por ejemplo, comentó un estudiante: “No se aprovecha la estructuración de los grupos de trabajo en las aulas de clase para el intercambio entre culturas, cada etnia forma su grupo porque eso la mayor parte de las veces queda a opción del o la estudiante y se agrupan por afinidad.”

Otro estudiante dijo: “En la clase de inglés la mayoría de nuestros compañeros criollos se agrupan por afinidad solamente entre ellos que hablan y entienden el idioma y nos dejan a un lado a nosotros y los docentes no hace nada, por eso digo que no lleva a la práctica el tema de interculturalidad, no hay respeto.”

Es importante que en las aulas de clase los docentes formen grupos de trabajo y no dejen que entre ellos lo decidan, eso no ayuda, igual pasa con la segunda lengua que es el español, si un estudiante miskitu tiene dificultades lingüísticas no lo aceptan en los grupos porque no puede hacer un análisis crítico. Cañulef (2005:234), reafirma esta idea al plantear que la interculturalidad responde a los requerimientos que nacen del contacto entre dos o más culturas diferentes para lograr un bien común potenciando al ser humano que se desarrolla. Entonces, la interculturalidad se plantea como un medio que permite interacciones entre culturas, donde se abren espacios de respeto y valoración entre ellas.

Como puede notarse, hay alguna diferencia

entre lo expresado por docentes y estudiantes. Los coordinadores coincidieron en decir en su mayoría que la interculturalidad es uno de los ejes que trabaja la universidad y abordan ese tema en todas las reuniones que tienen con los docentes, sobre la importancia de aplicar en el enfoque intercultural en las aulas de clase, que se propicien las condiciones para que los estudiantes se expresen en lengua materna en aulas de clase y el respeto a las diferencias. Consideran que como coordinaciones han trabajado sobre esto y afirman que también los docentes lo hacen, pero realmente no han hecho ningún seguimiento para ver si se está aplicando o no. Explican los estudiantes que en las exposiciones se les facilitan técnicas sobre cómo expresarse en su propio idioma.

Un estudiante de Sociología comentó: “Hay docentes que nos mandan a investigar a las comunidades indígenas sobre nuestras experiencias de cada grupo étnicos ya sea la cultura, vivencia, de nuestros ancestros y compartimos en plenaria y eso es interculturalidad para mí”. Ante la situación que presentan los estudiantes miskitus se puede percibir que desde las aulas de clases algunos docentes transmiten el respeto y la práctica de la interculturalidad como uno de los ejes principales de la universidad quizás no al 100%, sin embargo sí se lleva a cabo. Es importante que todo el cuerpo de docentes y la coordinación de carrera tomen en cuenta la importancia de la interculturalidad sobre todo en la parte práctica.

Prácticas pedagógicas

La URACCAN (2004) tiene un Modelo Pedagógico integrado, en donde la clase se construye entre docentes y estudiantes. En este modelo se plantea que el papel del docente es guiar y el estudiante construye y eso le da un espacio para que pueda abordar los temas y experiencias culturales, porque la mayoría de los estudiantes vienen de diferentes comunidades indígenas, tienen experiencias de cómo han sobrevivido sus comunidades. Este modelo de universidad ayuda a rescatar y revitalizar experiencias, conocimientos tradicionales y cultura. Es el mode-

lo de universidad comunitaria y esto se orienta y capacita a los docentes antes de comenzar cada semestre.

Otras de las prácticas pedagógicas que aplican algunos de los docentes en las aulas de clases es brindar la oportunidad de expresarse en su lengua materna, la ejercitación constante, y apoyo con sus otros compañeros que tienen un mayor dominio de la clase. De esta manera se promueve el potencial de los estudiantes en el proceso de la personalidad mediante reflexiones positivas y mensajes que les transmitan actitudes que fortalezcan su personalidad. Se le motiva a ser más activo en su participación en las clases y se insiste en que expresen las experiencias acumuladas en torno a la asignatura.

Algunos docentes manifestaron que la competencia o el aprovechamiento de los y las estudiantes en tener la oportunidad de hacer una exposición en su lengua materna es muy poco porque el espacio está abierto para que hagan uso de ese derecho. En el reglamento está contemplado el derecho a expresarse en lengua materna, lo saben estudiantes y docentes. Empero, no lo aprovechan para hacer exposiciones, hacer preguntas, a responder preguntas.

En las aulas de clases debería de haber un nivel de confianza entre docentes y estudiantes practicando la empatía, así como la capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás. Debe tener la capacidad para compartir las emociones de los demás, es el mediador afectivo que más relacionado está con la conducta social adecuada. Indudablemente es importante que los docentes en el desarrollo de las clases utilicen como estrategia el aprestamiento de la lengua materna para lograr un aprendizaje significativo.

Algunos de los problemas psicológicos podrían darse debido al difícil proceso de adaptación ante los cambios en el ritmo de trabajo y las exigencias que se les demanda. Manifestó una docente: “Como docentes debemos de tener mucha paciencia con los de nuevo ingreso en atender porque son estudiantes adolescentes

que traen muchos problemas familiares, emocionales, económicos y sobre todo debilidad en las asignaturas básicas de Español y Matemática, etc”.

Podemos decir que les afecta la diferencia lingüística, cosmovisión, relacionarse con otras personas que no son las mismas, tienen otros compañeros de estudio, sienten presión por no poder entender la clase en el idioma Español, además sienten y tienen problemas con algunos docentes que no hablan el miskitu. Hay patrones que arrastran desde la secundaria porque la base educativa con que vienen es bastante débil. Es un mundo nuevo, vienen a otro nivel de estudios con mayores exigencias sin haber fortalecido sus conocimientos y habilidades. Toda esta situación conlleva muchas veces a la baja autoestima, a debilidad en la inteligencia emocional, inseguridad y muchas veces ellos mismos dudan de su capacidad como persona.

Involucramiento de padre/madre de familia

Es importante el involucramiento de padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje ya que la educación es el futuro de sus hijos. Para apoyarlos hay que brindarles seguridad y confianza en lo emocional para que el estudiante pueda cumplir con sus metas. Muchas veces sin querer la misma familia provoca la inseguridad, la baja autoestima y el desinterés por superar los obstáculos que encuentra en su camino para superarse profesionalmente, pero lamentablemente ni cuenta se dan de las situaciones e impactos que provocan en los jóvenes.

Con respecto a lo anterior un estudiante expresó:

“Yo siento que tengo todo el apoyo económico y emocional de mis padres porque a pesar de que tengo una hija siempre están dispuestos a apoyarme motivándome que puedo salir adelante y diciéndome una frase que me motiva mucho si otros estudiantes indígenas miskitu igual que tu pueden tú también

solo debes de esforzarte. Esas palabras me animan a seguir adelante”.

Revisión del diseño curricular

En la Educación Superior igual que en algunos colegios de secundaria es necesario ofrecer la educación bilingüe e intercultural, respetando así la lengua y la cultura de los pueblos originarios y, desde ese referente, construir los aprendizajes. Esto implica contar con profesores bilingües. Con respecto a esto, algunos docentes manifestaban que como una universidad comunitaria e intercultural es importante revisar el diseño curricular para modificarlo, ya que algunos sienten que están diseñados para estudiantes monolingües y que no se toma en cuenta la diversidad lingüística. Además planteaban que la universidad debe ser más clara y precisa con la problemática que se presenta con el dominio del idioma Español como segunda lengua.

Uno de los estudiantes manifestó: “Es importante tomar en cuenta la posibilidad de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Superior”. Esto implica que la lengua indígena miskitu no solo se imparta como una asignatura, si no que sea de rutina el bilingüismo. Para la aplicación de la educación Intercultural bilingüe en la educación superior tenemos el sustento de la Ley No. 28, arto. 11 en que se expresa: Las comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la educación en su lengua materna y en español, mediante programas que recojan su patrimonio histórico, su sistema de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional.

Orientación vocacional

Los docentes entrevistados consideran que algunos estudiantes, aun ya estando en la Educación Superior desconocen la carrera que quieren. Desde la Educación Secundaria se debería enfocar o enfatizar desde las aptitudes y rasgos personales de cada estudiante, enseñarles a reflexionar y aclarar sus ideas para tomar una buena decisión. La URACCAN oferta el curso propedéutico por un mes completo a todos los

estudiantes de primer ingreso como requisito para ingresar a la carrera.

En el curso se imparte la asignatura de Orientación Vocacional que es precisamente para aclarar un poco las inquietudes que traen los estudiantes sobre qué carrera elegir y así posteriormente, no se desanimen al haber optado por una carrera en la que no se sentía seguro y sobre todo por seguir la tradición de sus familias o por seguir a sus compañeros de la secundaria ya que todo esto influye en los adolescentes en el momento de elegir una carrera. Se valora que para el curso propedéutico el periodo de un mes no es lo suficiente por lo tanto desde la secundaria es necesario fortalecer esta área.

Propuestas de otras estrategias para disminuir las barreras lingüísticas en el aprendizaje de la segunda lengua. Conforme los resultados es obvio que se requieren de estrategias específicas, que ayuden a superar las incidencias negativas de las barreras lingüísticas, en el buen desempeño de estudiantes indígenas miskitu en el primer ingreso de su vida académica en la URACCAN.

Se plantean algunas opciones:

- Implementar de manera imparcial interacciones positivas con todos los estudiantes, de manera que todos tengan la oportunidad de recibir premio, halago, estímulo, motivación, o bien el apoyo necesario por el trabajo que realiza cada uno.
- Desarrollar actividades de tipo cooperativo entre los grupos, de manera que para hacerlas dependan del trabajo de cada uno y que persigan objetivos comunes. Esas actividades deben contar con objetivos claros y guías específicas contempladas en la planificación docente.
- Los estudiantes mestizos, creoles, mayangnas o de otra etnia también tengan la oportunidad de aprender la lengua indígena. Al hacer esto realidad, no sólo se revalorarán las lenguas de los pueblos indígenas, si no que se promoverán cam-

bios de actitud respecto a sus compañeros que no hablan ni entienden bien el Español. Sólo así podremos ir conformando una sociedad más justa, en el cual se respete el derecho de ser diferente.

- Considerando todas las dificultades que presentan los estudiantes miskitu en su primer año en la universidad, es importante la designación de los mejores docentes que posean cualidades de liderazgo, solidaridad, bilingües, comprensión, respeto y amor por los estudiantes, que tenga habilidades psicopedagógicas, paciencia y mucha comprensión.
- La organización del aula en sí debe ser motivadora, que propicie el acercamiento, verse cara a cara y con amplitud para poder moverse entre el grupo.
- Formar con estudiantes destacados y con los mejores rendimientos, equipos de apoyo o apadrinamiento en aquellas asignaturas donde presentan mayores dificultades de aprendizaje.

Además de todo lo anterior, debe recordarse que se debe trabajar con enfoque intercultural. En este sentido es necesario retomar que eso implica para Fonet-Betancourt, (2004:14-15), para quien esta práctica tiene mucho que ver con “una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual... Es una actitud que nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la propia, para leer e interpretar el mundo”

V. Conclusiones

- Los elementos psicológicos identificados en la investigación son creados por barreras lingüísticas que presentan los estudiantes indígenas miskitus quienes muchas veces ante esta situación se sienten frustrados, con baja autoestima, a veces reprueban o se van de clase.

- Hay severos impactos psicológicos de las barreras lingüísticas que inciden negativamente en los estudiantes afectando de igual manera a varones y mujeres, pero lo expresan de diferente, manera. Las mujeres buscan más apoyo y los varones son más reservados.
- No es fácil llevar a la práctica el apoyo y el acompañamiento que necesitan los estudiantes indígenas miskitus para que sientan seguridad en sí mismos y que se sientan capaces de dar lo mejor de cada uno, con el fin de superar las barreras lingüísticas que los afectan.
- Hay esfuerzos demostrados por parte de coordinadores, coordinadoras y docentes para apoyar a estudiantes con mayor dificultad de aprendizaje mediante plan de reforzamiento, atención individual en su lengua materna.
- En los reforzamientos y apoyo que se brinda a los estudiantes los docentes en su mayoría utilizan el idioma Español, a pesar de ser bilingües más de la mitad del personal.
- A pesar de los esfuerzos hechos para atender a los estudiantes, las estrategias aún no son suficientes, ni han sido altamente exitosas, requieren mayor afectividad y conocimientos.

VI. Lista de referencias

- Asamblea Nacional de Nicaragua (1987). *Constitución Política*. Art. 27 y 91 Nic.
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (1984). *Ley No. 28 Estatuto de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y su Reglamento*.
- Ausubel D. Novak J. Hanesian H.(1990). *Psicología educativa*. Última reimpresión de la segunda edición 1986, 1987, 1989, y 1990.

- Bachelard,(1990).G., *Làiret les songes. Essaisur l'imagination du mouvement...* Berenson, F. Comprensión intercultural y arte». Anuario Filosófico, 23, pp.
- Cañulef, E (2005). *Introducción a la Educación intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de estudios Indígenas, Universidad de la frontera, Temuco, Chile. División de Educación General).
- Colom, A (1992). *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social, en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.
- Cunninghamkain (2008). *El fraude del mestizaje: anotaciones sobre racismo en Nicaragua Multiétnica*. Primera edición Managua: CADPI.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid.
- Fundación Sevilla (2000). *Migraciones, Xenofobia y Racismo en el Mundo Actual*.
- Gómez Lucio y Durán Patriño C. (2002). *Sucesos de vida: México Manual Moderno*. México
- Ibarrola L. de Davalillo (2003). *La Educación de las Emociones en E. Primaria*.
- Ríos Reyes Amilcar (2007). *Autoestima*.
- Roncal Martínez Federico (2005). *Desarrollo Socioemocional*. Guatemala.
- Roncal Martínez, Federico (2004). *Psicopedagogía*. Guatemala.
- Salovey Peter Mayer John (1990). *Inteligencia emocional*. Estados Unidos.
- Salazar Francis Pricela (2010). *Estrategias de integración académica para estudiantes de primer ingreso de Ingeniería Agroforestal en URACCAN Bilwi, 2009*. Bilwi, RAAN, Nicaragua
- URACCAN (2004). *Modelo pedagógico de la Universidad*. Nicaragua.
- URACCAN /CRAAN (1983). *Sistema Educativo Autónomo Regional – SEAR*.

Tecnologías de Información y Comunicación en el Proceso Educativo Intercultural en la URACCAN-Bilwi

Sheran Alenka Colomer¹
Enrique Cordón Suárez²

Resumen

La investigación se refiere a la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso educativo que lleva a cabo el recinto URACCAN-Bilwi. Es con el fin de valorar su aplicación en las aulas de clases y como aportan el proceso de enseñanza aprendizaje.

La recopilación de la información de campo se sustentó en la aplicación de entrevistas estructuradas al cuerpo académico. Participaron un total de 12 docentes y 60 estudiantes de las diferentes carreras que oferta el recinto. También se hizo un proceso de validación para verificar su veracidad y pertinencia con grupos focales.

Entre los principales resultados, se puede mencionar que los recursos y servicios tecnológicos que los docentes y estudiantes implementan en el proceso educativo, son el computador, data show, servicios de internet, mensajería instantánea (skype, yahoo Messenger) y redes sociales. De la misma manera, ambos grupos utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) como herramienta indispensable para facilitar la comprensión, profundización, investigación e interpretación en los diversos entornos.

Sin embargo, es necesario que la universidad garantice las herramientas, mecanismos y procesos para la formación docente y estudiantil para fortalecer los procesos de enseñanza

aprendizaje. Principalmente porque las TIC's son la principal herramienta de trabajo e instrumento de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes de la URACCAN.

Palabras claves: Comunicación, Educación, información, interculturalidad, Tecnologías

I. Introducción

Las TIC's se han convertido en herramientas indispensables en los diferentes sectores sociales para la gestión y coordinación de diferentes procesos e informaciones. Actualmente la URACCAN-Bilwi oferta las carreras de Informática Administrativa, Humanidades, Ingeniería Agroforestal, Administración de Empresas y Medicina Intercultural, en la cual se están aplicando estas herramientas.

En el proceso de enseñanza aprendizajes, se emplean recursos y medios tecnológicos como: la computadora, el internet, cuentas electrónicas, plataformas, redes sociales, entre otras. La aplicación de estas herramientas se desarrollan en contextos multiculturales, con la participación de cuatro grupos étnicos diferentes, lo cual hace necesario desarrollar procesos educativos de impacto.

Basado en lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo indagar las diferentes formas, espacios, momentos y el cómo aprovechan las TIC's, están los docentes y estudiantes de la universidad desde un enfoque educativo intercultural.

¹ MSc. Sheron Colomer, docente del área de Informática Administrativa de URACCAN BILWI. Autora principal del artículo.
Email: sharoncolomer@yahoo.com

² PhD. Enrique Cordón Suarez, docente e investigador de la URACCAN BILWI. encordon@yahoo.com

II. Revisión de literatura

Educación Intercultural

Roncal (2007), la define como: “un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de la vida, aprovechando la experiencia anterior, todo ello de acuerdo con la realidad de cada uno, de modo que sean atendidas las necesidades individuales y colectivas”. Entonces se podría explicar que son todos aquellos procesos que son bidireccionales mediante los cuales se pueden transmitir conocimientos, costumbres, valores y formas de actuar.

Por otro lado, McLean (2008) expone que la interculturalidad aparece como una necesidad de hacer explícitas las relaciones entre las diferentes culturas de Nicaragua en un marco de diálogo constructivo y aprendizaje mutuo.

Roncal (2007), nuevamente en ESSEDIR, manifiesta que la educación Intercultural implica asegurar que lo que se aprende en un centro educativo y la manera en que se aprende, tengan pertinencia cultural, es decir, que tomen en cuenta, valoren y promuevan la cultura de los estudiantes (cosmovisión, conocimientos, tradiciones, valores, normas de comportamientos, etc.).

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)

En cuanto a las tecnologías educativas, Gómez (1992) plantea que es un conjunto de aparatos, redes y servicios que se integran en un sistema de información interconectado y complementario. En este sentido, las TIC's son más empleadas en los espacios académicos de enseñanza e investigación.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), son el conjunto de herramientas desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro. Incluye el almacenamiento y recuperación de un sitio a otro, o procesarla para poder calcular resultados y elaborar informes.

En cuanto al enfoque pedagógico de las TIC's González (2007), plantea que en la educación se ha incorporado ampliamente el uso de estas tecnologías. Plantea Draxler (2000), las nuevas tecnologías implican que la autoridad del docente se basa cada vez menos en lo que se sabe y cada vez más en la manera como transmiten lo que saben.

La clave para el óptimo uso de las TIC's en el proceso pedagógico, está en incorporarlas desde su pleno conocimiento, pero sin diluir en ellas los objetivos del aprendizaje. Muñoz (2006), expone en su artículo: “Metodologías y las Tics, todo un desafío” plantea: “un aprendizaje significativo se logra cuando ese aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe”. Entonces, un aprendizaje significativo es más que eso, es cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, a partir de su relación con conocimientos anteriores.

La aplicación de TIC's en entornos interculturales se sugiere utilizar los recursos informáticos como instrumentos propios de la educación para crear, diseñar y generar un aprendiz no repetitivo de memoria, ni pasivo, sino un aprendiz flexible, aliado al cambio, adaptable a situaciones nuevas, capaz de manejar la incertidumbre, constructor, pero sobre todo respetuoso de sus costumbres étnicas y dispuesto a compartirlas con otros (Sánchez, 2000).

Escenarios de información y educación

La Internet según Torres y Sánchez (2007), expresan sobre la importancia de la misma: “Internet es hoy en día una gran red de redes a nivel mundial, que interconecta cientos de miles de redes y centenares de millones de computadores, y que se usa para útiles y novedosas aplicaciones....”

Por otro lado, los Wikis es un concepto que se utiliza en el ámbito de Internet para nombrar a las páginas web cuyos contenidos pueden ser editados por múltiples usuarios a través de cualquier navegador (Torres y Sánchez, 2007). De

igual forma, estos mismos autores, plantean que los Blogs son sitios web personales y sin fines de lucro, constituido por noticias y reflexiones, con un formato que facilita las actualizaciones.

Los Webquets en cambio, son una herramienta que forma parte de una metodología para el trabajo didáctico. Consiste en una investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación auténtica (Torres & Sánchez ,2007).

En cuanto a las plataformas virtuales, Pardo Susana (2009) plantea: “las plataformas virtuales permiten la creación y la gestión de cursos completos para la Web sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación o de diseño gráfico”. Es claro que son herramientas basadas en páginas Web para la organización e implementación de cursos en línea o para apoyar actividades educativas presenciales.

III. Metodología y materiales

La investigación fue cualitativa, los instrumentos utilizados para la recopilación de la información fueron la entrevista, la revisión documental y la observación. En la investigación participaron 12 docentes y 60 estudiantes en total, de diversas carreras (informática, administración, humanidades, ingeniería y medicina intercultural).

Como fuente de información primaria se considera a los estudiantes, docentes y autoridades educativas. De igual manera los pensum académicos de cada carrera para valorar la aplicación de TIC's en los programas de asignaturas. Como fuentes secundarias la revisión bibliográfica dispuesta en la biblioteca del recinto y que consiste en las investigaciones relacionadas al uso de TIC's en diferentes contextos.

El procesamiento y análisis de la información de campo se realizó por categorías de análisis para cada objetivo de estudio. Estas se compara-

ron y se contrastaron con el fin de generar discusión y el nuevo conocimiento.

IV. Resultados y discusión

Recursos tecnológicos de información y comunicación utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje

En el marco de ofrecer una formación de calidad, el recinto ha tenido que garantizar servicios básicos que faciliten la enseñanza aprendizaje. Unos de los servicios de carácter imprescindible es la biblioteca que cuenta con más de 30,000 ejemplares, en donde los estudiantes de las diferentes carreras realizan sus investigaciones académicas en formato digital y el físico. A la vez, cuenta con dos laboratorios de computación: Lokia Tara y Sampitts, equipados con 20 y 35 computadoras respectivamente.

Estos laboratorios son utilizados para impartir las clases de la carrera de Informática Administrativa principalmente, pero, también son utilizados por las demás carreras para desarrollar clases introductoras de uso de la computadora.

Este resultado plantea que los dos laboratorios no son suficientes para atender las demandas de todas las carreras, siendo la prioridad la carrera de Informática Administrativa. Por esta situación, estudiantes de las carreras de Ingeniería Agroforestal, Administración y Sociología manifestaron tener serias debilidades en el manejo del paquete de office, el cual consideran es una herramienta de trabajo importante en el transcurso de sus carreras.

En la URACCAN-Recinto Bilwi se emplea las siguientes Tics:

- **Internet**

El servicio del internet es ampliamente aprovechado tanto por docentes como estudiantes, para la búsqueda de información que acompañan el desarrollo de sus asignaturas e investigaciones.

En otros casos para compartir e intercambiar información y actividades de trabajo docente tales como: horarios y planes de clase. Este servicio se oferta en biblioteca a estudiantes en forma local (4 nodos) y remota de manera gratuita. También existe el servicio privado en donde el estudiante puede pagar (éste es administrado por personas ajenas a la universidad), también a través del movimiento estudiantil.

• Acceso y uso PCs

El 100% del cuerpo académico docente del recinto utiliza el computador. Es considerado el recurso más utilizado. Se recurre a éste, ya que es una herramienta para el levantado de texto, elaboración de Informes, auto preparación, elaboración de folletos, módulos y clases presenciales en aula con presentaciones multi mediales. En cuanto a los estudiantes, existe aproximadamente un 80% que usan el computador para el desarrollo de sus trabajos de estudiantes.

Cabe mencionar que los estudiantes de primer ingreso y un bajo porcentaje de estudiantes de niveles superiores no utilizan el computador, debido a la falta de conocimientos operativos, escasos recursos económicos y poca disponibilidad de equipos en los laboratorios.

Por otro lado, es notorio que el número de estudiantes excede a la cantidad de equipos disponibles. Esta situación afecta el proceso cognitivo, debido que el número de estudiantes espectadores en algunos casos es tres veces más que un estudiantes activo, el cual esta sincronizado con el avance de la clase de laboratorio que el docente imparte.

Este fenómeno va creando tensiones en los estudiantes, ya que no tienen el tiempo necesario para practicar los contenidos expuestos, debido a que un periodo que le corresponde a un estudiante es dividido para dos y hasta tres estudiantes. Un estudiante manifestó:

“Me preocupa las clases prácticas de laboratorio (computación), ya que no hay pocas maquinas y no practico lo suficiente, debido a que mi compañero

siempre está al enfrente porque es el más rápido y maneja mejor la computadora, sin embargo, en el examen me van a evaluar de manera individual”.

En este planteamiento, surge otro elemento negativo, el bajo rendimiento académico, producto de las pocas horas de clases prácticas y la desatención de una parte del grupo de estudiantes. Esto afecta el rendimiento académico del grupo y al estudiante. El planteamiento de un estudiante de Ingeniería Agroforestal es el siguiente:

“... en los otros niveles nos exigen presentar trabajos impresos, hacer defensas en PowerPoint en donde nos evalúan no solo el contenido sino la presentación y formato, pero mi pregunta es cómo nos pueden evaluar y exigir tanto, si no han dando los recursos y tampoco preparados para presentar tales trabajos de calidad”..

• Redes sociales

Un 80 % de los estudiantes intervenidos expresaron estar registrado en las redes sociales, desatacándose el Facebook. Su principal aprovechamiento consiste en un medio de distracción y socialización entre compañeros y familias. Sin embargo los estudiantes de la carrera de medicina intercultural expresaron que utilizan el Facebook para compartir calendarios, actividades y archivos académicos. Tal planteamiento demuestra que las redes sociales no solo deben ser aprovechadas para el ocio, ya que puede ser una herramienta poderosa para construir y compartir conocimientos, realizar un debate en línea, organizar foros de discusión.

En el caso del servicio de correo electrónico es considerado indispensable por docentes y estudiantes, y es utilizado como el segundo medio de comunicación institucional. Por este medio se comparten archivos, invitaciones y notificaciones. En el caso de los estudiantes es empleado para llevar asuntos personal y de uso limitado para actividades académicas.

- **Videos ilustrativos**

Este medio no es muy utilizado, sin embargo, ha empezado a ser considerado por algunos docentes para el desarrollo de las clases. Igual para estudiantes para reforzar clases o bien para entender contenidos orientados en investigación.

- **Catálogos en línea**

En el caso de los catálogos en línea que ofrece la biblioteca con una diversidad de bibliografía, no se está potenciando, debido a que también no existe una buena promoción hacia los estudiantes y docentes. Esto tiene su desventaja debido a que el cuerpo académico obtiene su mayoría de información en las nubes de internet y muchas de ellas carecen de sustento bibliográfico. Lo que incide en los procesos investigativos y de calidad de escritura de artículos científicos.

- **Videos conferencias**

Actualmente el recinto cuenta con una sala de video conferencia equipado con dos equipos y tres pantallas, el cual está siendo aprovechado por los cursos de especialización y maestría en un mínimo porcentaje. Sin embargo, se da el fenómeno de que los cursos regulares no hacen uso de la misma, debido a que no habido una buena apertura de uso, tampoco un proceso de capacitación sobre su implementación.

A manera conclusiva, podemos decir que existe una diversidad de TIC's en el recinto Bilwi que se utilizan y pueden potenciar por docentes y estudiantes, sin embargo, la mayoría de ellas no se aprovechan debidamente, tampoco, las autoridades académicas disponen de una estrategia de utilización de las mismas orientadas a desarrollar la excelencia académica.

Valoración del uso y aplicación de las TIC's en el proceso educativo

- **Docencia**

Las TIC's facilitan el desarrollo, explicación y profundización de la temáticas de estudio de

cada asignatura, pero también permite la interacción y comunicación que debe de existir entre estudiantes y estudiantes y docentes.

Hoy en día, desarrollar una explicación pedagógica acompañada de medios audiovisuales permite una mejor comprensión del tema. En el caso de la carrera de medicina, los docentes mencionaron la importancia de YouTube en donde tienen acceso a videos sobre la estructura del cuerpo humano, sistemas digestivo, procesos médicos llevados a cabo (operaciones, cesáreas, partos entre otras). Estos son procesos que difícilmente se pueden visualizar de manera directa en los hospitales, sin embargo, pueden ser estudiados previamente por estudiantes y docentes.

También permite el desarrollo de habilidades debido a que tiene una mayor visualización de las prácticas y actividades desarrolladas. Esto permite que cuando salga al mundo laboral le permitirá realizar su labor profesional con mayor efectividad. En el caso de los docentes, el uso de la TIC's permite una actualización constante en su área de especialidad. Así lo mencionaron:

“El mundo está en constante cambio en el ámbito social y laboral, por lo tanto, la tecnología no está excepto de esto... el desarrollo de los países y la búsqueda de nuevos conocimientos ha desarrollado diferentes formas de ver la vida, de trabajar y por qué no decir de compartir conocimiento. Creo que la tecnología viene a ser como un medio didáctico más para poder compartir con los estudiantes nuevos conocimientos y la aplicación de esta ayudara a poder desenvolverse mejor en su ámbito laboral”.

Por ello, hoy en día los docentes deben manejar desde el punto de vista instrumental y operacional (conexión de equipos de audio, video, etc) los recursos que ofrece la tecnología, como la utilización de aplicaciones para el desarrollo de sus áreas de enseñanza y permitiendo así, que trasciendan del ejercicio clásico de la enseñanza a la modernidad, esfuerzo que demanda mucha iniciativa y creatividad.

Es importante que los docentes en ejercicio logren la capacitación y asistencia técnicas, que les permita tener a la mano las herramientas necesarias para esa constante actualización y reflexión de sus experiencias. Es a partir de ellas que los docentes podrán interrogarse cómo ampliar el aprendizaje de los estudiantes mediante las TIC,s.

De igual manera los estudiantes coincidieron con el planteamiento de los docentes sobre la importancia de la TIC's en la actualización del conocimiento. Un planteamiento que reflejaron en la entrevista es el siguiente:

“Fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuye a mejorar nuestro perfil profesional como estudiante y permitiéndonos el estar actualizado”. Es importante destacar que las Tic,s son medios y no fines, por lo tanto, son instrumentos y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los aprendices.

Otro aspecto a considerar es no ver las TIC's como sustitutos de las formas tradicionales de enseñanza aprendizaje, sino como medios para fortalecer el proceso de formación profesional e intelectual de los estudiantes.

• **Comunicación**

Una de las ventajas planteadas por los estudiantes es que se puede acceder a la información de manera casi instantánea, pueden enviar y compartir sus tareas y asignaciones. De igual manera pueden interactuar con sus compañeros y profesores desde la comodidad de su casa o “ciber” haciendo uso de salas de chat, foros de discusión y correos electrónicos.

• **Investigación**

En el caso de la carrera de medicina intercultural, los estudiantes mencionaron que la Internet es uno de los medios que más utilizan para los procesos de investigación, autoestudio e intercambios de conocimientos entre los di-

ferentes niveles y otras universidades como la UNAN-León.

En el caso de la carrera de Ingeniera Agroforestal y Sociología mencionaron que requieren de capacitaciones para mayor uso y potenciar las aplicaciones del paquete de office en su proceso de formación profesional. La principales deficiencias planteadas por los estudiantes es que requieren las TIC's para el procesamiento de informaciones de campo y datos estadístico para sus trabajos monográficos e investigaciones libres.

También la carrera de Informática Administrativa reflejó que a pesar que las Tic's son su principal herramienta de estudio y trabajo, hacen falta recursos en correspondencia a la demanda de los grupos y horas prácticas, esto limita el entrenamiento practico de los estudiantes descrito en el perfil de formación profesional.

En cuanto a la motivación por el uso de la Tecnologías de Información y Comunicación mostrada por los estudiantes, manifiestan preferencia por las clases desarrolladas utilizando recursos TIC's. En cuanto a la habilidades de búsqueda de información, los estudiantes mencionan que con el uso de la Tic's es mucho más ágil y efectivo ya que en ocasiones, toda una tarde de consulta en la biblioteca, no era suficiente para encontrar la información buscada.

La mayoría de los estudiantes hicieron mención de que el uso de la TIC's en el aula de clase tiene sus pro y contra. Si bien es cierto que las clases son más dinámicas, haciendo fácil el aprendizaje, pero también existe el inconveniente de que los estudiantes no hagan uso de libros disponibles en la biblioteca.

A manera de resumen, las Tics son herramientas de gran utilidad para el desarrollar del proceso de enseñanza y aprendizaje en la academia, debido que facilita información variada y profunda que pueden emplearse en el desarrollo de cada asignatura de estudio. Sin embargo, se debe de combinar la Tics con el material físico

disponible en la biblioteca para diversificar los usos.

Aporte de la TIC's en el proceso de educación intercultural

La incorporación de las tecnologías en el currículum de las carreras, sirve como motivación para culminación de los estudios profesionales, dando un sentimiento de seguridad a los estudiantes para su desempeño profesional.

Esto no significa que el hecho de manejar un computador para su trabajo como estudiante, le asegure y un puesto de trabajo al culminar sus estudios profesionales, pero si, se puede decir, que el estudiante tiene más oportunidad de lograrlo. Las TIC's también contribuye a elevar la autoestima personal de cada estudiante, se garantiza que existe un porcentaje mas alto para que el estudiante termine su carrera y así mismo pueda contribuir al proceso autonómico.

Se pueden identificar varios beneficios que ofrece las TIC's.

- a) Motiva el aprovechamiento de las tecnologías para su preparación.
- b) Ofrece una gama de nuevos vocabularios técnicos no solo del perfil del estudiante.
- c) Es una fuente de apropiación de la L.2 (Español) en estudiantes miskitus, debido que la mayoría de contenidos están en español.
- d) Es una herramienta que da apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, creando para el estudiante un entorno mas amigable, en el cual le sirve para elaborar guías para la construcción de conocimientos.

La RAAN, zona donde se ubica la URACAN Bilwi, es una de las más pobres del país, pero no por ello, se está exento del avance de las tecnologías, de lo contrario día con día se hace mas exigente la operatividad para el desempeño de cualquier profesión u oficio. Por ello es im-

portante que la universidad reconsidere su implementación en los procesos educativos.

Por otra parte, el aprovechamiento de las tecnologías está ofreciendo el desarrollo de otra modalidad de estudio, como es la modalidad semi-presencial, el cual estaría siendo ofertado a personas trabajadoras con deseos de prepararse o bien seguirse preparando; pero, debido a la condición económica de la región y la demanda de necesidades que tienen sus hogares les resulta difícil culminar o entrar a una carrera. Este planteamiento, obligaría la construcción de los planes curriculares de cada carrera basados en competencias y no por objetivos. Esto estaría trasladando al estudiante y docente de un ambiente sincrónico a otro asincrónico, donde el responsable directo y único en la formación del estudiante es el mismo estudiante.

Para concluir este capítulo es menester mencionar que antes de utilizar cualquier tipo de tecnología se debe preguntar ¿para qué son utiles estas tecnologías? Bien, es para facilitar los procesos de gestión y transmisión de información; o bien, para llevar procesos de trabajo con mayor calidad en menor tiempo. Ser más competentes.

Pero ¿con sólo manejar un computador u otro recurso tecnológico se logrará? La respuesta es No. Pues la implementación de la Tic's va mas allá de sólo el saber manejarlas, sino que con su aplicación en el que hacer de los estudiante se garantice una educación de calidad, que permita la construcción de conocimientos, y eso se logra a partir de aprovechar las tecnologías de manera significativa.

Pero esto el refiere a saber aplicar una tecnología de acuerdo a los contenidos y su quehacer profesional en un futuro. El estudiante debe saber aplicar o bien aprovechar una tecnología para resolver problemas en su rol de estudiante, lo cual le permitirá de ser competitivo el día de mañana en su rol profesional, porque tendrá la capacidad de escoger o bien aplicar una tecnología para efectivizar un proceso.

En resumen, la tarea de la universidad, docentes y estudiantes es aprender a aprovechar los recursos tecnológicos que nos brinda este mundo globalizado para contribuir a la construcción de una educación de calidad para una sociedad intercultural que permita el fortalecimiento y rescate de conocimientos que cada pueblo indígena lleva consigo, velando porque estos recursos no lleven a una asimilación de otras culturas, el cual es uno de los peligros más grandes para nuestros jóvenes.

Estrategias y métodos para la implementación de las TIC's como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje

V. Conclusiones

El recinto URACCAN-Bilwi, en su proceso de formación profesional aplica una serie de recursos tecnológicos para llevar a cabo sus tareas académicas tales como: docencia, investigación y planificación. Entre los recursos que se destacan son el computador y Data show, también hacen mucho uso de los servicios de Internet, redes sociales, mensajería instantánea. Tanto docentes como estudiantes definieron que son herramientas de gran utilidad que facilitan y fortalecen su formación académica. No obstante, este no debe venir a sustituir las formas tradicionales de aprendizaje, sino que deben de fortalecer el proceso educativo. Sin embargo las TIC's están siendo estas subutilizadas en el recinto.

Objetivos	Estrategia	Actividades
Garantizar que las herramientas y procesos en la formación docentes y estudiantes sean implementados en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Gestión (Normativa) Institucional.	Establecer una normativa de los elementos de las TIC's para su incorporación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aprovechar del potencial de la informática para la formación de recursos.
		Incluir cursos alternativos para los estudiantes orientados a las TIC's.
		Elaborar folletos semestrales sobre los catálogos y servicios en línea que ofrece la biblioteca y sea facilitado a las diferentes coordinaciones.
Fortalecer las capacidades académicas orientado a la implementación de las tecnologías de información y comunicación para efectivizar el proceso de enseñanza aprendizaje en el recinto	Fortalecimiento de las capacidades académicas.	Diagnóstico de las debilidades entorno a la aplicación de las Tic-s. Elaboración de programa de capacitación docente y estudiantes. 1. Capacitación de Ofimática (Word Excel). Donde los docentes participen de forma voluntaria, para que la enseñanza sea aprovechada.

		<p>2. Formación en el uso de todas las bases de datos de la biblioteca.</p> <p>3. Capacitación sobre uso de fuentes digitales de información en internet para docentes y estudiantes.</p> <p>4. Capacitación de mecanografía (sistema de 10 dedos) para los docentes y a estudiante con interés de aprender.</p>
Fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje contribuyendo a la calidad educativa de los estudiantes de la universidad.	Formación universitaria	<p>Considerar un semestre/ cuatrimestre para la inserción universitaria o bien llevar de forma paralela cursos que contribuyan a la preparación del estudiante entre estos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofimática • Internet • Investigación y metodología haciendo uso de las TIC's • Elaboración de presentaciones electrónica
		<p>Implementación de la plataforma virtual para el proceso de enseñanza aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación de docentes • Capacitación de estudiantes • Promover el uso del moodle como acompañamiento para las clases de los docentes. En donde el docente cargue previamente las clases y actividades de la asignatura. De lo contrario será utilizado como un depositario de información (dropox). • Es importante que la carrera de informática sea el líder del uso de la tecnología para motivar a las diferentes carreras de la universidad.
Proporcionar entornos y medios apropiados que garanticen el desarrollo de pleno del proceso de enseñanza aprendizaje.	Equipamiento tecnológico	<p>Configuración de Servidor de archivos para montaje de programas de clases.</p> <p>Equipar la biblioteca con más equipos para la realización de investigaciones.</p> <p>Equipamiento de los laboratorios de informática Administrativa con mayores números de equipos, de que exista una maquina por estudiante.</p>

El aprovechamiento de las TIC's sirve como motivación para seguir estudiando, pero también contribuye a fortalecer la autoestima y superación personal de cada estudiante. Por otro lado, el uso de las TIC's como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje podrían potenciarse con la implementación de estrategias y métodos institucionales dirigidas a la formación docente y estudiantil, así como al equipamiento tecnológico sobre sus usos.

para la educación. Disponible en: <http://www.eltallerdigital.com/informacion.jsp?idArticulo=77>

VI. Lista de referencias

- Draxler Alejandra (2000). *Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación. México.*
- Roncal, F. (2007) *Metodología de la Educación Bilingüe Intercultural.* Guatemala.
- González Rodríguez Roberto (2007). *Influencia de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el desarrollo de la personalidad.* Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Cuba, 2007.
- Gómez, C. (1992). *El desafío de los medios de comunicación en México.* AMIC, México.
- Mclean H. Guillermo (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe "El caso nicaragüense"*. 1ra ed. Buenos Aires: Fundación "Laboratorio de políticas públicas".
- Sánchez, J. (2000). *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la construcción del aprender.* Universidad de Chile.
- Torres Álvaro . & Sánchez Rubén (2007). *Telecomunicación y Telemática.* Tercera Edición, Colombia.
- Muñoz Zepeda Mario A. (2006). *Metodologías y las Tics, todo un Desafío.* Disponible en: <http://malmuze.wordpress.com>.
- Pardo, Susana (2009). *Plataformas virtuales*