



Estudios del lenguaje en el noroeste de México



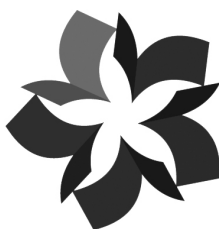
Mirián Adriana Noriega Jacob
Compiladora



Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Mirián Adriana Noriega Jacob
Compiladora

**Centro Regional
de Formación Docente e
Investigación Educativa
del Estado de Sonora**



División de Lenguaje

**Centro Regional de Formación
Docente e Investigación Educativa
del Estado de Sonora**

Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante
Rectora

cDra. Albana María Beltrán Ibarra
Secretaria Académica

Lic. María del Carmen Martínez Estrada
Secretaria Administrativa

Ing. Daniela Velarde Álvarez
Directora de Planeación

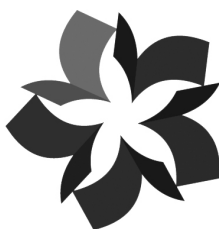
Mtra. Andrea Lourdes Leyva Samperio
Directora de Asuntos Jurídicos

Dra. Mirián Adriana Noriega Jacob
Apoyo a la Jefatura de la División de Lenguaje

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Mirián Adriana Noriega Jacob
Compiladora

**Centro Regional
de Formación Docente e
Investigación Educativa
del Estado de Sonora**



División de Lenguaje

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Mirián Adriana Noriega Jacob

(Compiladora)

Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa del Estado de Sonora; 2016.

192p.; 14 x 21.5 cm

ISBN: 978-607-96819-8-2

Catalogación de la fuente

Coordinación y revisión editorial

Mirián Adriana Noriega Jacob

Corrección de estilo

Leonardo Rodríguez y Estefanía Velázquez

Diseño y formación

María Antonieta González

Diseño de portada

Juan Pedro Calles

D. R. © 2016

Centro Regional de Formación Docente

e Investigación Educativa del Estado de Sonora

Carretera Federal 15, kilómetro 10.5 S/N

Col. Café Combate C.P. 83165 Hermosillo, Sonora, México

www.crfdies.edu.mx

ISBN: 978-607-96819-8-2

Impreso en México/Printed in Mexico

Índice

Prólogo	7
Introducción.....	9
Descripción morfológica del tarahumara (ralámuli ra´íchala) <i>Edgar Adrián Moreno Pineda</i>	11
Cuéntame un cuento en lengua indígena: Bilingüismo y enseñanza del español <i>María Alfonsa Larios Santacruz</i> y <i>Martín Heriberto Gálvez Valenzuela</i>	61
Factores psicosociales asociados en infantes con aptitudes sobresalientes incorporados a educación regular <i>Grecia Carolina Domínguez Cárdenas</i>	95
Mecanismos de cohesión en textos narrativos de jóvenes escritores <i>María Teresa Alessi Molina</i>	137
El aprendizaje de la lengua escrita y la adquisición metalingüística <i>Mirián Adriana Noriega Jacob</i> y <i>María Teresa Alessi Molina</i>	153
Un estudio comparativo de comprensión de textos entre universitarios inscritos en programas de humanidades e ingenierías <i>Mirián Adriana Noriega Jacob</i>	171

Prólogo

La presente obra evidencia los esfuerzos que realizan tanto los investigadores como los especialistas para aproximarse a los distintos contextos en los que se enseña, se aprende y se utiliza el lenguaje como medio de comunicación fundamental en una cultura. El abordaje desde la enseñanza muestra las herramientas que utilizan los maestros para trabajar no solamente los contenidos lingüísticos, sino también para atender los aspectos emocionales que están involucrados en el hecho educativo. En cuanto al aprendizaje, destacan las diferencias en oportunidades que tienen los alumnos, ya sea por su condición tanto sobresaliente o con dificultades para aprender, o su situación como hablante de una lengua materna distinta al español.

Si bien es cierto que los estudios corresponden a la región noroeste de México, cabe destacar que las situaciones son comunes a los de otros lugares, incluso de otros países en las que hay prevalencia de una lengua sobre otras, en donde regularmente las lenguas indígenas tienden a desaparecer, sobretodo las que no cuentan con lengua escrita. En este sentido, es importante dar a conocer los esfuerzos extraordinarios de maestros que, sin tener grandes conocimientos sobre procesos de adquisición y desarrollo de la lengua, especialmente de lenguas indígenas, hacen lo posible por generar ambientes de aprendizaje en los que los niños aprendan su lengua y se sientan orgullosos de ella y de pertenecer a su grupo.

Las diferencias que se plantean en relación con los ambientes en los que se enseña y aprende la lengua de las distintas regiones y grupos étnicos, así como las dificultades en cuanto a la diversidad de los estudiantes por su capaci-

dad y estilos para aprender, muestran la complejidad de los escenarios en los que se atiende a los estudiantes. Tal es el caso de los niños que son considerados como sobresalientes porque tienen facilidad y capacidad para un área específica, como pueden ser las matemáticas, ciencias, música, deportes, artes, entre otros. La detección y apoyo a los casos que existen en educación elemental y básica no son suficientes, como tampoco la preparación de los maestros de la escuela regular para atenderlos.

Los esfuerzos en lo que se hace y la deuda por lo que se ha dejado de hacer o no se ha hecho se aprecian en esta obra, en la que los autores logran aproximarnos al conocimiento sobre el uso del lenguaje en una región que tiene diversidad de niños y jóvenes, que poseen características distintas, pero tienen el común denominador de ser el futuro de la región y de México. Por ello, resalta la participación de los autores de este libro, porque con sus aportaciones dan a conocer las diversas realidades, así como los variados casos y actores, con la complejidad de los contextos en los que las instituciones y los maestros se esfuerzan por atender a los estudiantes de todos los niveles educativos.

La lectura de la obra fluye en dos sentidos paralelos. A la vez que se avanza en el conocimiento de lo que los maestros hacen y la forma en que los estudiantes aprenden su lengua, se crece en el agradecimiento a quienes luchan por preservar el legado cultural de los pueblos indígenas, por atender a quienes más lo necesitan y por reconocer las necesidades apremiantes en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante
Rectora

Introducción

Son seis los artículos que conforman este libro, de los cuales cinco abundan temas de educación o docencia y uno se concentra en un ejercicio lingüístico. Por ejemplo, Edgar Adrián Moreno Pineda, en su ensayo titulado “Descripción morfológica del tarahumara (ralámuli ra’ícha-la)”, muestra ordenadamente una clasificación lingüística de lo que aprendió en tres años de investigar dicha lengua (2012 al 2015) a través de un estudio morfológico, es decir, un estudio que explora las estructuras de las palabras.

El de nombre “Cuéntame un cuento en lengua indígena: bilingüismo y enseñanza del español” pertenece a María Alfonsa Larios Santacruz y a Martín Heriberto Gálvez Valenzuela; este artículo se centra en un estudio realizado en la Escuela Primaria Indígena Fortunato Siaruqui Quijano, y uno de sus puntos principales es la importancia de la inclusión de las lenguas indígenas, por su valor cultural y pedagógico.

Grecia Carolina Domínguez Cárdenas, en su ensayo “Factores psicosociales asociados en infantes con Aptitudes Sobresalientes”, ofrece una explicación completa sobre dichas aptitudes, aclara cuáles son, qué características tienen los niños que las presentan y de qué manera pueden influenciar socialmente en su desempeño educativo y crecimiento integral.

María Teresa Alessi Molina ofrece una postura interesante en el artículo “Mecanismos de cohesión en textos narrativos de jóvenes escritores”, en cuyas líneas se explica una hipótesis en relación con la forma en la que alumnos de temprana edad conectan lo que saben y lo que se les enseña de ortografía para aprender a escribir, esto a partir de una perspectiva psicolingüística.

“El aprendizaje de la lengua escrita y la adquisición metalingüística” es de la autoría de Mirián Adriana Noriega Jacob y de María Teresa Alessi Molina, y pretende demostrar que los métodos de enseñanza de la lengua escrita para los niños tienen mayor eficacia si, además de ejercicios de repetición (como los dictados), se observa el sentido espontáneo con el que los infantes entienden los ejercicios de ortografía, a través de la manera en la que escriben las palabras.

También obra de Noriega Jacob es el ensayo que se titula “Un estudio comparativo de comprensión de textos entre universitarios inscritos en programas de humanidades e ingenierías”. En él muestra una investigación hecha a partir de estudiantes de la Universidad de Sonora en la que comprobó los niveles de comprensión lectora de alumnos de la División de Ingeniería y de la División de Humanidades y Bellas Artes, comparándolos, a su vez, entre sí.

cDra. Albana María Beltrán Ibarra
Secretaria Académica

**Descripción morfológica
del tarahumara (ralámuli ra'íchala)**

EDGAR ADRIÁN MORENO PINEDA
dgr.adrian@gmail.com
Escuela de Antropología e Historia
del Norte de México

Introducción

En el presente trabajo se realiza una revisión de las diferentes características morfológicas del *ralámuli* *Era'ichala* con el fin de acercar al lector al conocimiento general de esta lengua y en concreto a la variedad¹ Cumbres del ejido Munérachi.

Como primer apartado se hace una revisión de las características genéticas de la lengua, es decir, de los aspectos concernientes a su filiación lingüística y su relación con las variedades dialectales que conforman la lengua tarahumara. El segundo apartado trata sobre la fonología de la variedad hablada en el ejido Munérachi. Los resultados obtenidos se comparan con la propuesta fonológica estandarizada, la cual es utilizada por la Coordinadora Estatal de la Tarahumara (CET).

En el tercer apartado se realiza una descripción morfológica de la lengua en la cual se detallan los procesos de derivación y flexión. El corpus de datos está conformado por oraciones elicidadas por mí durante tres temporadas de campo realizadas en las rancherías de Munérachi, Sorichíke, Santa Rita y Napáchare entre los años 2012-2015.

¹ Para evitar confusiones, utilizo aquí el término variedad para referirme a lo que muchos investigadores llaman “variante” en el sentido de “modalidad geográfica o dialectal” de una lengua. Mi decisión se apega a la distinción que se hace en los estudios sociolingüísticos y de variación lingüística de los términos *variedad*, que es usado en el sentido arriba descrito, y *variante*, usado en el sentido “una de las realizaciones o manifestaciones de una variable lingüística”, por ejemplo, las variantes [s], [h] y [Ø] para la variable fonológica <S> (en palabras como *tablas*~ *tablah*~*tabla* Ø), o las variantes -mos y -nos para la variable < sufijo de la 1ª. persona plural del imperfecto en español > (en palabras como *habíamos* ~*habíamos*).

Características genéticas de la lengua

La población *ralámuli* es consecuencia de una serie de migraciones de distintos grupos hablantes de lenguas que conforman la familia lingüística yuto-azteca, misma que actualmente se distribuye desde el oeste de Estados Unidos hasta la República de El Salvador. Específicamente los hablantes de las lenguas yuto-aztecas ocupan en Estados Unidos el territorio de la Gran Cuenca, el del norte de los ríos Snake y Colorado y el de California meridional; los comanches habitan en las Grandes Llanuras meridionales y otros grupos vivían en la zona de los indios pueblo. En México ocupan el territorio noroeste y parte del centro-oeste (principalmente a lo largo de la Sierra Madre Occidental), además de los territorios donde se asentaron los nahuas desde antes de la conquista (Lastra, 1973: 337), mientras que en Centroamérica se distribuyen principalmente en algunas comunidades de El Salvador y la costa oeste de Nicaragua.

De acuerdo con los estudios de Miller (1984), Valiñas (2000) y Moctezuma (2012), para la rama sureña, esta familia lingüística está compuesta por once grupos, divididos en dos ramas y un total de 28 lenguas diferentes (sin contar las variedades dialectales), las cuales se muestran en la tabla I:

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Familia	Rama	Grupo	Subgrupo	Lengua	Variedad	
Yuto-azteca	Norteño Shoshoniano	Númico	Númico Oeste	Mono		
				Pauite del Norte		
			Númico central	Panamint		
				Shoshoni		
				Comanche		
			Númico Sur	Kawaiisu		
				Ute	Chemehuevi	
					Pauite del sur	
			Ute			
		Tülatulabal		Tübatulabal		
		Tákica	Serrano-Gabrieleño	Serrano	Serrano	Serrano
				Kitanemuk		
	Gabrieleño		Gabrieleño	Fernandino		
	Hopi		Hopi			
	Sonorense	Tepimano		Pápago	Huhuwosh	
					Variedades de Arizona	
				Pima bajo	Névome	
					Pima	
				Tepehuano del Norte		
				Tepehuano del Sur	Del sureste	
Del						

					suroeste
		Tarahahita	Opatana	Ópata	
				Eudeve	
				Jova	
			Tarahumarana	Tarahumara	Norte
					Centro
					Sur
					Cumbres
					Oeste
				Guarijío	Del Río
					De la Sierra
			Cahíta	Mayo	Del Valle de Sonora
					Del Valle de Sinaloa
					De la Sierra
				Yaqui	
		Tubar		Tubar	
		Corachol		Cora	
				Huichol	
	Aztecana		Aztecana	Pochuteco	
				Náhuatl en general	

Tabla I. Conformación de la familia lingüística yuto-azteca

La división realizada por Valiñas en colaboración con Cortina-Borja (1989: 214) es con base en comparaciones léxicas, evidencia fonológica y morfológica, misma que se complementó con información etnohistórica y geográfica.

La evidencia presentada por ambos investigadores se apoya en siete diferentes dendrogramas y muestra cuatro grupos principales en los cuales se dividen las lenguas yuto-aztecas, estos son: Aztecaño, Sonorense, Tákico-Hopi-Tübatulabal y el Númico. A partir de ello

se establecen dos particiones mayores o troncos: Yuto-azteca Norteño y Yuto-azteca Sureño (Ibídem: 223).

Por su parte, la clasificación presentada por Miller (1984)² la realiza con base en el vocabulario básico de Swadesh, compuesto por un total de 100 palabras, de las que se buscaron cognados entre las diversas lenguas. Con relación al tronco “sonorense”, en el cual se incluye al ralámuli raíchala, Miller (1984: 17) menciona que consiste en un núcleo central Taracahita, más otros tres grupos: 1. tepimanos (pápago, névome, tepehuano del norte), 2. tubar (como lengua única) y 3. corachol (cora y huichol).

El núcleo taracahita consiste de tres grupos, los cuales son un poco más cercanos entre sí de lo que son los otros tres grupos sonorenses: 1. tarahumarana (tarahumara, guarijío), 2. opatano (ópata, eudeve) y 3. cahita (mayo, yaqui). Los cahitas forman un enlace entre el tubar y corachol. El corachol es el más diverso de los seis subgrupos sonorenses, mientras que la lengua cora es la más diferente y está vinculada a las otras lenguas sonorenses a través del huichol.

En síntesis, Miller incluye al *ralámuli* dentro del grupo taracahita que, junto con los grupos tepimanos (pápago, névome y tepehuano del norte), tubar (tubar) y corachol (cora y huichol), conforman la rama Sonorense. El grupo taracahita se subdivide en tres grupos: tarahumarano (tarahumara y guarijío), opatano (ópata y eudeve) y cahita (mayo y yaqui).

Con relación a las variedades dialectales del ralámuli, Valiñas (2001: 116-117) realizó un trabajo deta-

² La clasificación que propone Miller ya había sido propuesta por otros autores anteriormente, por ejemplo, por Daniel Brinton (Lamb, 1958: 99), quien en 1891 es el primero en dividir a las lenguas yuto-aztecas en las tres ramas propuestas por Miller.

llado en 16 comunidades diferentes y, basándose en datos fonológicos, algunos elementos del léxico y ciertos comportamientos sintácticos, llegó a la conclusión de que existe un mínimo de cinco variedades dialectales, a las que denomina de la siguiente manera:

i) Oeste: esta área dialectal incluye a las comunidades comprendidas en los municipios de Guazapáres, Chínipas, Uruáchi, Maguaríchi y parte de Uríque y de Bocoyna.

ii) Norte: esta área dialectal comprende parte de los municipios de Bocoyna, Guachóchi, Uríque y Carichí.

iii) Cumbre: esta área está representada por las hablas de Samachique y Munérachi.

iv) Centro: Aboréachi y Guachóchi son las comunidades representativas de esta área.

v) Sur: esta área, localizada al este del municipio de Guadalupe y Calvo, está representada por las comunidades de Turuáchi y Chinatú.

En síntesis, y de acuerdo con las propuestas aquí analizadas para la catalogación del rálámuli ra'íchala, para este trabajo se acepta la filiación lingüística presentada en la tabla II:

Familia	Rama	Grupo	Subgrupo	Lengua	Variedades
Yuto-azteca	Sonorense	Taracahita	Tarahumarana	Tarahumara	Norte
					Centro
					Cumbres
					Sur
					Oeste

Tabla II. Filiación lingüística del rálámuli ra'íchala

Los datos recogidos para esta investigación corresponden a la variedad dialectal Cumbres. Sin embargo,

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

como lo menciona Valiñas, dentro de esta variedad hay todavía una subdivisión más, ya que se observan diferencias de uso en cuatro áreas, representadas por las comunidades de Basíware, Kírare, Wawachíke y Munérachi, ésta última es donde se llevó a cabo en su totalidad el trabajo de campo.

Fonología del ralámuli ra'íchala

La primera propuesta general del sistema fonológico del tarahumara se realizó en el año 2000 por Víctor Mora por parte de la Dirección General de Educación Indígena. Sin embargo, fue el trabajo que realizó Leopoldo Valiñas en el año 2002 por parte de la Coordinadora Estatal de la Tarahumara el que se utilizó para estandarizar la lengua y hacer los libros de texto para primaria, basándose en las cinco variedades.

La propuesta fonológica de la Coordinadora Estatal de la Tarahumara (CET) está compuesta por un total de 16 fonemas consonánticos que, aplicando los criterios del Alfabeto Fonético Internacional (AFI), se describen en la tabla III:

	Bilabial		Dental		Alveolar		Post Alveolar		Palatal		Velar		Glotal	
	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn
Oclusiva	p	b	t								k	g	ʔ	
Africada							ʃ							
Nasal		m				n								

Fricativa			s				h
Aproximante					j	w	
Vibrante Simple			r				
Vibrante Múltiple			r				
Aproximante Lateral			l				

Tabla III. Propuesta fonológica de la Coordinadora Estatal de la Tarahumara (CET)³

La propuesta del sistema fonológico para la variedad Cumbres es a partir de los datos obtenidos en campo y se toman en cuenta las investigaciones anteriormente realizadas. Para plantear mi propuesta de la variedad Cumbres, apliqué la lista de léxico elaborada por Leopoldo Valiñas, conformada por un total de 468 palabras, a un total de once personas, de las cuales siete son del pueblo de Munérachi, dos de la ranchería de Chiníbo, uno de la ranchería de Santa Rita y uno de la ranchería de Sorichíke.

En total se registraron 1,827 palabras léxicas, de las cuales sólo 519 resultaron diferentes a las de otras variedades, y éstas fueron las que se tomaron en cuenta para realizar el análisis. De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que la variedad Cumbres está compuesta por un total de 14 fonemas consonánticos y cuatro sonidos más que son alófonos (marcados con *), para tener un total de 18 sonidos consonánticos, los cuales se muestran en la tabla IV.

³ Tomado de http://pascal.ajusco.upn.mx/dilein/fy_alfab/rar_02_fon-com.htm¹

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

	Bilabia		Denta		Alveola		Post-Alveola		Retroflej		Palata		Vela		Glota	
	l		l		r		r		a		l		r		l	
Oclusiva	p	b	t										k	*g	?	
Nasal		m				n										
Vibrante Múltiple						r										
Vibrante Simple						*r				*ɽ						
Fricativa					s		*ʃ								h	
Aproximan											j			w		

Tabla IV. Propuesta fonológica para el ejido Munérachi

Morfología del *ralámuli*

Los datos que se presentan a continuación fueron elicitados en las comunidades de Munérachi, Napáchare y Retosáchi, mismos que se complementan con datos obtenidos de los diccionarios de Brambila (1976) y Hilton (1993), además del trabajo de doctorado de Caballero (2008).

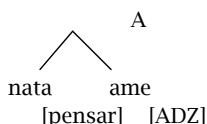
La obra de Brambila, denominada *Diccionario Rarámuri - Castellano*, se realizó con información recabada cerca de las poblaciones de Sisogíchi; con relación al trabajo realizado por Gabriela Caballero para su tesis doctoral denominado *Choguita Rarámuri (Tarahumara) Phonology and Morphology* ubica su área de trabajo en la población de Choguita. Ambas áreas corresponden, de acuerdo con la división realizada por Valiñas (2001), a la región “norte”.

El trabajo de Hilton (1993), *Diccionario de Samachique*, se realizó en la comunidad del mismo nombre y, al igual que el ejido Munérachi, corresponde a la región “cumbres”, por lo que los datos aquí presentados estarán más relacionados con los expuestos por Hilton.

Morfología derivacional

La derivación es un proceso de formación de palabras que típicamente implica un cambio en la clase de palabras mediante la adición de afijos a una forma léxica ya existente. Es decir, a partir de una forma previa se crea una nueva, pero de una categoría gramatical distinta; por ejemplo, un verbo se convierte en adjetivo, como ilustra el ejemplo (1)⁴:

(1) *natáame* = inteligente



Se puede entender la derivación a partir de cuatro características descritas por Robert Beard (1995: 44-45):

i) La derivación es léxica, el término de salida de un rol derivativo es una palabra que corresponde a otra categoría léxica.

ii) Si las operaciones léxicas preceden a las sintácticas y si las operaciones derivativas muestran lo isomórfico hacia las operaciones de marcación, los marcadores flexivos siempre ocurren fuera de los marcadores de derivación.

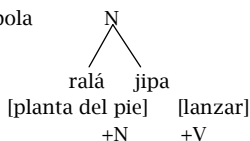
iii) La derivación puede cambiar la categoría léxica de la palabra.

⁴ Abreviaturas: 1: primera persona; 2: segunda persona; 3: tercera persona; ADZ: adjentivador; APL: aplicativo; CE: característica existencial; CVO: colectivo; CIT: citativo; DEM: demostrativo; DES: desiderativo; DET: determinativo; DIS: distributivo; ENF: enfático; ENTRE: entre; FPV: futuro pasivo; FSG: futuro singular; FPL: futuro plural; FUT: futuro; HAB: habitual; IMVO: imperativo; INS: instrumental; IRR: irrealis; LOC: locativo; O: ordinal; NMZ: nominalizador; PFV: perfectivo; PL: plural; POS: posesivo; POT: potencial; PPV: pasado pasivo; PROG: progresivo; REP: reportativo; RES: restricción; RT: repetición; SG: singular; VRBLZ: verbalizador.

iv) La productividad de la derivación es determinada por categorías semánticas y se esperaría que la derivación contrastara por condiciones lexicales menos predecibles.

Un segundo proceso de formación de palabras distinto a la derivación es la unión de dos elementos léxicos para la creación de un tercero, esto es $A+B=C$. A este proceso se le conoce con el nombre de composición y a la palabra resultante se le considera un compuesto. En la variedad del *ralámuli* aquí descrita este proceso parece ser poco productivo, pues son insuficientes los casos atestiguados. Un ejemplo se muestra en (2):

(2) *ralajípa* = carrera de bola



A continuación, explico algunos de los procesos más comúnmente usados en la formación de palabras mediante derivación en el *ralámuli* de Munérachi.

• *Sufijo para adjetivar y nominalizar*

En la región de Munérachi se han descrito dos morfemas para adjetivar y formar sustantivos a partir de verbos. El primero de ellos y el más usado es el sufijo */-ame/*, como se muestra en los ejemplos en (3):

(3) a. *nochá-ame*
trabajar-NMZ
'trabajador'

b. *kawí-ame*
traer leña-NMZ
'leñador'

c. ri'e-**áme**
jugar-NMZ
'jugador'

De igual manera, cuando el sufijo /-ame/ va acompañando verbos, éste funciona como nominalizador, es decir, convierte a la forma verbal preexistente en un nombre. Esto se ilustra en los ejemplos en (4):

(4) a. ko?-**ame**
comer-NMZ
'comida'

b. serú-**ame**
acertar-NMZ
'certero'

c. ichí-**ame**
sembrar-NMZ
'siembra'

El segundo sufijo /-rame/ tiene menor frecuencia, pero en este caso no hay una distinción tan clara entre su funcionamiento como nominalizador y como adjetivador según la forma previa a la que se afija, como se muestra en los ejemplos de (5) y (6):

(5) a. chiyó-**rame**
robar-NMZ
'ratero'

b. nakísa-**rame**
cantar-NMZ
'cantante'

c. sitú-**rame**
círculo-NMZ
'círculo'

(6) a. awé-**rame**
asar-ADZ
'asado'

b. nakó-**rame**
enchuecar-ADZ
'chueco'

c. noché-**rame**
necear-ADZ
'necio'

Existe un tercer tipo de morfema, el cual está compuesto por el interfijo /-lu/ y el sufijo /-ame/. El interfijo /-lu/ es descrito por Brambila (1976) como una marca de "característica existencial", el cual va acompañado del sufijo /-ame/ para producir elementos léxicos como los expresados en (7):

(7) a. ono -**lú**-ame
papá-CE-AGZ
'el que es padre'

b. owi -**lú**-ame
curar-CE-AGZ
'el que cura'

c. boni -**lú**-ame
hermano menor- CE-AGZ
'el que es hermano menor'

• **Sufijos en los numerales**

El *ralámuli* de la variedad Cumbres presenta un proceso de derivación que puede ser atestiguado en los números, mismo que hace una distinción entre números ordinales, distributivos, limitativos y reiterativos para mostrar el número de veces o repeticiones.

• **Números ordinales**

Para los números ordinales, ilustrados en los ejemplos de (8) se utiliza el sufijo /-sa/, el cual también se utiliza para dar cuenta de repetición como se muestra en (9) y es por medio del contexto como se distingue la diferencia de significado:

(8) a. o-*sá*
dos-O
'segundo'

b. be-*sá*
tres-O
'tercero'

c. malí-*sa*
cinco-O
'quinto'

(9) a. o-*sá*
dos-RT
'dos veces'

b. o-*sá* makói
dos- RT diez
'dos veces diez'

- c. usaní-**sa**
seis-RT
'seis veces'

• **Restricción**

Así como existe un sufijo que indica repetición o número de veces, de igual manera existe el sufijo /-*pi*/ traducido como 'sólo' o 'solamente', es decir, restringe el número de veces, como se observa en los ejemplos en (10):

- (10) a. bilé-**pi**
uno-RES
'sólo uno'

- b. malí-**pi**
cinco-RES
'sólo cinco'

- c. makói-**pi**
diez-RES
'sólo diez'

• **Distributivo**

El sufijo /-*ka*/ se añade para indicar que algo es hecho por más de dos participantes, para el que se propone como glosa equivalente el español "entre", como se muestra en (11).

- (11) a. okwa-**ka**
dos-DIS
'entre dos'

b. beikia-*ka*
tres-DIS
'entre tres'

c. kimakoi-*ka*
nueve-DIS
'entre nueve'

• *Colectivo*

El sufijo /-*naka*/ cumple la misma función que el sufijo /-*ka*/; sin embargo, este sufijo se glosa como 'los', es decir, crea un solo referente colectivo conformado por más de dos entidades, como se muestra en los ejemplos en (12):

(12) a. okwá-*naka*
dos-CVO
'los dos'

b. béikia-*naka*
tres-CVO
'los tres'

c. makói-*naka*
diez-CVO
'los diez'

d. okwá-*naka* chopá yiri
dos-CVO igual clase
'los dos son iguales'

• *Instrumentales*

La creación de instrumentales en esta variedad es por medio de un proceso de nominalización, los cuales se derivan de verbos al añadirseles el sufijo */-ra/*. El equivalente en español sería similar al ejemplo de “remar” del que se derivará “remo”. Así, en el *ralámuli* de Munérachi se tienen ejemplos como los que se muestran en (13):

- (13) a. sakima sakí-**ra**
‘tostar’ comal-INS
- b. sewáma sewá-**ra**
‘florecer’ flor-INS
- c. wisibúma wisibú-**ra**
‘poner zapeta’ zapeta-INS

• *Verbalización*

La verbalización es un proceso que se da en los nominales. En el caso de la variedad de *ralámuli* aquí estudiada, este proceso derivacional se da por medio del sufijo */-ma/*, como se ve en los ejemplos en (14):

- (14) a. rimé-**ma**
tortilla-VRBLZ
‘hacer tortillas’
- b. ichí-**ma**
siembra-VRBLZ
‘sembrar’

c. rimú-*ma*
sueño- VRBLZ
'soñar'

Morfología flexiva

La flexión está relacionada con la noción de lexema que, de acuerdo con Gregory T. Stump (1995: 13), se entiende como una unidad de análisis lingüístico la cual pertenece a una particular categoría sintáctica, tiene un significado particular o función gramatical y entra en combinaciones sintácticas como una palabra singular. En muchos casos la identidad de la palabra se realiza como un lexema particular que varía sistemáticamente de acuerdo al contexto sintáctico en el cual es utilizada.

Para entender la flexión y los procesos que involucra es necesario saber cuál es el lexema o la raíz de la palabra misma que va a tener distintas realizaciones en diversos paradigmas, que son un conjunto de morfemas relacionados por su forma y significado.

La flexión puede ser de dos tipos: i) nominal y ii) verbal, y ambos tipos operan mediante la anexión de diversos morfemas a una forma base. Aunque la flexión es un tema que le compete fundamentalmente a la morfología, no sólo a partir de ella se puede analizar este proceso, ya que también desde la sintaxis puede tenerse un acercamiento. Como mencionan Aronoff y Fudeman (2005: 186), la flexión no sólo se relaciona con morfemas ligados de una categoría gramatical, sino que, en términos más amplios, se relaciona con categorías abstractas que pueden o no codificarse por medios morfológicos en la lengua.

Por lo tanto, podemos decir que en la flexión se dan diversos matices o especificaciones de significado, según sea la función gramatical de la palabra a la que se añaden. Así, se pueden encontrar morfemas de número (distinción entre plural, singular, dual, etc.), morfemas de género (femenino, masculino y neutral) y morfemas relacionados con tiempo-aspecto y modo, en el que se incluyen distinciones entre el presente, pasado y futuro, etc. En resumen, un morfema flexional, a diferencia de un derivativo, conserva la función o categoría gramatical de la palabra a la que se anexa.

• *Flexión nominal*

La flexión nominal se encuentra marcada por dos tipos de relaciones sintácticas que son i) la concordancia y ii) el gobierno; en este tipo de flexión se pueden encontrar las marcas de plural, de género y el caso.

La propiedad de concordancia es asimétrica, en el sentido de que un miembro de una relación de concordancia puede ser visto como dependiente del otro miembro, por alguna o todas sus propiedades morfosintácticas. En este sentido, la concordancia ocurre cuando un elemento toma rasgos morfosintácticos de otro, es decir, el elemento A determina al elemento B y por lo tanto la morfología de ambos es similar.

La flexión nominal consiste en aplicar a los nombres o nominales marcas o afijos que pertenecen a cuatro categorías de propiedades o especificaciones de significado:

i) Género: es una categoría de propiedades morfosintácticas que distinguen clases de lexemas nominales. Para cada clase de lexema hay un conjunto distinto de marcas flexionales para palabras con concordancia.

ii) Número: es una categoría de propiedades morfosintácticas, suele distinguir la cantidad a la cual una frase nominal refiere.

iii) Finitud: una categoría de propiedades morfosintácticas que distingue frases nominales de acuerdo a su referencia en un contexto.

iv) Caso: es una categoría de propiedades morfosintácticas que distingue las relaciones que una frase nominal puede agregar a un núcleo gobernado. Algunas relaciones son fundamentalmente sintácticas por naturaleza, por ejemplo, el sujeto, el objeto indirecto y las relaciones genitivas. Las marcas de caso suelen codificar relaciones de este tipo e incluyen el nominativo, el acusativo, el ergativo, el absolutivo, el dativo y el genitivo.

El *ralámuli ra'ichala* de la variedad Cumbres no tiene muchos ejemplos de flexión nominal, como se ha descrito para otras variedades, como la sur, o incluso lenguas cercanas como el yaqui o el guarijío, sin embargo, en los siguientes apartados se presentan algunos ejemplos que he observado en los datos hasta ahora recopilados, dejando abierta la posibilidad de que podrían ser más.

• *Marcación de caso oblicuo*

En el *ralámuli* se han encontrado dos marcas de caso oblicuo, es decir, de argumentos no nucleares, mismos que fungieron antiguamente como posposiciones. La primera de ellas es una serie de sufijos locativos y la segunda es una marca de caso que hace alusión al posesivo-genitivo, las cuales son descritas en los siguientes apartados.

• *Locativo*

En la variedad de Munérachi se registran un total de tres sufijos locativos: */-chi/*, */-bo /* y */-rare/*. El sufijo locativo con mayor utilidad en la región es */-chi/*, mientras que la forma */-bo/* únicamente se ha observado en topónimos y */-rare/* puede tener equivalencia al español como “entre”. En los ejemplos en (15) se muestran léxicos con el sufijo */-chi/*:

(15) Locativo */-chi/*

- a. *rawíwí-chi*
gavilán-LOC
'lugar de gavilanes'

- b. *bití-chi*
hogar-LOC
'en la casa'

- c. *échi tobé maní mésa-chi*
DEM canasta estar mesa-LOC
'la canasta está en la mesa'

- d. *échi kawé mi kawí-chí ená*
DEM caballo allá cerro-LOC andar
'el caballo anda allá en el monte'

Como se mencionó, el sufijo */-bo/* únicamente se encuentra en topónimos. Esa forma posiblemente venga de la palabra *rabó*, cuyo significado es “cerro,” y perdió la primera sílaba; normalmente las rancherías que tienen esta marca como locativo son las que se encuentran en la sierra, por lo tanto, la glosa que propongo es la de “cerro de”, como se ilustra en los ejemplos en (16):

(16) Locativo *-bo*

- a. *siota-bo*
verde-LOC
'cerro verde'
- b. *chiní-bo*
tela-LOC
'cerro de la tela'

Por último, el sufijo */-rare/* se registró con topónimos (ejemplos en 17 a y b), mismo que en estos ejemplos hace referencia general a lugar. Este sufijo tiene un alomorfo */-riri/*, como el que se observa en los ejemplos (17 c, d y e) y que puede ser traducido como "entre":

(17) Locativo *-rare*

- a. *kusá-rare*
aguililla-LOC
'la Aguililla'
- b. *okó-rare*
pino-LOC
'los Pinos'
- c. *échi piyáka kimá-rare bu'í*
DEM cuchillo cobija-ENTRE estar
'el cuchillo está entre las cobijas'
- d. *échi towí rité-riri atí*
DEM niño piedra-ENTRE estar
'el niño está entre las piedras'

- e. *échi okó kalí-riri wílí*
DEM pino casa-ENTRE estar
'el pino está entre las casas'

• **Posesión**

En los datos analizados únicamente aparece el sufijo */-la/* que indica posesión de objetos, partes del cuerpo y términos de parentesco⁵. Este mismo, al agregarse a un nombre lo cambia de objeto alienable a inalienable como se ve en los ejemplos en (18):

- (18) a. *nijé kalí-la*
1SG casa-POS
'mi casa'
- b. *wakasí awá-la*
vaca cuernos-POS
'cuerno de la vaca'
- c. *torí bu'wá-la*
gallina pluma-POS
'pluma de la gallina'

Este sufijo es interpretado de la misma manera por Hilton (1993: 156), quien menciona que la posesión también se indica agregando el sufijo */-ra/* a los sustantivos poseídos cuando éstos van después del pronombre nominativo o del nombre del poseedor. Sin embargo, algunos autores como Brambila (1976) mencionan un segundo uso de este sufijo como determinante, cuando dicho sufijo no aparece junto al pronombre o el sujeto quien posee. Esta hipótesis podría tener validez, ya que en algunos datos se han

⁵ En el caso de la posesión de animales no se utiliza el morfema */-la/* sino una partícula '*bukué*', que indica posesión.

registrado los siguientes nombres con el sufijo */-ra/*, como los ejemplos en (19):

(19) a. mukí-ra
mujer-DET
'la mujer'

b. onó-ra
padre-DET
'el padre'

c. kalí-ra
casa-DET
'la casa'

• ***Flexión verbal***

En la flexión verbal se incluyen todas las marcas o morfemas que señalan tiempo, aspecto, modo, voz y subordinación, aunque este tipo de categorías pueden expresarse también por medio de funciones sintácticas y no sólo morfológicas. Stump (1995: 28-29) señala que las categorías incluidas dentro de la flexión verbal son las siguientes:

i) Aspecto: es una categoría de propiedades morfosintácticas que distingue los diversos sentidos en los cuales un evento puede ser situado respecto a un particular intervalo de tiempo.

ii) Polaridad: es una categoría de propiedades morfosintácticas que distingue oraciones afirmativas de oraciones negativas.

iii) Voz: es una categoría de propiedades morfosintácticas que distingue las relaciones temáticas que pueden existir entre un verbo y su sujeto.

iv) Modo: es una categoría de propiedades morfosintácticas que, como propiedad inherente, describe la fuerza ilocutiva de la predicación verbal.

En el caso del *ralámuli ra'ichala* la flexión verbal es bastante usual, principalmente en las categorías de tiempo-aspecto y modo.

• *La categoría de número en el verbo ralámuli*

El verbo *ralámuli* no presenta flexión morfológica ni de persona ni de número; la persona se marca mediante el uso de un pronombre, ya sea libre o dependiente. El número tiene diversos mecanismos para expresarse con base en tres criterios: fonológico, morfológico y formas supletivas.

El criterio fonológico consiste en un cambio de sonoridad. Este mecanismo ha sido descrito por Leyva (2005) y sucede principalmente en verbos donde el cambio ocurre de una consonante [+sonora] a una [-sonora] o viceversa.

español	ralámuli singular	ralámuli plural
habitar	<i>bité</i>	<i>piré</i>
bajar	<i>rikí</i>	<i>tikí</i>
limpiar	<i>vichí</i>	<i>pichí</i>

Tabla V. Verbos que presentan cambio de sonoridad

En la Tabla V se muestran tres verbos donde hay un cambio en las oclusivas: en el caso del verbo “habitar” cambian ambas consonantes, mientras que en el verbo “bajar” la consonante “r” cambia a su equivalente sorda “t”. Un cambio más común que se puede registrar es en la forma *irrealis* de los verbos; este cambio se marca con dos morfemas: en el caso del singular se utiliza /-ma/, mientras que para el plural

se tiene /-ba/. El cambio es en el modo de articulación de [nasal] a una [oclusiva], conservando el rasgo de [+sonora], como se muestra en la Tabla VI. Verbos con cambio fonológico en el sufijo para marcar el contraste entre singular y plural.

español	ralámuli	
	singular	plural
probar	<i>nema</i>	<i>neba</i>
poder	<i>ompóma</i>	<i>ompóba</i>
ver	<i>e'nema</i>	<i>e'neba</i>

Lo interesante es que el cambio se da únicamente en los verbos conjugados en modo irrealis. No se ha visto hasta este momento que los verbos marcados para aspecto perfectivo e imperfectivo tengan variación con relación al plural. Estas marcas tienen concordancia con los pronombres como se ve en la Tabla VII:

morfema	pronombre
-ma	1SG <i>nijé</i> 2SG <i>mujué</i> 3SG <i>échi</i>
-ba	1PL <i>tamujué</i> 2PL <i>tiémi</i>

Tabla VII. Morfemas *irrealis* y pronombres

El criterio morfológico para la marcación de número en el verbo se refiere a la utilización de distintos morfemas que realicen un contraste entre el singular y el plural. El cambio de morfemas se observa solamente en verbos conjugados en el modo *irrealis*. Algunos ejemplos de este tipo de verbos se observan en las tablas VIII y XIX:

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

español	ralámuli	
	singular	plural
comer	<i>komea</i>	<i>koboa</i>
sembrar	<i>ichimea</i>	<i>ichiboa</i>
bailar	<i>awímea</i>	<i>awíboa</i>

Tabla VIII. Verbos con diferente sufijo para marcar plural

español	ralámuli	
	singular	plural
estar sentado	<i>atí</i>	<i>muchíba</i>
estar parado	<i>wilí</i>	<i>jawá</i>
estar paralelo	<i>chukú</i>	<i>ichúwa</i>
estar acostado	<i>buwí</i>	<i>bití</i>
estar contenido	<i>maní</i>	<i>amaní</i>
correr	<i>máma</i>	<i>júmpa</i>
cosechar	<i>wasépa</i>	<i>kisáruma</i>
morir	<i>mukúmea</i>	<i>suwímea</i>
salir	<i>machínama</i>	<i>buyába</i>
entrar	<i>pakíme</i>	<i>mu'úbo</i>
cultivar	<i>binélinea</i>	<i>napa</i>
enojarse	<i>iyóma</i>	<i>na'ápo</i>

Tabla IX. Verbos con suplección

Lo que se observa en la Tabla IX son algunos verbos que presentan suplección, que es uno de los procesos de formación de plural más productivos en esta variedad del *ralámuli*. La suplección puede complementarse con los verbos que tienen un cambio fonológico en la raíz y por lo tanto se puede proponer que dichos procesos (suplección y cambio fonológico) su-

español	<i>ralámuli</i>	español	<i>ralámuli</i>
entrar	<i>pakíme</i>	salir	<i>machinama</i>
vivir	<i>bité</i>	morir	<i>mukúmea</i>
cultivar	<i>binélinea</i>	cosechar	<i>wasepa</i>
subir	<i>moba</i>	bajar	<i>rikína</i>

Tabla X. Verbos con oposición

ceden en verbos que tienen contraparte u oposición, como se muestra en la Tabla X, por lo tanto, harán la diferencia entre el singular y el plural por medio de suplección y/o cambio fonológico en la raíz:

• ***Concordancia de verbos posicionales***

Los verbos posicionales presentan concordancia con relación al objeto primario que codifican y se han logrado identificar por lo menos cuatro tipos de estos verbos. El verbo /*atí*/ y su correspondiente plural supletivo /*muc-húa*/ pueden ser utilizados para humanos y para codificar algunos animales, además de entidades no animadas, siendo el verbo posicional más neutral que existe. Se interpreta como una posición de “estar sentado” de manera general, como ilustran los ejemplos en (20). Este verbo además hace referencia a un estado estático relacionado con el descanso o el no desplazamiento del individuo.

- (20) a. *Evaristo Or-chi* *atí*
 Evaristo Cerro Colorado-LOC
 estar sentado.SG
 ‘Evaristo está en Cerro Colorado’
- b. *échi kiparí ka* *wuchiwé kawí-chi* *atí*
 DEM nieve ENF toda sierra-LOC
 estar sentado.SG
 ‘La nieve está por toda la sierra’
- c. *échi sinowí atí* *resóchi*
 DEM víbora estar sentado.SG cueva
 ‘la víbora está en la cueva’
- d. *nijé atí* *rité-reri*
 1SG estar sentado.SG piedra-ENTRE
 ‘yo estoy sentado en las piedras’

- e. *tamujué rité-reri* *muchúa*
1PL piedra-ENTRE estar sentado.PL
'nosotros estamos sentados en las piedras'
- f. *ralámuli ra'íchaki bine-a* *muchúa*
tarahumara habla aprender-PROG
estar sentado.PL
'estamos aprendiendo a hablar tarahumara'
- g. *na'í nao* *rimé* *muchúa*
ahí cuatro tortillas estar sentado.PL
'ahí están cuatro tortillas'

Este verbo es el que mayor recurrencia presenta y es al que se acude con mayor frecuencia para referirse a objetos de los cuales no se sabe con exactitud su posición.

Con relación al verbo /*chukú*/ no es posible otorgar una traducción adecuada. Leyva (2005) lo describe como una relación paralela entre un objeto y una superficie sin importar si están verticales u horizontales. También podríamos definirlo como con la espalda hacia arriba o hacia el lado contrario de donde está sostenido, como se puede observar en los ejemplos en (21). Indica la existencia o la posición más neutra para ciertos objetos o espacios, así como para los animales con características de espalda paralela a la superficie de apoyo (ibídem: 45).

- (21) a. *échi riwíwá ripá* *chukú*
DEM cielo arriba estar paralelo.SG
'el cielo está arriba'

- b. *échi kimáka **chukú** ili-chi*
 DEM cobija estar colgado cerco-LOC
 ‘la cobija está en el cerco’
- c. *échi nolíki mi ripá **chukú***
 DEM nube allá arriba estar colgado.SG
 ‘las nubes están allá arriba’
- d. *kawé **chuku** kawí-chi*
 caballo estar paralelo.SG cerro-LOC
 ‘el caballo está en el cerro’
- e. *kawé wika **ichua** kawí-chi*
 caballo mucho estar paralelo.
 PL cerro-LOC
 ‘los caballos están en el cerro’

Este verbo posicional es el segundo con mayor productividad y ha sido descrito de maneras diversas, dándosele un sentido de estar parado/agachado (Hilton, 1993:28) o de estar inclinado/hacia abajo (Brambila, 1976:140). Lo cierto es que, al menos lo que se ha visto en varias elicitaciones, al producir formas del paradigma verbal del progresivo, ejemplos en (22), utilizan esta forma para la conjugación (véase Tabla XI), lo cual podría estar asociado con una característica de “movimiento” contraponiéndose a /atí/, cuya principal característica sea posiblemente la de [+estático].

- (22) a. *échi ko tobé niwé-a **chukú***
 3SG ENF canasta hacer-PROG
 estar paralelo.SG
 ‘Ella está haciendo una canasta’

- b. *ni ka towí wipisó chukú*
 3SG ENF niño golpear estar paralelo.SG
 ‘Él está golpeando al niño’

Paradigma verbal							
Yo viendo	estoy	Nijé chukú	nea	Nosotros viendo	estamos	Tamujué ichúa	nea
Tú viendo	estás	Mujué chukú	nea	Ustedes viendo	están	Tiémi ichúa	nea
Él/Ella viendo	está	Mi nea chukú		Ellos están viendo		Mi nea ichúa	

Tabla XI. Verbo ver en progresivo

El verbo /*maní*/ está relacionado con los objetos no contables, y tiene una fuerte carga principalmente hacia aquellos que se pueden contener (agua, sal, azúcar, etc.), por lo que este verbo se aplica a los contenedores o recipientes (23).

- (23) a. *muní sekolí-chi maní*
 frijol olla-LOC estar contenido.SG
 ‘el frijol está en la olla’
- b. *sekori wichi maní*
 olla piso estar contenido.SG
 ‘la olla está en el piso’
- c. *imúli maní mesa-chi*
 canasta estar contenido.SG mesa-LOC
 ‘la canasta está en la mesa’
- d. *wika imúri amaní mesa-chi*
 muchas canastas estar contenido.
 PL mesa-LOC
 ‘Muchas canastas están en la mesa’

- e. *¿kom amaní sekolí?*
 dónde estar contenido.PL olla
 ‘¿dónde están las ollas?’

El verbo /*bu'wí*/ hace alusión a los objetos que se encuentran en contacto con una superficie plana la mayoría de las veces, teniendo por lo regular una posición horizontal, ejemplos en (24). De igual manera se utiliza comúnmente para personas y animales que se sabe suelen o pueden estar en dicha posición.

- (24) a. *échi piyáka chomí sikóchi bu'wí*
 DEM cuchillo allá rincón
 estar acostado.SG
 ‘el cuchillo está allá en el rincón’
- b. *échi kochí ka wichí kochí-a bu'wí*
 DEM perro ENF suelo dormir-PROG
 estar acostado.SG
 ‘el perro está acostado en el suelo’
- c. *nijé ma bu'wí ma we risiri=ne*
 1SG ya estar acostado.
 SG ya muy cansado=1.SG
 ‘estoy acostado porque estoy cansado’
- d. *tamujué ma bití ma risiri*
 1PL ya estar acostado.PL ya cansado
 ‘estamos acostados porque estamos cansados’

El verbo /*wilí*/ es utilizado para señalar una posición vertical, se traduce literalmente como “estar parado” y se usa normalmente para referirse a objetos que tienen una forma alargada. Las construcciones como casas, iglesias, corrales, etc., se codifican con

este verbo cuando se pregunta o se habla sobre su ubicación (25).

- (25) a. *¿kom wílí mujué kalí-la?*
donde estar parado.SG 2SG casa-POS
'¿Dónde está tu casa?'
- b. *biré wílí échi okó*
uno estar parado.SG DEM pino
'hay un pino'
- c. *nijé wílí buga silíame*
1SG estar parado.SG esperar gobernador
'estoy parado esperando al gobernador'
- d. *tamujué jawí buga silíame*
1PL estar parado.PL esperar gobernador
'estamos parados esperando al gobernador'
- e. *choná Chapátare awí jawé matachíne*
jépika ukumé
Allá Chapátare bailar estar parado.PL
matachines para que llover
'Allá en Chapátare están bailando
matachines para que llueva'

• *Aspecto*

El aspecto, de acuerdo con Comrie (1976: 3), son las diferentes maneras de ver la constitución interna temporal de una situación. La principal división de aspecto que se tiene es para referir a una situación en perfectivo e imperfectivo. El primero hace referencia a una situación que tuvo un término, es decir, tuvo un principio y un final, mientras que en el aspecto imperfectivo la situación

no tiene un término o fue interrumpida. Ambos tipos de aspectos serán descritos en los siguientes apartados.

• **Perfectivo**

El perfectivo, como ya se mencionó, indica una acción terminada. Lo que llama la atención y he observado en el *ralámuli ra'íchala* de esta región es que tiene dos marcas diferentes para mencionar dicho tipo de acción.

Estas marcas de perfectivo son /-li/ y /-ki/. La marca /-ki/ es el perfectivo de la primera persona singular y plural, como ilustran los ejemplos (26 a y b), mientras que (-li) es el perfectivo para la segunda y tercera persona (26 c y d).

(26) a. *Nijé ka ke suwá bají-ki suwíki*
 1SG ENF no todo beber-PFV.1SG teswíno
 'yo no me tomé todo el teswíno'

b. *Tamujué buya-ki kalí jonsa*
 1PL salir-PFV.1SG casa desde
 'salimos de la casa'

c. *Nijé ono-rá tami biné-li nocharuame*
 1SG papa-POS a mí enseñar-PFV trabajar
 'mi papá me enseñó a trabajar'

d. *Mujué ta-lí échi koná Juan*
 2SG pedir-PFV DEM sal Juan
 'tú le pediste sal a Juan'

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Por lo tanto, se puede decir que el paradigma verbal del perfectivo quedaría como se muestra en la Tabla XII:

Perfectivo						
		Ralámuli	Español		Ralámuli	Español
Perfectivo	1SG	Nijé ralá- ki	yo compré	1PL	tamujué ralá- ki	nosotros compramos
	2SG	Mujué rala- li	tú compraste	2PL	tiémi ralá- li	ustedes compraron
	3	Mi: rala- li				él/ellos compraron

Tabla XII. Paradigma del verbo comprar en perfectivo

• *Reportativo*

El sufijo */-la/* se ha interpretado como perfectivo para algunas variedades como la sur (Villalpando, 2010). Sin embargo, en la variedad Cumbres no cumple dicha función, ya que los hablantes hacen una diferencia en el uso de ambos morfemas, */-la/* y */-li/*, y de acuerdo con los datos hasta el momento analizados se observa que más bien cumple la función de un “reportativo”. Tal como lo describe Caballero (2008), para la variedad hablada en Choguita se utiliza como un elemento de evidencialidad, es decir, indica cuando la información proporcionada por el hablante la ha escuchado de alguien más. Algunos ejemplos de este uso se muestran en (27):

(27) a. ...*miná ripá simi-la rua...*
allá arriba ir-REP CIT
‘...dicen que se fue allá arriba...’

b. *Sorichí kipá-la ruá*
Sorichíke nevar-REP CIT
‘dicen que en Sorichíke nevó’

Este morfema es muy productivo en la región y aparece repetidas veces en los textos analizados, lo cual incluso podría ser considerado como un rasgo que indica diferencias entre subgéneros narrativos, ya que otorga un cierto grado de veracidad al relato que otro tipo de narraciones pueden no mostrar o no necesitar.

• ***Imperfectivo***

El aspecto en *ralámuli* se expresa a través de significados codificados por sufijos, los cuales están relacionados con categorías semánticas. Las categorías semánticas se vinculan con la constitución interna temporal de la situación, por lo tanto, las categorías de imperfectivo toman su importancia por su relevancia en el presente.

Por contraste con el perfectivo, al igual que otras lenguas, en *ralámuli* se ha visto que el imperfectivo tiene diferentes divisiones con relación al significado o situación que se quiere señalar. Una primera división del imperfectivo es en: i) habitualidad y ii) progresivo.

• ***Habitualidad***

La habitualidad, de acuerdo con Comrie (1976: 27-28), describe una situación característica de un periodo de tiempo extendido, tan extendido que la situación que se refiere no se considera como una propiedad incidental del momento, pero sí como un rasgo característico de un periodo total. La habitualidad está relacionada con una situación o acción que se llevaba a cabo constantemente durante un periodo largo de tiempo, como se observa en el ejemplo (28), donde el sufijo que indica habitualidad es */-rire/*:

- (28) *chabé ko kiyá we ukú-rire*
antiguamente mucho llover-HAB
'antes solía llover mucho'

• *Progresivo*

El progresivo está relacionado con la duración de la situación, así, ésta ocurre una sola vez y dura un lapso de tiempo determinado, ya que se ve interrumpido por otra situación o acción, por lo cual no se completa.

- (29) a. *Seta ko wichó-a*
Aniceta ENF lavar-PROG
'Aniceta estaba lavando'

- b. *échi ko tobé niwé-a chukú*
DEM ENF canasta hacer-PROG estar
'están haciendo canastas'

• *Desiderativo*

Este es de los pocos sufijos bisilábicos que se han reportado para el *ralámuli*; el morfema es /-nari/, de acuerdo con Caballero (2008: 417) proviene del verbo *naki* "querer" y su significado es "X quiere como hacer X", donde "el que quiere" es el sujeto de la predicación desiderativa y son correferentes. Dicho morfema se muestra en (30):

- (30) a. *nijé ichí-nari sunú*
1SG sembrar-DES maíz
'quiero sembrar maíz'

- b. *Tamujué rarí-nari échi raká*
1PL comprar-DES DEM semilla
'queremos comprar semillas'

• ***Tiempo verbal***

Para Givón (2001: 286) el tiempo (*tense*) es fundamentalmente un fenómeno pragmático que ancla la proposición a un punto temporal fuera de sí misma. Por lo tanto, cada evento del que se habla es codificado por relación con el acto de enunciación y tiene una referencia que, en el caso del tiempo pasado, es anterior al acto de enunciación, mientras que el futuro sigue a este acto.

Cada una de estas divisiones temporales básicas pueden ser expresadas en la lengua para referir un punto anterior (pasado) o posterior (futuro) con relación al momento en el cual se está hablando (acto de enunciación). Entre estas distinciones básicas de tiempo puede haber matices específicos para expresar anterioridad, simultaneidad o futuridad. Además, en el tiempo se indican diferentes formas de referir a los sucesos con relación a cómo estos se llevaron a cabo, lo cual se relaciona con el aspecto.

• ***Pasado pasivo***

Se reporta un tipo de pasado pasivo para el *ralámuli* de Choguita, descrito por Caballero (2008), quien menciona que promueve el argumento de objeto de la base transitiva activa a la de sujeto, mientras que también codifica tiempo pasado. Dicha marca está representada por el sufijo */-ru/*, mismo que aparece en mis datos y del cual en (31 a) se muestra en un ejemplo registrado en Munérachi, mientras que en (31 b) se proporciona un ejemplo tomado de Caballero (ítem.):

- (31) a. *machini-ru échi nijé machí-ki*
salir-PPV DEM 1.SG conocer-PFV.1SG
'el que salió es al que conozco'

- b. *toó-rú* *grabadóra*
tomar-PPV grabadora
'se llevaron la grabadora'
(Caballero, 2008: 419)

• *Futuro pasivo*

En general cumple la misma función que el pasado pasivo, pero con distinto tiempo. Éste ha sido descrito por Caballero (2008) como una distinción codificada por el morfema /-*pa*/, que no estoy seguro que exista en el *ralámuli* de Munérachi, sin embargo, en (32 a) muestro un ejemplo donde aparece un morfema /-*ba*/, mismo que la autora maneja como un alomorfo de /-*pa*/ que contrasta con el ejemplo proporcionado por Caballero (32 b), con el fin de poder indagar si dicho morfema puede interpretarse como futuro pasivo:

- (32) a. *Ma rochí sirú-ba komíchi*
ya pescado pescar-FPV río
'iremos al río por pescado'

- b. *napáči čiha-ná-ba ré*
blusa desparramar-Tr-Fut:Pass Dub
'van a desparramar las blusas'
(Caballero, 2008: 420)

• *Futuro singular*

Como vimos anteriormente, hay distinción de número en el verbo, al menos para el tiempo futuro, por medio de sufijos. Por lo tanto, la marca para futuro singular es /-*méa*/ o /-*ma*/, siendo ambos alomorfos, lo cual depende de la posición del acento: si la sílaba acentuada recae en el morfema su marca será /-*méa*/ (33 a y b), mientras que si se acentúa en el verbo la marca será /-*ma*/ (33 c y d):

- (33) a. *mujué kochi-méa wichí*
2SG dormir-FSG piso
'tú dormirás en el piso'
- b. *Topi chiní rari-méa*
Batopilas tela comprar-FSG
'compraré tela en Batopilas'
- c. *biré tobé niwá-ma*
una canasta hacer-FSG
'haré una canasta'
- d. *be'alí nijé biné-ma*
mañana 1.SG estudiar-FSG
'mañana estudiaré'

• **Futuro plural**

El morfema que marca plural en la variedad aquí descrita es /-bo/, sin que este tenga alomorfo como en el caso del singular (34):

- (34) a. *biré tobé niwá-bo*
una canasta hacer-FPL
'haremos una canasta'
- b. *tamujué osa biné-bo*
1PL escribir aprender-FPL
'Aprenderemos a escribir'

• **Modo irrealis**

El modo *irrealis*, como lo menciona Givón (2001: 302), expresa un juicio que puede resultar probable, incierto, necesario, deseado o no deseado (valorativo deóntico-sub modo). Pero el orador no está dispuesto a respaldar la información comunicada con las pruebas u

otras razones de peso, y por eso el desafío del oyente es claramente entendido, esperado o solicitado. De esta manera el modo irrealis está relacionado con el tiempo futuro, para lo cual el *ralámuli* de Munérachi muestra las marcas de /-mere/ (35 a y c) y /-me/ (35 b):

(35) a. *Nine pachí simí ichí-mere*
3SG calabaza ir sembrar-IRR
'irá a sembrar calabaza'

b. *Ma ukú-mere*
ya llover-IRR
'Va a llover'

c. *Nijé tane kalí jepuna kochi-me*
1SG prestar casa para dormir-IRR
'Yo presté mi casa para que duerman'

• **Potencial**

Tanto Caballero (2008) como Brambila (1976) describen al sufijo /-ta/ como potencial, el cual cumple la función de indicar la posible ocurrencia de un evento, o bien una capacidad o un deseo de que se cumpla una acción. En la variedad del *ralámuli* de Cumbres se ha observado un sufijo similar que es /-nta/, el cual puede estar cumpliendo la misma función. Sin embargo, esta posibilidad se deja como hipótesis por la falta de suficientes ejemplos que la corroboren:

(36) a. *ba'wi ne akine bají-nta*
agua 1SG dar tomar-POT
'te doy agua para tomar'

- b. *Mujué ani-li ke tami simi-nta*
 tú decir-PFV no a mi ir-POT
 ‘tú me dijiste que no fuera’

• **Imperativo**

El modo imperativo se usa para dar órdenes, para lo que se utiliza el sufijo /-ga/ sin que haya una diferencia entre el plural y el singular, como se observa en los ejemplos en (37):

- (37) a. *asá-ga*
 sentar-IMP
 ‘¡siéntate!’

- b. *suwíbi-ga*
 calentar-IMP
 ‘¡caliéntate!’

• **Valencia verbal: aplicativos**

Las aplicativas son construcciones que aumentan la valencia del verbo, pues lo que hacen es agregar un argumento beneficiario, es decir, X recibe algo por parte de Y. En el caso de esta variedad, y específicamente en los datos que se recopilaron, únicamente se encontró un sufijo que diera cuenta de construcciones aplicativas y es /-lta/, el cual se ejemplifica en las siguientes oraciones:

- (38) a. *échi muki-ra weji-lta*
 DEM mujer-DET cantar-APL
 ‘a la mujer le cantaron’

- b. *échi rijoi muní kou-lta*
 DEM hombre frijol dar-APL
 ‘a ese hombre le dieron frijol’

- c. *nijé ono-lá tami wenomi kou-Ita*
1SG papá-POS a mí dinero dar-APL
'mi papá me dio dinero'

Caballero (2008) reporta para la comunidad de Choguita otros dos tipos de aplicativos, los cuales describe como improductivos en la lengua. Éstos son /-si/ y /-wi/, y son ejemplificados en (53)⁶:

- (39) a. *tamí ku pá-si-ri pelóta*
1sgA Rev tirar-Apppl-Imp:sg pelota
'Tírame la pelota de vuelta'
(Caballero, 2005)

- b. *mi=n napičí acá-wi-ma orá towí*
2sgA=1sgN fuego sentar-Apppl cerca niño
'Te voy a sentar al niño cerca de la lumbre'
(Caballero, 2005)

• *Causativos*

El causativo introduce un agente a la estructura argumental de un predicado. La causativización aplica tanto a verbos transitivos como intransitivos. En los datos recogidos en el ejido Munérachi no se logró encontrar un sufijo que indique causación. Sin embargo, es probable su existencia, ya que el sufijo reportado para la creación de estas estructuras argumentales es /-ti/, mencionado en Caballero (2008) y ejemplificado en (40 a y 40 b) y por Brambila (1999):

6 En el caso de las glosas realizadas por Caballero, se decidió respetar las abreviaturas que ella utiliza.

- (40) a. *mi=n ne ono-rá rimée-n-ti-ma*
2sgA=1sgN 1sgN padre-Pos
hacer.tortillas-Appl-Caus-Fut:sg
'Te voy a hacer que le hagas tortillas
a mi papá' (Caballero, 2008: 416)
- b. *we gareri-ame ju Pegro kúchi-ti*
muy apreciar-AGTV ser Pedro niño-CAUS
'Pedro es muy querido por los niños'
(Brambila, 1999: 14)

En Brambila (54 a), vemos que el sufijo de causación va adherido al nombre y no al verbo, por lo que puede ser un sufijo que cumple la función de causación agregándolo a cualquiera de las dos clases de palabras.

Conclusiones

En el presente trabajo se han revisado los aspectos generales relativos a la clasificación lingüística, es decir, la familia a la cual pertenece la lengua *ralámuli*, así como sus principales variedades dialectales.

Además, se han esbozado las principales características morfológicas del *ralámuli ra'íchala*, una lengua que presenta distintos tipos de morfemas, principalmente para los procesos de flexión y en menor grado morfemas derivativos.

A diferencia de otras lenguas de la misma familia lingüística, como el *wixárika* (huichol), el *ralámuli* no tiende a aglutinar varios afijos por raíz verbal, pues la mayor afijación que podemos encontrar en una raíz es de dos sufijos, siendo muy contados los casos. En respaldo de esta opinión, constatamos que Caballero (2008) proporciona pocos casos donde se insertan dos morfemas.

Aquí se muestra una descripción básica de los sufijos, tomando en consideración fundamentalmente los que pueden apoyar en cierta medida el entendimiento del idioma *ralámuli*. Se aclara que no necesariamente esos son todos los que presenta la lengua, pues se requiere un análisis a mayor profundidad de la morfología de la misma para identificar otros posibles sufijos y despejar dudas acerca del funcionamiento de algunos ya identificados.

Bibliografía

- Aronoff, M., y Fudeman, K. (2005). *What is morphology?* Estados Unidos: Blackwell Publishing.
- Beard, R. (1995). Derivation. Andrew Spencer y Arnold Zwicky (eds.), *The handbook of morphology*. Stanford University y Ohio State University, Blackwells Handbooks in Linguistic.
- Brambila, D. (1953). *Gramática Rarámuri*. Chihuahua, México: Obra Nacional de la Buena Prensa.
- Brambila, D. (1976). *Diccionario Raramuri-Castellano (Tarahumar)*. Sisoguichi, Chihuahua: Obra Nacional de la Buena Prensa.
- Brambila, D. (1999). *Diccionario y Gramática Tarahumares*. Chihuahua, Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua (Sección y elaboración Zacarías Márquez Terrazas).
- Caballero, G. (2008). *Choguita Rarámuri (Tarahumara) Phonology and Morphology*. Tesis de doctorado, Berkeley, Universidad de California.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Nueva York: University of Cambridge.

- Coordinación Estatal de la Tarahumara (1991). Fundamentación lingüística para la estandarización de la lengua tarahumara escrita. Programa de reforma a la educación indígena de la Coordinación Estatal de la Tarahumara, Chihuahua, México.
- Cortina-Borja, M., y Valiñas, Leopoldo. (1989). Some Remarks on Uto-Aztecan Classification. *International Journal of American Linguistics*, 55 (2), pp. 214-239.
- Fonología Comparada del Rarámuri (CET). Disponible en http://pascal.ajusco.upn.mx/dilein/fy_alfab/rar_02_foncom.htm
- Givón, T. (2001). *Syntax*. Volume I. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Hilton, S. (1993). *Diccionario Tarahumara de Samachique*. Tucson, Arizona: Instituto Lingüístico de Verano.
- Lamb, S. (1958). Linguistic Prehistory in the Great Basin. *International Journal of American Linguistics*, 24 (2), pp. 95-100. Franz Boas Centennial. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lastra, Y. (1973). Panorama de los Estudios de Lenguas Yutoaztecas. *Anales de Antropología*, X, pp. 338-386. México. D.F.
- Leyva, A. D. (2005). Bilé Sitákame Chuluwi Tami Ruyéri. El componente del Punto de Vista Aspectual del Ralámuli. *En Tres Narraciones... de Rejogóchi*. Tesis de licenciatura. México, D.F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Miller, W. (1984). The Classification of the Uto-Aztecan Languages Based on Lexical Evidence. *International Journal of American Linguistics*, 50 (1), pp. 1-24. Chicago: University of Chicago Press.
- Moctezuma, J. L. (2012). La familia yutoazteca sureña: una introducción. C. Conti, L. Guerrero y S. Santos (eds.), *Aproximaciones a la documentación lingüística del*

- Huichol*. México: Universidad de Jaén, Universidad Autónoma de Nayarit e IIF, UNAM.
- Stump, G. T. (1995). Inflection. En: Spencer A. y Zwicky A. (eds.). *The Handbook of Morphology*. Stanford University y Ohio State University: Blackwells, Handbooks in Linguistic.
- Valiñas, L. (2000). Lo que la Lingüística Yutoazteca podría Apoertar en la Reconstrucción Histórica del Norte de México. En Hers, M. A., Mirafuentes, J. L., Soto, M. y Vallebuena, M. (coord.) *Nómadas y Sedentarios en el Norte de México* (pp.75-206). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valiñas, L. (2001). Lengua, dialectos e identidad étnica en la Sierra Tarahumara. En Monlinari C. y Porras E. (Ed.) *Identidad y Cultura en la Sierra Tarahumara* (pp. 105-125). CONACULTA/INAH, Chihuahua.
- Villalpando, J. (2010). *Hacia una caracterización del tarahumara de Turuachi: de lo básico a lo complejo*. Tesis de maestría, Facultad de Letras y Lingüística, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.

**Cuéntame un cuento en lengua indígena:
Bilingüismo y enseñanza del español**

*MARÍA ALFONSA LARIOS SANTACRUZ
mariaalfonsa@hotmail.com
Universidad de Sonora*

*MARTÍN HERIBERTO GÁLVEZ VALENZUELA
galvezval@hotmail.com
Escuela Primaria Indígena
Fortunato Siaruqui Quijano*

Introducción

Este capítulo describe una situación didáctica en condiciones de bilingüismo en la escuela primaria indígena Fortunato Siaruqui Quijano¹, en el primer ciclo, con los grados primero y segundo. El plantel escolar se localiza en el poblado de Estación Pesqueira, municipio de San Miguel de Horcasitas, a 40 kilómetros de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. El centro escolar pertenece a una comunidad rural cuyos escolares, además de los alumnos sonorenses, son hijos de migrantes provenientes de Oaxaca, Chiapas, Puebla y Guanajuato, entre otros estados de México, que pertenecen a varios grupos étnicos y se desplazan por la República Mexicana en busca de trabajos estacionales.

El propósito del capítulo es mostrar y teorizar una práctica didáctica para tener un efecto multiplicador en maestros de otras escuelas con características similares, es decir, con escolares que pertenecen a un grupo étnico o de migrantes indígenas y que cursan el nivel de primaria de educación básica.

El fenómeno del bilingüismo y la actividad de didáctica del español está presente en este centro escolar por las características de los niños que asisten: hijos de migrantes indígenas, en su mayor parte provenientes del estado de Oaxaca; zapotecos, mixtecos, mixes, triquis, también nahuas del centro de México y rarámuris de Chihuahua. Se observa este bilingüismo en las actividades comunicativas en lenguas de los niños y los padres de familia.

¹ Se agradece al director de la escuela Fortunato Siaruqui Quijano, Ruperto Moroyoqui Valenzuela, a todos los maestros de la escuela y a los niños. Además, a Carlos Guillermo Larios Gaxiola, a Blanca Siria Santacruz Pedregó y a la Dra. María del Carmen Morúa.

Los indígenas en México

El Censo General de Población del año 2015 reveló, por un lado, que la población total en México era de 119,530,753 personas, mientras que la población que se considera indígena fue del 21.50 % y la afrodescendiente de 1.16%. Por otro lado, la población de 5 años y más que hablan una lengua indígena en el año 2010 era de 6,695,228, es decir que representaba un 5.96% de la población total mexicana. Para el estado de Sonora, se estimó que la cantidad de personas de 5 años y más que declararon ser hablantes de lengua indígena fue de 60,310, lo que representa el 2.26% de una población total estatal de 2,662,480 habitantes².

Según reconoce el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2008), a partir de estudios realizados por el INALI, el número total de agrupaciones lingüísticas indígenas habladas en México es de 68, y se manifiestan en 364 variantes lingüísticas que constituyen 11 familias de lenguas. Esto demuestra la gran diversidad y riqueza con la que cuenta México³.

Para contextualizar la descripción que aquí hacemos de la mencionada situación didáctica, en los siguientes apartados resumimos algunos aspectos declarativos importantes que están incluidos en el discurso oficial respecto a la población indígena y la educación intercultural bilingüe⁴.

2 Los datos del año 2010 son del censo del INEGI 2010.

3 El INALI 2005 en el Diario de la Nación 2008 le llama “agrupación lingüística” al habla de cada pueblo indígena que designa un conjunto de variantes lingüísticas que, debido a su alto grado de diferencias estructurales y léxicas, conviene tratar como lenguas distintas, es decir, son variantes. “Familia” se refiere a que los pueblos originarios no comparten la misma historia sociocultural, sino que se desarrollan en tiempos y espacios diferentes.

4 Ser considerado indígena es diferente a hablar una lengua indígena; cuando alguien es indígena puede no hablar su lengua, pero su cultura es indígena.

Institucionalidad de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas⁵

El discurso nacional a través de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 establece en el artículo 2º que:

“La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

En el inciso A, especifica que:

“Se reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

IV: Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”.

El inciso B decreta:

“La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos”.

⁵ Otras instituciones que tratan sobre asuntos indígenas en México son: Comisión de Desarrollo Indígena (CDI), Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades tienen la obligación de:

“II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión 2016).

También existe la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) que se estableció desde 2003, gracias a la cual se formó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) que, desde su creación, impulsa la normalización de la escritura de las lenguas indígenas, y en 2008 publicó el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales.

La Ley General de Derechos Lingüísticos en el capítulo II de los derechos de los hablantes de lenguas indígenas, artículo 11, estipula que “la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y que el sistema educativo asegure el respeto a la dignidad y a la identidad de las personas”.

En consecuencia, el estado mexicano debe promover la educación bilingüe e intercultural y crear programas educativos de contenido regional para que se valore la cultura de los pueblos indígenas. También se considera a la lengua indígena como acervo cultural y parte de la identidad de los pueblos. Cabe seña-

lar que, si bien en la Constitución y en la Ley General de los Derechos Lingüísticos se define quiénes son indígenas, en dichos documentos no se definen los conceptos de interculturalidad y bilingüismo, sólo los mencionan, por lo que a continuación proporcionamos una breve discusión sobre ellos.

Interculturalidad y bilingüismo

La interculturalidad se refiere a la relación con igualdad basada en el respeto de los distintos grupos culturales (Schmelkes, 2013). Actualmente no existe igualdad, sino una asimetría que puede ser económica, política, social, etc., pero como educadores podemos buscar la eliminación de la asimetría escolar. Shmelkes (2013) menciona que son dos las asimetrías que deben superarse. Por un lado, la escolar que conduce a que la población indígena sea la que menos tiene acceso a la escuela, o en la que más desertan o menos progresan los alumnos. Para erradicarla, Shmelkes propone una educación de calidad que sea pertinente cultural y lingüísticamente. Por otro lado, la asimetría valorativa es aquella que provoca que el grupo mayoritario se considere superior. Esta se debe combatir a través de la educación básica, que tiene como objetivo el orgullo por la propia identidad. Además, que todos los mexicanos conozcan la riqueza cultural del país para que no se ejerza el racismo o que los hispanohablantes no se consideren la cultura superior.

Para la Secretaría de Educación Pública la educación en interculturalidad “es aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de

la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (SEP, 1999).

La educación bilingüe, por otro lado, es aquella que “favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra” (SEP, 1999).

De los anteriores segmentos del discurso oficial, se concluye que la ley establece la necesidad de crear una educación donde se busque la igualdad, se aprecie la diversidad y se eliminen las diferencias. Es por eso que Shmelkes (2013) propone una educación cultural y lingüística pertinente que eduque con la finalidad de erradicar el racismo y el supuesto de ser considerado superior, y para que el objetivo de la educación básica sea el orgullo de la propia identidad, mediante el logro de un bilingüismo en el que se consolide tanto el español como la lengua indígena.

Tomando en consideración este contexto de reconocimiento legal y educativo de la diversidad cultural y lingüística de México, se analizó la situación de la escuela primaria indígena Fortunato Siaruqui Quijano. A continuación, se relatarán las circunstancias de dicha escuela con respecto a estos dos fenómenos.

Interculturalidad y bilingüismo en la escuela primaria indígena Fortunato Siaruqui Quijano

La escuela primaria indígena Fortunato Siaruqui Quijano es de organización completa, es decir, tiene los 6 grados de primaria con un total de 232 niños

en 11 grupos atendidos por 3 maestras, 8 maestros y el director. Más del 90% de la población son niños que, como ya se mencionó, provienen de diferentes etnias, tales como *triquis*, *zapotecos*, *mixtecos*, *mixes*, *nahuas* y *rarámuris*, además de los que son oriundos de Estación Pesqueira, o sea, sonorenses. Los niños indígenas son hijos de padres que migran, y por esta característica surge la individualidad diferente del niño bilingüe que tendrá desde preescolar la educación en la lengua española.

Por algún tiempo se participó en el programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) donde 60 de los niños más necesitados recibían desayuno y comida y el horario se extendía hasta las 15:45 horas. El programa de ETC no continuó por carecer de las instalaciones adecuadas para la preparación de alimentos. Actualmente se trabaja con el programa de Jornada Ampliada atendiendo hasta las 14:30 horas, y solamente se ofrece el turno matutino.

La situación de interculturalidad en la escuela primaria Fortunato Siaruqui Quijano es compartida por los maestros, quienes reconocen la existencia de esta situación, y todos son descendientes de grupos indígenas de los estados de Sonora y Oaxaca. El profesor Martín Gálvez, coautor de este artículo, es de raíces yoremes de la Región Mayo de Sonora. Siete maestros son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional y 6 tienen estudios o normalistas. Los niños que presentan bilingüismo están conscientes del mismo.

Durante el desarrollo de la actividad se observó poca interacción grupal que fomentara el uso de la lengua materna en los alumnos o la igualdad entre la cultura mexicana y las culturas de los niños indígenas, por lo tanto, esto puede significar que el orgullo

de la identidad indígena prevalece más al interior de cada familia que en la escuela propia.

Entonces en la escuela existe diversidad cultural que debería ser aprovechada, valorada y utilizada. Es un trabajo extra la enseñanza de la lengua o de la cultura además de los objetivos de los tutores. Este contexto educativo, desde la perspectiva de los autores, debiera de recibir estímulos económicos o materiales didácticos para el desarrollo de las actividades que fomenten la interculturalidad y el bilingüismo o contratar a alguien que promoviera estos rubros en la escuela, en el horario extendido.

Las siguientes secciones presentan información sobre la educación bilingüe del grupo de segundo grado de la primaria Fortunato Siarui Quijano.

Prácticas didácticas en el segundo grado

En el segundo año el profesor tiene a los mismos alumnos de primer grado para cumplir el ciclo 1 y 2 con ellos. Son 12 alumnos, de los cuales dos se identificaron como triquis, aunque sólo uno mostró conocimiento de la lengua.

El docente del capítulo fomenta el trabajo colaborativo para que los niños se ayuden. Estas actividades se trabajan en mesas grupales de hasta seis alumnos que también se convierten en mesas individuales.

Una práctica didáctica que realiza el maestro coautor con sus alumnos, con la finalidad de enseñar a escribir y a ir obteniendo la soltura y control de las manos y la mente, es utilizar diversos objetos con la intención de que inicien el conocimiento de la escritura de un modo atractivo, como un juego. Con una sencilla tapadera de un refresco dibujan el contorno hasta hacer un círculo

completo, con esto se enseñan las letras como a, b, c, d, g, o, p, q. Así se pueden usar otros objetos y también se podría diseñar un paquete didáctico que fuera útil para la enseñanza de la escritura.

La justificación teórica de la actividad expuesta es que los alumnos buscan “*parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas y las marcas gráficas no-figurativas, así como por la constitución de series de letras en tanto que objetos sustitutos y la búsqueda de las condiciones de interpretación de esos objetos sustitutos*” (Ferreiro, 2006).

Otra actividad didáctica que utiliza el maestro es la identificación de letras hechas en fomi y la construcción de palabras a partir de este material, por ejemplo: p/ a/ s/ o/: s/ o/ p/ a/.

Una situación que sucede con los hijos de migrantes que no son sedentarios es que continuamente se van y los alumnos no terminan la escuela, entonces inician de nuevo el primer año o el que dejaron incompleto, por ejemplo, en el grupo de segundo grado tres alumnos iniciaron 3 veces el primer año de primaria, pero como ya están en “extraedad” (12 años) los tienen en el programa Atención Preventiva y Compensatoria (APC), como en la siguiente sección expondremos.

Algunos problemas de los hijos de migrantes no sedentarios

Los padres de los niños migrantes trabajan en el lugar durante los meses de marzo, abril, mayo y junio en época de cosecha de los cultivos agrícolas. Al concluir la cosecha, algunos regresan a su lugar de origen llevándose a sus hijos. Esta circunstancia causa que haya alumnos cuya edad es mayor a la que

correspondería al grado que cursan. A estos niños se les llama *niños en situación extraedad* (SEP, 2008). En esta escuela existen tres alumnos que son extraedad, quienes fueron cambiados al sistema APC, ya que están en primer grado y tienen 12 años, mientras que los otros tienen 6 años. En el caso de los alumnos con una edad que tradicionalmente no corresponda al grado en el que serán reinscritos, el Director de la escuela solicitará la información para la aplicación de las medidas pedagógicas necesarias. Entre esas medidas está la de darles más actividades para que puedan pasar antes a segundo año, logrando hacer en 2 meses cada año escolar.

Así, pues, a las características únicas de los niños indígenas migrantes se suma la movilidad de los padres por cuestiones de trabajo, por lo que este programa APC fue creado para dar solución a los niños extraedad.

En las secciones siguientes describimos una actividad que se realizó para fomentar el bilingüismo y la interculturalidad entre los alumnos de la escuela.

La práctica de la interculturalidad y bilingüismo en la primaria Fortunato Siaruqui Quijano

Con el propósito de promover las experiencias interculturales y el bilingüismo, los docentes de la primaria Fortunato Siaruqui Quijano organizaron el espacio de microenseñanza de lengua indígena, en la que participaron todos los alumnos, los 3 ciclos (1 y 2, 3 y 4, 5 y 6) y los 6 grados. Los maestros hicieron una obra de teatro del árbol genealógico, partes del cuerpo y animales domésticos en lengua mayo y, además, el maestro triqui combinó todos los temas. Estas

actividades se implementaron para propiciar que los niños se sintieran seguros y confiados de expresarse en lengua indígena en la escuela y en el aula. Como resultado de esta actividad, los niños advirtieron que también los maestros hablaban una lengua indígena.

De esta manera, el grupo de docentes promovieron prácticas lingüísticas de las lenguas maternas e implementaron estrategias para la conservación de aspectos culturales y lingüísticos en el contexto escolar, con la finalidad de que los estudiantes traten de conservar el conocimiento que ya tienen de su lengua materna y vean que se puede usar.

Este tipo de actividades requiere la participación de los padres de familia hablantes de una lengua diferente al español para motivarlos a que hablen con sus hijos en la lengua, para así conservarla y transmitirla a las generaciones siguientes. Tal es el caso de la etnia seri, en la que los niños hablan la lengua en el ámbito familiar y es hasta los 5 años, cuando ingresan al preescolar, que les enseñan español en el aula. En este caso, a pesar del mestizaje, esta práctica de la transmisión de la lengua a través de la familia se ha conservado.

Los lineamientos de la Secretaría de Educación y Cultura con respecto al bilingüismo y la interculturalidad

Actualmente, la SEC cuenta con el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018, que administra a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Para esta dependencia la educación intercultural “es el conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad

desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios de la diversidad”.

El programa PEEI 2014-2018 se elaboró para impulsar la mejora de la calidad de la educación a la población indígena, afrodescendiente y migrante interna o transnacional en retorno (SEC, 2011). En el mismo programa se menciona que los contenidos de la educación del sistema educativo nacional están basados en una falsa homogeneidad cultural y lingüística de la población. Para eso se requiere reorientar las finalidades, objetivos, contenidos y estándares de la educación básica.

Los programas de estudio de español en los que se basan los profesores actualmente son del año 2011 (Programas de Estudio 2011, Guía del maestro de Educación Básica Primaria). En ellos se especifica que la educación debe ser “inclusiva y plural para favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural para el desarrollo de competencias de un mundo global e interdependiente y el docente debe de enriquecer el documento según las necesidades de sus alumnos” (SEC, 2011). También en este programa de estudio se toma en cuenta la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyos objetivos se centran en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de competencias.

Por su pertinencia para los propósitos de esta descripción, reproducimos a continuación los objetivos de la Educación Básica relacionados con la apropiación de las prácticas del lenguaje que, según esta guía, “requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a la

escritura y de integrarse en los intercambios orales” (SEC, 2011), para que los alumnos:

- ✓ Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana, accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- ✓ Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- ✓ Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- ✓ **Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales**, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo⁶.

La escuela primaria debe garantizar que los alumnos:

- ✓ Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- ✓ Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- ✓ Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.

⁶ Énfasis de los autores para resaltar la relación del discurso con el bilingüismo y la interculturalidad.

- ✓ Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- ✓ **Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.**
- ✓ Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (SEC, 2011).

La diversidad lingüística, según el libro de español para maestros (SEC, 2011), se refiere al uso de la lengua oral y escrita del español, a las lenguas originarias de México y a la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Una competencia comunicativa del español, según el manual, es valorar la diversidad lingüística y cultural de México, es decir, se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural del país y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad.

El manual menciona que la escritura y la lectura deben tener propósitos claros y realizarse con un objetivo concreto, situación que se logra mediante los proyectos didácticos, cuyo papel es funcionar como herramientas para orientar la labor del docente.

Los proyectos didácticos están dentro de los bloques. Los bloques son 5 y corresponden cada uno a un bimestre del ciclo escolar. Cada bloque tiene 3 proyectos didácticos orientados, respectivamente, a tres áreas de desarrollo: estudio, literatura y participación social. Solamente el quinto bloque tiene dos proyectos. A lo largo de los proyectos didácticos de los programas de primer y segundo grado se mantienen integrados en temas de reflexión dentro del componente *conocimiento del sistema de escritura* y

ortografía: 1. correspondencia entre escritura y oralidad, 2. correspondencia grafofonética y 3. valor sonoro convencional.

En el bloque se desarrollan tres proyectos didácticos. Uno de ellos, de la práctica social, es el de *re-escribir cuentos*, una actividad que según se menciona favorece la *valoración de la diversidad lingüística y cultural de México*. A continuación, se muestra un cuadro donde se ilustra el proyecto didáctico.

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: RECOMENDAR UN CUENTO POR ESCRITO		
TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas ● Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones ● Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> ● Argumenta sus criterios al elegir y recomendar un cuento. ● Anticipa los temas y el contenido de un cuento a partir de las ilustraciones y los títulos. ● Identifica reiteraciones innecesarias y faltas de concordancia al producir un texto colectivo. 	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Información proporcionada por las ilustraciones en la lectura de un cuento infantil. ● Contenido de un cuento (trama y personajes). ● Argumentos para recomendar un cuento. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Características generales de los cuentos infantiles <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Correspondencia entre partes escritas de un texto y partes orales. ● Correspondencia entre unidades grafofonéticas. ● Valor sonoro convencional. ● Concordancia de género y número en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Selección de cuentos para recomendar, a partir de la lista personal de cuentos leídos (leen en grupo los títulos y el docente hace hincapié en sus propiedades: número de palabras, letra inicial, letras finales identificando qué dice en cada parte del título). ● Lectura de los cuentos seleccionados, mediada por el docente (éste muestra las ilustraciones para que los alumnos hagan anticipaciones sobre el texto). ● Comentarios orales sobre lo que más les gustó de los cuentos y elección de uno para recomendarlo. ● Borrador de una recomendación conjunta dictada al docente (éste fomenta que los alumnos hagan correcciones al texto, para evitar reiteraciones innecesarias y faltas de concordancia de género y número). ● Borradores de recomendaciones de cada alumno. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recomendaciones por escrito de cuentos, cercanas a lo convencional, para compartir con otros.

Gráfico 1. Ejemplo de Proyecto Didáctico, tomado de: SEP. (2011). Programas de estudios 2011 Educación Básica. Primaria, Primer Grado. SEP: México.

La figura del proyecto didáctico está constituida de la siguiente manera:

- **Bloque:** tiempo a dedicar con base en el ciclo escolar.

- **Práctica social del lenguaje:** la práctica que se desarrollará según el proyecto.
- **Tipo de texto:** el tipo de texto que se analizará o generará.
- **Competencias que se favorecen:** las competencias que se favorecerán con el desarrollo del proyecto.
- **Aprendizajes esperados:** resultados con base en aprendizajes generados por el proyecto didáctico.
- **Temas de reflexión:** son cinco aspectos: *1. Comprensión e interpretación, 2. Búsqueda y manejo de información, 3. Propiedades y tipos de textos, 4. Conocimiento del sistema de escritura y ortografía y 5. Aspectos sintácticos y semánticos.* No en todos los proyectos didácticos se integran todos los componentes.
- **Producciones para el desarrollo del proyecto:**

Considera producciones parciales y un producto final que indica el elemento específico que se elabora al concluir el proyecto didáctico, el cual deberá tener como característica esencial su utilidad y socialización (SEC, 2011).

Se menciona que, al trabajar con la lengua oral, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe cumplir con el aspecto de diversidad lingüística, pero en el manual de la SEC (2011) se refiere a la variación de registros de habla (tanto orales como escritos), y se menciona que tomará en cuenta la variante lingüística. Lo que se pretende es promover entre los alumnos un ambiente de confianza y seguridad.

Tomando en cuenta los objetivos planteados en los documentos oficiales vigentes y de acuerdo a los parámetros establecidos por parte de la SEC, en la siguiente sección se describirá un proyecto como propuesta.

Práctica didáctica en el aula de segundo grado

Enfocándonos en el aspecto de literatura del bloque II, desarrollamos con un grupo de segundo grado, que tiene un total de 12 niños, un proyecto didáctico centrado en reescribir cuentos a partir de la lectura del cuento “El patito feo” (Gráfico 2).

Aunque se utilizó este cuento tradicional bien conocido en el mundo mestizo, también se podrían utilizar relatos históricos y cuentos en lengua indígena apoyados con ilustraciones e impresiones claves del relato para que los alumnos desarrollen la actividad de secuencia mental y reescriban el texto leído en español y en su lengua étnica.

Se parte de la idea de que el uso de los cuentos sirve para formar la personalidad y el carácter, ya que los cuentos suelen ilustrar valores morales al mostrar lo bueno y lo malo y permiten que los niños creen prototipos ideales. Además de que transmiten los valores que el cuento lleva implícitos, se incentiva la imaginación de los pequeños y se promueve la lectura (Martínez-Urbano, 2011).

Mientras se contaba la historia, se iban poniendo en una hoja de rotafolio imágenes alusivas al relato. Acto seguido, se organizó la actividad de las cinco imágenes para que las pintaran con crayolas y se relató de nuevo el cuento para que los niños las ordenaran conforme al relato, numerándolas del 1 al 5.

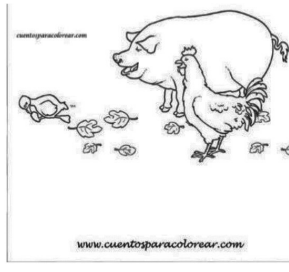
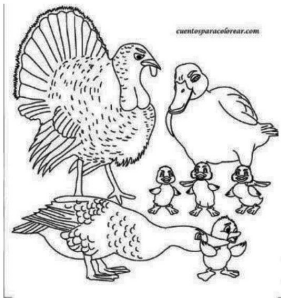
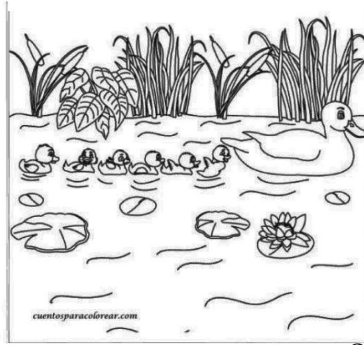
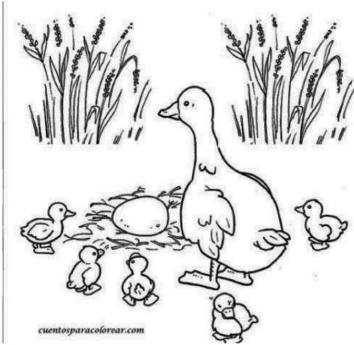


Gráfico 2. Secuencia del cuento “El patito feo” (Cuentos para colorear, 2016)

Después se les proporcionó un cuadro del tipo conocido como “sopa de letras” y donde las palabras escritas correspondían a conceptos utilizados en el cuento, tales como patito, feo, mamá, pata, río, lago y cisne. El cuadro o “sopa de letras” es una matriz que contiene palabras continuas relacionadas con los relatos. Estos recursos didácticos de juegos son ideales para el aprendizaje, ya que el juego es innato en el humano y además deja espacio para el aprendizaje. La sopa de letras permite resaltar las palabras clave del tema estudiado para aprenderlas más fácilmente (Soto, 2010).

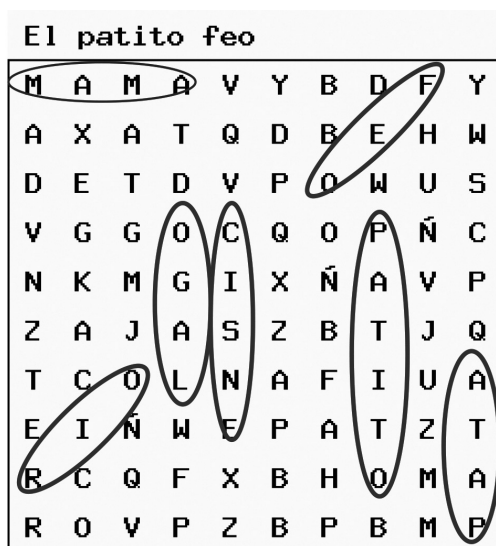


Gráfico 3. Cuadro de letras

Con esta actividad didáctica, un niño compartió verbalmente algunas palabras en su lengua indígena tales como los sustantivos cerdo y huevo, y apuntamos los nombres en el pizarrón:

Cochi/cerdo: “cuchija”
Huevo: “chuba”



Foto 1. Maestro Martín Gálvez escribiendo las palabras y niños haciendo la sopa de letras (foto por: Carlos Larios Gaxiola)



Foto 2. Alumno haciendo la sopa de letras (foto por: Carlos Larios Gaxiola)

Esta actividad ayuda al niño a identificar las letras y palabras de lectura, escritura y comprensión de conceptos del cuento. El maestro, para incentivarlos, también decía las palabras en mayo.

A la semana siguiente, cuando se les pidió que recordaran el cuento, los niños mencionaron que “era un patito que no era patito”, que le hacían *bullying* y que en realidad era cisne, que se fue de la granja, y después a otra granja, y se volvió a ir⁷. El maestro después contó el resumen de la historia: era un patito que lo discriminaban, le hacían burla, no lo querían por su apariencia extraña. Después, se fue a otras granjas, se tuvo que ir porque se encontró cerca de situaciones peligrosas; primero la de los cazadores y después de la viejita que se lo quería comer, y también por unos niños que lo molestaban. Después llegó al lago, conoció a unas hermosas aves que eran cisnes y resultó ser como ellos.

Al finalizar la actividad anterior, se dio la consigna a los mismos que escribieran las palabras en el pizarrón (pa/ ti/ to, fe/ o, rí/ o, la/ go): en esta actividad se puso la primera sílaba de la palabra y se dejó el espacio para que el niño escribiera el resto, por ejemplo, la sílaba go para formar “lago”. Enseguida se les dieron unas palabras divididas en sílabas para que ellos las formaran: pa/ ti/ to, ma/ má, cis/ ne, rí/ o, la/ go. Esto sirvió como un ejercicio de lectura, al identificar sílabas y formar palabras.

En la instrucción de otras actividades se les puso el cuento de “El patito feo” en una computadora, y posteriormente armaron un rompecabezas de una granja en el que había más animales típicos, como cerdos, vacas, pollitos y los patitos.

⁷ Un niño utilizó el término *bullying*, que significa “acoso escolar”.

Tomando como base experiencias didácticas como la que se describe, nuestra propuesta es que se elaboren cuentos, historias y leyendas en las lenguas indígenas que hablen los alumnos o al menos la que hable la mayoría en un grupo multiétnico. Por ejemplo, que en la primaria de Punta Chueca, donde hay niños indígenas comcaac (seris), se lean historias como la de la caguama, historia tradicional seri, de preferencia a partir de una versión en audio.

Como afirman Pérez, Pérez y Sánchez (2013), el cuento resulta un excelente medio para aprender los idiomas de manera amena y divertida. Paralelamente, se puede utilizar para enseñar el respeto hacia otras culturas, la interiorización de valores y de actitudes positivas para convivir en sociedad.

Moosnipool quih pyeest
ihacooit quih
he szaxö caha

Pyeest quij coihacooit hac
ziixquisil zo

Toc tiih
zaah quih (iti coiscail hac)
tmafp ipi ma
pyeest hant cuiscaitajc
itaaizi ma
ziix xiica haya xah ziix
hapait xah itatahoj ma
toc coiiha xo
quisil pyeest quih cosacoit
aha

tiquij tmoqueepe
zaah iti pyeest quih
cossaaizi hac cotafp ma
imipla taa ma
xiica quistox ziix quisil
quih quiyat
taco iimjoc tmeeyat ma
taax ano cmititaa ma
ziix motomanoj timoca
haxoj tafp ma
ziix quisax caii zo toc tiih
tomozii
xiica quistox ziix quisil
quih quiyat taco ano itamx
moosni tiquij quisil imiipla
haa ticom

Les hablaré sobre la
fiesta de la tortuga negra
o tortuga laúd

Una fiesta estaban por
hacerle a la niña

antes de que llegara la
fiesta de la pubertad,
ellos pondrían el lugar
de la fiesta.

Ellos lo hacen
cosas y comida listos,
todo
los que estaban ahí pero

la fiesta de la niña que le
ayudaran a hacer
se enferma (la niña)
llega el día de la fiesta
se muere
la gente de la niña
estaban tristes, eso
sucede al mismo tiempo

La tortuga laúd viene
llegando a la playa
una señora estaba ahí
tiene una visión
la gente que tiene a la
niña
ella les dice:
esa tortuga, la niña

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

iisax quih tiix teete ma
taax iti mota ma ziix
cmotomanoj tiquij
pyeest quih coitacooizi ma
coihacooit iha.

Pyeest quih coihaiz ihazi
calim quih
Quisil tiquij itacalim
oocqueepe hac ziix itahit
quiho oqueepe quih
Taax pti iti tacmolca
Cmaax iistox hant tpaailx
toc comom
Ox tpaacta ma

Ziix cmotomanoj tiquij itoj
hax ano moca
Quih icoha quih
Taax itmis ma
Toc miij
Xo cmaax pyeest hant
coitcaitajc ma
Ziix hapait xah ziix hacalim
xah icooit xah icoos xah
taax itazi ma
cmaax

ihisax hant toit cmaax itoj
quih hax ano moca tacoi
memetoj.
Ox tpaacta ma cmaax
Taax iti tij ma
Ziix hayanipai quih isoj

muerta
la tortuga es el alma de
la niña muerta dijo
desde entonces se hace
la fiesta de la caguama
laúd.

Cuando hacen la fiesta,
juegan los juegos que
le gustaban a la niña,
comen la comida que le
gustaba a la niña
eso junto,
entonces estaban felices
así están.

Entonces,
La tortuga laúd, en sus
ojos, está su llorar
eso parecía así está.
pero, entonces
hacen la fiesta
hacen comida, juegos,
bailes y cantos,
entonces,

está feliz, entonces se
borran las lágrimas de
sus ojos.

Entonces ahora,
ahí está el cuerpo
todo,

ahora le pintan la cara

Tcooo ma
Taax quisil ticom yeenipai
quih cmis quih yeen
coitacoizi cmaax
Taax iti toi taax iti
yai cah, hixaap tzoxöc,
Ixap capxa quih thaa ma
Zaah iquipxa ticam ihamoc
cap iti toij
Hant itafeaacol
cmaax hant coisfii hac
iiqui tcaij ma
cmaax ziix hapahit quih
yamamtoj tacoit oo ziix
cmotomanoj tiquij itacoxaj
imiitoj

Cmaax ihistox hant tpaailx
Icooit quih itaizi
Icalim quih caziim quij
Taax talam
Toc moi.
Oxtpactama
Cmaax hant cöisfi hac iiqui
tcaij ma
coiza ah quij co iha pxip
itmiiij ma
cmaax icoos quih itaizi ma
cmaax xepe iteel com iiqui
coisiin hac
oo cöitai ma,
tatax toc contita iti xepe
com
anxo ano tazquim

parecida a la pintura
de la cara de la niña,
entonces
así estamos, siguen
cuatro días
son tres días
la tercera noche ahí
están se amanecen
entonces llega la
madrugada
entonces en la comida
acompañan a la
caguama
cuando comen

Entonces están felices
hacen bailes
juegos bonitos
ellos juegan
así están.

Entonces
ahora es la madrugada
antes de que salga el sol
ahora hacen cantos
entonces la regresada a
la playa
hacen que
camina, va al mar
penetra mucho
ya también da vuelta
hacia afuera, hacia la
superficie
extiende la mano hacia

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

haptco mos itacl oo hapx
tojöz
inol cap cola itaá
Cotacaaixaj itaxi
Cmaax hantx com contita x
cmaax taax oo iti hapx an
tmooit iho.

Cmaax taax it ipyeest quij iti
cötiyat ma
Ox impacta
Xo cmaax hanso zaah quih
ha tafp ma x
Moosn iti quij haxoj tafp ma
x
Taax oo iti haptcomos
pyeest tiix cmiis quih
coimacoizi.
Taax ox tpacta ma
Moosni tiquij
ziixcmotomanoj coipah hac
zixquisil quisil zo toc tiih
ma
Ihisax com tiix iti hii hac
taax ox tpacta ma
ox imimxoj

arriba
termina saludando
entonces se hunde a lo
hondo
ahora ella ya no sale.

Entonces se termina la
fiesta

Así parece
Pero entonces hasta
que un día llega
La caguama llega a la
orilla
Ya otra vez le ayudan a
hacer la fiesta.

Entonces, la caguama
laúd es llamada
ziixcmotomanoj,
porque tiene a el alma
de la niña
entonces,
así le dicen.

Tabla 1. “Fiesta de la tortuga laúd”, cuento comcaac contado por Patricia Barnett Díaz y traducido por Maria Larios y Patricia Barnett

La lengua seri, como muchas otras lenguas indígenas, no tiene escritura, pero Moser y Marlett (2010) proponen una y es la que se siguió para transcribir esta historia y para elaborar cuadros o sopas de letras como los que se muestran abajo, y que formarían parte de un proyecto didáctico centrado en el uso de este cuento como herramienta de aprendizaje, tanto del español como de la lengua indígena.



Ziixquisil	niña	fiesta	pyeest
ccai	pubertad		
zaah	día		
moonni	Caguama		
haxoj	playa		

Gráfico 4. Cuadro de letras: Fiesta de la Caguama Moosnipolquihpyeest

Estudios del lenguaje en el noroeste de México



Pubertad ccaii cahuama moosni
Día/sol zaah
fiesta pyeest
Niño/niña ziix quisil
playa haxoj

Gráfico 5. Moosnipol quih pyeest. Fiesta de la Caguama (tortuga laúd)

Comentarios finales y conclusiones

Resulta evidente, a partir del conocimiento de los documentos normativos oficiales en torno a la educación intercultural, que todavía estamos lejos de lograr los objetivos que se plantan en dichos documentos. Aunque se busca lograr la interculturalidad y el respeto por las lenguas, esa es una tarea que requiere un esfuerzo extra del profesor, ya que los contenidos del programa no se encuentran actualizados y no establecen clara ni suficientemente el tipo de actividades que promuevan la interculturalidad y bilingüismo, no sólo de manera general, sino ante todo, en el sentido de que específicamente lo requiere cada situación de bilingüismo o multilingüismo que se presenta en la realidad de los salones de clase. Para solucionar o al menos mejorar la situación actual de distancia entre lo que se pretende y lo que en realidad se puede hacer y lograr, se requiere dotar a los docentes con un incentivo económico que les permita invertir toda su energía en esas tareas, y además el incentivo de contar con los materiales adecuados y suficientes para que puedan dedicar tiempo a elaborar ejercicios y diseñar clases interculturales para enseñar a apreciar y respetar la diversidad cultural y lingüística y que se instruya sobre ella. Igualmente, se sugiere que se documente y proporcione una base de datos que sea accesible a todos los maestros sobre las actividades que se realizan. Para que las metas de la interculturalidad y un bilingüismo logren concretarse, es necesario también que los maestros mantengan una relación de cercanía con los padres de familia para que, mediante el diálogo, compartan el conocimiento sobre bilingüismo, interculturalidad y la importancia de la lengua materna, con el fin de que los papás de los niños incentiven el uso de la lengua en su hogar.

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Nos remitimos a lo expresado por Barriga Villanueva (2008:1248), ya que la situación que ella describe para todo México queda claramente ejemplificada en esta escuela del poblado de Estación Pesqueira:

“La interculturalidad, un adjetivo que califica a la política lingüística de México y que ofrece una esperanzadora salida para franquear los problemas lingüísticos y sociales de los indomexicanos, es aún una idea difusa y desconocida en el ámbito educativo mexicano... Se encuentra aún atrapada en lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente”.

En la escuela primaria Fortunato Siaruqui Quijano se hace un esfuerzo por poner atención a la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, se requiere más organización, recursos y planes con contenidos interculturales y bilingües que sean pertinentes para los alumnos de la escuela. El español es la única lengua hablada por los educadores en el contexto formal de la educación, aunque los maestros dan ejemplos de sus lenguas, que no son las de los niños. Debido a su inteligencia y adaptabilidad, los niños pueden salir adelante a pesar de su bilingüismo y de la interculturalidad que viven en sus casas y el contexto circundante. El desuso de su lengua materna en espacios públicos, en este caso la escuela, hace que la lengua materna sea relegada al hogar, y que no se promueva el orgullo por la identidad y los valores culturales propios de su grupo étnico. Es importante que se promueva la interculturalidad con una intervención planeada, en donde se involucre a los padres de familia.

Bibliografía

- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. En: *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13 (39) pp. 1229-1254..
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2016). Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>.
- Cuentos para colorear (2016). Disponible en <http://www.cuentosparacolorear.com/cuento-para-colorear-el-patito-feo.html>.
- Diario Oficial de la Federación de México (DOF) (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. En: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Consultado el 17 de septiembre de 2016. Disponible en http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. En CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. Consultado el 16 de septiembre de 2016. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). *Banco de indicadores del Censo de Población y Vivienda 2010*. Disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/app/indicadores/?ag=26>.
- Martínez-Urbano, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. En: *Innovación y experiencias educativas*, 39.
- Pérez Molina, D.; Pérez Molina, A., y Sánchez, R. (2013). *El cuento como recurso educativo*. En: 3 Ciencias. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>.

- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, pp. 1-12. Consultado el 9 de septiembre de 2016. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación básica. Primaria Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional. Periodo escolar 2008-2009*. México: Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Soto, L. (2010). *Recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de la Tecnología en la ESO: las sopas de letras [diapositivas de PowerPoint]*. Disponible en <http://es.slideshare.net/lili369/recursos-didcticos-en-la-enseanza-aprendizaje-de-la-tecnologa>.

**Factores psicosociales asociados
en infantes con Aptitudes Sobresalientes
incorporados a educación regular**

GRECIA CAROLINA DOMÍNGUEZ CÁRDENAS
greciadominguezc@gmail.com
Universidad de Sonora

Introducción

La presente investigación se centra en identificar los factores psicosociales asociados a infantes con Aptitudes Sobresalientes (AS) incorporados a educación regular en la ciudad de Hermosillo, Sonora (México).

Diversos autores como Gagné (2010), De Zubiria (2009), Terman (1925) y Mönks y Van Boxtell (1992) han mencionado que los infantes con AS no son sólo aquellos que muestran un coeficiente intelectual elevado, sino también los que poseen una habilidad, y la teoría muestra las clasificaciones por área.

En el proceso de identificación de las AS participan los padres de familia, los docentes de grupo, el personal de los servicios de educación especial y los propios infantes, por lo que en la presente investigación se indagarán los ambientes con los que está más en contacto el niño, como son la institución educativa y la familia, esto con el propósito de observar si son propicios para él y si funcionan como generadores de aptitudes.

Algunos padres opinan que sus hijos no son sobresalientes (o ni siquiera lo saben); otros más, aunque reconocen que sus hijos lo son, no están de acuerdo con que se les atienda, ya que por el miedo de que puedan ser vistos de diferente manera pretenden que no pasa nada. Esto nos lleva a pensar: ¿cuál es la información que la sociedad tiene sobre este tema?

Cuando decimos “un infante con aptitudes sobresalientes”, lo primero que se viene a la mente es que posee un Coeficiente Intelectual (C.I.) por arriba del promedio, que es un niño superdotado, y esto es totalmente falso (De Zubiria, 2009). El hecho de que un niño tenga AS no significa que sea el más in-

teligente intelectualmente de su clase, o que posea conocimiento sobre cualquier tema. La sociedad no cataloga como inteligente a una persona que va mal en la escuela, pero existen claros ejemplos de personalidades destacadas en la historia, sobre todo de los últimos siglos, que presentaban un cuadro de AS en su aprovechamiento escolar. Tal es el caso de Charles Darwin, científico reconocido por fundamentar la teoría de las especies (1982).

No solamente existen famosos que se destacaron en un área científica, en el listado también están Leonardo da Vinci (1452-1519) y Mozart (1756-1791), quienes sobresalieron en el ámbito artístico aun cuando presentaban la condición anteriormente mencionada. De la misma manera existe una infinidad de personajes célebres que tenían ese problema, eran etiquetados como malos alumnos y hoy los conocemos por haber realizado algo que marcó positivamente la historia. Existen infantes que pueden ser los que nunca sobresalen en clase, pero no significa que no tengan AS. Decir que un infante tiene o presenta AS significa que posee aptitudes en las cuales se destaca por arriba del promedio de los demás.

Antecedentes

A lo largo de la historia, los filósofos y otros pensadores han intentado elaborar métodos más precisos para conseguir un buen desarrollo de las capacidades humanas, se han preocupado también por identificar a las personas sobresalientes (Morejón, García y Jiménez, 2004).

Galton (1874) publicó en 1896 *Hereditary Genius*, un libro donde menciona a personas que tenían distintas

habilidades, que mostraban una inteligencia superior y se distinguían por su vida exitosa, y a raíz de eso describe la importancia de la evaluación de la inteligencia.

Mora y Martín (2007) mencionan a Binet y Simon, quienes fueron encargados de diseñar pruebas que permitían identificar niños “torpes”. A partir de ese momento, estos autores se percataron de que se podían medir las habilidades, y tomaron en cuenta la memoria, la atención, la percepción y el razonamiento, entre otros rubros, para la elaboración de estas pruebas. Los autores concluyeron que la edad cronológica era diferente a la edad mental, ya que algunos niños que tenían cinco años superaban todos los reactivos incluidos en el octavo nivel y, por lo tanto, su edad mental era de ocho años.

Terman a principios del siglo XX comenzó a estudiar sistemáticamente el concepto de superdotación. Se apoyó en la mediación de la inteligencia general, siguiendo los instrumentos y los conocimientos científicos de su tiempo (Stanford-Binet, Spearman, Stern, etcétera).

“Superdotado” fue el primer término que se usó en la lengua castellana para referirse a las personas con AS. La Real Academia de la Lengua Española define el término como “la persona que posee cualidades que exceden de lo normal; en especial se usa refiriéndose a las condiciones intelectuales” (Real Academia Española, 2008). En España se conocen como altas capacidades mientras que en algunos países se les dice dotados o bien dotado, entre otros.

¿Cómo es que los infantes pueden llegar a ser superdotados o poseer una AS? La respuesta a esta interrogante aún no está resuelta, pues a pesar de que han existido años de investigación no existe un método para lograr que un infante posea una AS de la noche a la mañana. Se ha llegado a la conclusión de que el in-

fante manifiesta lo sobresaliente cuando se desarrolla una interacción apropiada entre él, su medio ambiente y un área particular del esfuerzo humano. Estos niños muestran un “comportamiento sobresaliente en ciertos tiempos y bajo ciertas condiciones” (Renzulli, 1986).

Problemática de los infantes con aptitudes sobresalientes

La Educación Especial es una forma de educación general tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías enriquecidas en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos, al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia. A falta de intervenciones corren el riesgo de quedar en cierta medida inadaptados y disminuidos desde el punto de vista social, y no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades (UNESCO, 2004).

Los niños con AS fueron incorporados a la educación especial porque no es una población homogénea y es necesario que pertenezcan a un programa que tenga la capacidad para tratarlos (Frola, 2004). En México, la atención a los niños y jóvenes con AS data de 1982, cuando varios estados del país iniciaron esta labor a través del Programa de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), de la Secretaría de Educación Pública. Posteriormente, con la implementación del Programa de Integración Educativa en 1993, la identificación y atención a este tipo de grupo disminuyó por la manera en la que fueron reorganizados los servicios de educación especial en las escuelas (López, 2002). En la actualidad el programa existente en las escuelas primarias es el de nombre USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular).

El programa de USAER tiene como objetivo el apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia (SEP, 2012). En el periodo 2011-2012, siendo éste el último censo presentado, se identificaron a nivel nacional 104,968 alumnos con AS atendidos en educación especial primaria y 884 identificados con doble excepcionalidad (esto se refiere a que son alumnos con alguna discapacidad y también pertenecen a un contexto indígena). Del total de 884 alumnos con doble excepcionalidad, el 52% pertenece a una población indígena y el 48% tiene algún tipo de discapacidad. En el estado de Sonora fueron identificados 1,083 alumnos, sin estimar si eran de doble excepcionalidad o no (SEP, 2012).

Los profesores de educación especial y regular no tienen mucha claridad acerca de lo que significa la integración educativa y cuáles son sus implicaciones. Rayo (2001) señaló que se debe investigar sobre las actitudes e ideas que tienen los profesores y profesoras respecto a los niños y niñas sobresalientes, porque éstas influyen en el proceso de identificación. Asimismo, se pueden hacer modificaciones en las estrategias educativas y en los recursos didácticos para favorecer sus capacidades (Endepohls-Ulpe y Ruf, 2005) y, de esta manera, tener una buena relación entre profesor-estudiante e incluso entre estudiante-estudiante, fomentando un buen compañerismo.

Estos infantes se desenvuelven en diversas áreas, pero la característica denominada creatividad es, sin duda, un elemento que caracteriza a la población de niños con AS, ya que muchos de ellos son creativos,

poseen un pensamiento y una imaginación que les posibilita descubrir varias soluciones donde los demás sólo encuentran una, sorprenden con preguntas inusuales y ocurrencias increíbles, y combinan elementos de manera diferente a cualquier niño de su edad.

Con base en las diversas circunstancias que viven estos infantes, surge la siguiente interrogante que se trabajará en el presente estudio: ¿cuáles son los factores psicosociales asociados a infantes con AS?

El infante con Aptitudes Sobresalientes

Frola (2004) indicó que los niños y niñas con educación especial no forman parte de un grupo homogéneo. De acuerdo a las características que presentan, puede deducirse que se enfrentan a distintas barreras físicas y sociales. En las escuelas existen alumnos que muestran tener capacidad superior en comparación a sus pares en diversas áreas, tales como la intelectual, el liderazgo, el desempeño académico, la creatividad, el rendimiento deportivo y las artes visuales o dramáticas, sólo por mencionar algunas a las que se les ha denominado “sobresalientes” (Friend y Bursuck, 1999). Sin embargo, al presentar necesidades específicas requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses para beneficio propio y el de la sociedad (SEP, 2015).

Para ayudar a comprender esta definición, se analizará el siguiente concepto: las aptitudes son las capacidades naturales de las personas que se desarrollan como resultado de las diferentes experiencias que se tienen en la familia, la escuela o la comunidad; por ejemplo, algunos niños son hábiles en la resolución

de juegos matemáticos, unos destacan en actividades que se relacionan con el uso del lenguaje y otros tienen capacidad para solucionar conflictos entre sus compañeros, aun cuando no han tenido formación en dichas áreas.

Armenta (2008) indicó que es conveniente revisar la definición que se utiliza y las estrategias empleadas a fin de crear acciones o procedimientos más flexibles que permitan seleccionar a los niños y niñas de acuerdo a su propio contexto y características, debido a que la evidencia empírica ha demostrado una incidencia entre 5% y 15% de población sobresaliente en edad escolar (Cervantes y cols., 2011; Chávez y cols., 2009; Ordaz y Acle, 2012; Renzulli, 2011; Strong y Delgado, 2005; Vondráková, 2011).

Por lo tanto, en la presente investigación se tomará la definición que nos da Renzulli (2011), la cual define a los alumnos y alumnas con AS como aquellos que poseen un conjunto relativamente bien definido a tres grupos de cualidades: habilidad arriba de promedio, creatividad y compromiso con la tarea.

Un punto muy importante que debemos señalar es que Terman (1925), al final de su vida, tuvo dudas con respecto a su forma de detectar y llegó a afirmar que el éxito académico de estas personas se debía a variables emocionales e interpersonales y no sólo a la presencia de un C.I. elevado (De Zubiria, 2009); por lo tanto, que un infante presente AS no se debe a que éste posea un C.I. por arriba de 130 en la prueba de Stanford-Binet.

Para Gagné (2010), Mönks y Van Boxtell (1992) y Renzulli (1986), es evidente que los alumnos y alumnas sobresalientes presentan elevada capacidad de memorización para recordar sucesos con detalle, les gusta inspeccionar y experimentar de forma conti-

nua, por lo general comienzan a hablar antes de tiempo y algunos incluso leen en edades muy tempranas. También, se ha observado que muestran precocidad para escribir y amplios intereses por distintos temas. La capacidad intelectual general se relaciona con altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria, fluidez de palabras, procesamiento y recuperación selectiva de la información (Lorenzo, 2006).

Refiriéndonos al hecho de habilidades cognitivas específicas, éstas consisten en la capacidad de adquirir conocimientos, patrones o estrategias para realizar una o más actividades de tipo especializado dentro de una gama restringida. Son las destrezas que los seres humanos expresan en campos particulares, como la química, ballet, matemáticas, ajedrez, música, escultura y fotografía, sólo por mencionar algunas (Benito, 1996; Renzulli, 1986). Blanco (2001) indicó que los factores intelectuales específicos se observan a través de logros importantes y profundo conocimiento en determinadas áreas como las académicas (verbal, matemáticas, ciencias y tecnología), deportes, artes, idiomas y relaciones sociales.

Los infantes con aptitudes sobresalientes integrados en la educación

A lo largo de la historia se ha considerado la atención a las personas más capaces; lo sabemos porque basta con evocar los nombres de algunos grandes artistas, científicos y líderes sociales que fueron apoyados por personas interesadas en el desarrollo de sus potencialidades. A partir de 1975, en los Estados Unidos se creó de forma oficial la Educación Especial

y su principal objetivo ha sido crear estrategias de aprendizaje para favorecer las capacidades de aquellos individuos considerados como la excepción a la regla, que puede manifestarse por una ejecución académica inferior o superior con relación al promedio (Deutsch, 2006).

La atención brindada de manera oficial a los alumnos y alumnas sobresalientes de educación primaria en México comenzó en 1982, a partir de la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para nivel primaria (WISC-RM). En 1982 surgió el Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (SEP, 2015). En 1993, hubo un momento trascendental en el sistema educativo que marcó el rumbo de la educación especial; se requirió modificar la Ley General de Educación en el artículo 41 para incorporar dentro de la educación especial a la población con AS.

Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.

[...] Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos (SEP, 2015).

En este año la educación especial reorientó su enfoque y, por consiguiente, la manera en cómo hasta esa fecha venían operando sus servicios. Las unidades de

atención a alumnos y alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) prácticamente desaparecieron ante la necesidad de reorganizarse para conformar lo que ahora son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), en los cuales se atienden a los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, asociadas con discapacidades o con otro factor, y no sólo a los alumnos con AS.

Desde 1996 se impulsó y fortaleció el trabajo de integración educativa en México, por interés de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. La integración educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con la discapacidad o con otro factor, como las AS, beneficia no sólo al alumno integrado, sino también al resto de los alumnos.

En México el 23 de septiembre del año 2002, el Gobierno de la República puso en marcha el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) con el fin de cumplir una de las metas estratégicas establecidas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Este programa tiene como objetivo alcanzar la justicia y la igualdad para todos los niños y niñas que requieren la prestación de los servicios educativos. En el 2003 inició el desarrollo del “Proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes” y se invitó a participar a las 32 entidades federativas, pero sólo 13 respondieron favorablemente e iniciaron un trabajo colegiado con el PNFEEIE y especialistas en la materia (SEP, 2012).

Existe una gran heterogeneidad al interior de las aulas. En las escuelas existen niños y niñas con diferentes características individuales y grupales, de-

rivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos y personales. Esto es lo que generalmente se conoce como diversidad, por lo que en el periodo 2001-2006 el Programa Nacional de Educación se vio en la necesidad de diseñar un modelo de atención que respondiera a las necesidades específicas de estos alumnos, planteándose establecer los lineamientos para identificar y crear acciones educativas. Por ello, el PNFEIE asumió este compromiso, también como una de sus metas prioritarias (Benavides et al., 2004).

En el 2006 la SEP estableció que los infantes así como los jóvenes con AS son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo (acción motriz).

- **Científico-tecnológico.** Es un campo en el que se incluyen las áreas lógico-matemáticas, tales como física, química, biología y geografía, entre otras, cuyo dominio se considera complejo o simple según la cantidad de habilidades o aptitudes que se presenten; disponen de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales. Por lo general pueden dar fácilmente soluciones adecuadas a las pruebas de inteligencia que constituyen una de las formas más efectivas para su identificación.

- **Humanístico-social.** Contempla las áreas de las ciencias sociales y se refiere a aspectos como el estudio de la cultura (ideales, valores, religión, creencias y tradiciones), los acontecimientos y los problemas de la sociedad, etc. Entablan relaciones adecuadas con

otros a partir del manejo y la comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Sus recursos generalmente se encuentran unidos a excelentes capacidades intelectuales de nivel promedio, ya que la capacidad intelectual por sí misma no es un factor determinante para destacar en lo social.

- **Artístico.** Incluye la expresión (posibilidad de manifestar de forma personal las experiencias, lo que uno piensa y siente) y la apreciación (relacionada con el desarrollo de la mirada y de la escucha, integrando capacidades perceptuales y reflexivas con la sensibilidad y emotividad) de las siguientes disciplinas: música, danza, artes visuales (dibujo, pintura, escultura, grabado, fotografía y video) y teatro. Analiza la manifestación del gusto, de la sensibilidad en la expresión de estos lenguajes. Se producen un gran número de ideas, diferentes entre sí y poco frecuentes, lo que se concreta en la generación de productos originales y novedosos como respuestas apropiadas a situaciones y problemas planteados por el medio. Esta aptitud anudada a una dosis alta de talento intelectual puede derivar en creatividad de carácter científico-tecnológico, propia de investigadores pertinentes y productivos.

- **Deportivo (acción motriz).** Comprende las diferentes formas de la actividad física, como el juego, el pre-deporte y el deporte, entre otras, que se relacionan con la adquisición de patrones básicos del movimiento o movimientos naturales; por ejemplo, andar, correr, brincar, arrastrarse, rodarse, jalar, empujar, etc., con la mejor de las habilidades y la integración de las cualidades físicas que propician un mejor desarrollo.

También se elaboró lo que se denomina como enriquecimiento del contexto educativo, que se entiende

como la serie de acciones planeadas estratégicamente para el niño con AS, de acuerdo con sus necesidades educativas específicas, tomando en cuenta sus intereses, potencialidades y debilidades, con la finalidad de favorecer su desarrollo integral.

Percepción del docente hacia el alumno con Aptitudes Sobresalientes

Resulta importante precisar que el hecho de no tener un consenso conceptual puede llevar a que en un momento dado no se sepa de quién se está hablando, o bien, si se habla de lo mismo (Valadez, 2006). En México algunos profesores profesionales de la educación han llamado talentosos, superdotados y con altas capacidades, entre otros, a estos alumnos. Sin embargo, actualmente se utiliza como término oficial Aptitudes Sobresalientes (AS) (Valdez, 2006). Fue necesario que se hiciera un solo concepto de esta población de alumnos, ya que cada término habla de algo distinto. No es lo mismo superdotado que genio o que sobresaliente, por lo tanto, se adopta en México el término de AS porque tiene una definición muy acertada y precisa.

Enfocándonos en el hecho de que estos estudiantes también son parte de la educación regular, Gerson y Carracedo (2007) consideraron que estos estudiantes requieren adaptaciones curriculares específicas para evitar que se aburran en la escuela y presenten problemas en su motivación, bajo rendimiento escolar o trastornos emocionales, pues la mayoría de esos estudiantes tienden a tener problemas con lo antes mencionado por la habilidad que poseen.

Autores como Valadez, Pérez y Beltrán (2010), Zatecatelco, Chávez, Lemus, Tapia y Ortiz (2010) indicaron que los y las docentes proveen información útil sobre los alumnos y alumnas con AS debido a que, al interactuar con ellos por largos periodos en actividades académicas, cuentan con datos privilegiados sobre sus habilidades, intereses, inquietudes y estilos de aprendizaje.

Las variables se presentan en distintos modelos teóricos, y se hace hincapié en factores cognoscitivos, motivacionales y afectivos. El profesor es una fuente de información fundamental que complementa los procesos de selección.

La escuela y la familia

Como se mencionó anteriormente, los niños con AS tienen altos niveles de desempeño en alguna o algunas áreas del desarrollo (intelectual, psicomotriz, social, creativa y artística) que se manifiestan por medio de logros en el ámbito familiar, educativo y social.

En el ámbito educativo, estos niños se caracterizan por aprender nuevos contenidos rápidamente y tener gran capacidad de memoria, abstracción y razonamiento; además, tienen gran intuición, son curiosos, investigan y tienden a explorar cosas nuevas. Sin embargo, debido a estas características se corre el riesgo de que lo que están aprendiendo les resulte lento y repetitivo, y se aburran en clase. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio poco atractivo que ocasiona desmotivación, bajo rendimiento, fracaso y deserción escolar.

Algunos padres temen entrar en contacto con los docentes porque se les puede señalar como molestos,

fastidiosos o problemáticos y prefieren mantenerse al margen; otros padres insisten en que la escuela debe dedicarse principalmente a su hijo con AS. Por esta razón, es importante que padres de familia, docentes y autoridades educativas colaboren juntos para ofrecer mejores experiencias educativas según las necesidades, potencialidades e intereses de los alumnos, ya que mediante el apoyo mutuo pueden encontrarse estrategias idóneas para que dicho trabajo colaborativo entre escuela y familia brinde mejores oportunidades para el desarrollo integral del niño. Los padres necesitan la ayuda de los docentes para conocer cuáles son las mejores opciones para sus hijos con AS, y los maestros o educadores deben desarrollar al máximo las potencialidades de estos niños para que alcancen un crecimiento adecuado en todos los aspectos de su vida. La respuesta educativa debe contemplar al alumno de manera integral, considerando sus fortalezas y debilidades; además, debe promover actividades que fortalezcan el desarrollo intelectual, físico, emocional y social.

En la educación formal del niño, la familia debe colaborar con la escuela con una actitud de responsabilidades compartida. Esto no siempre es fácil, sobre todo si existe una relación previa poco cordial; por ello, debe trabajarse mucho en el respeto y la confianza para lograr una verdadera colaboración. Desarrollar las potencialidades de estos niños no requiere grandes recursos, sino apoyo colaborativo y creativo entre padres y docentes. Es conveniente que la familia mantenga reuniones periódicas con los maestros para compartir información y dudas; en este aspecto, debe reconocerse que los docentes son la autoridad en el ámbito escolar, y que tanto ellos como los padres tienen el mismo objetivo: el bienestar de los niños.

El rol familiar

Para todo niño, la familia es el primer y más importante referente para su desarrollo, tanto físico, intelectual, emocional y social, ya que es fundamental que se sientan protegidos y aceptados en ella. En el ámbito educativo, se reconoce la importancia de la familia como primer agente educativo.

Es probable que, en las familias donde hay un niño con AS, los padres no tengan la información necesaria para educar e incluso ir de la mano con su formación educativa, por lo tanto es importante que cuenten con la información precisa y bien fundamentada respecto a las AS que poseen sus hijos; por ejemplo, a qué se refiere el término, identificar las características, necesidades y estrategias para saber cómo apoyarlos y ayudarlos particularmente a desarrollar sus potencialidades y superar sus necesidades específicas.

Cuando en la familia hay un niño con AS y se le da excesiva importancia puede crear conflicto. Los padres experimentan confusión, inseguridad y ansiedad por su forma de actuar y por lo que pueden hacer para ayudarle. Cuando la madre y el padre saben que su hijo presenta dicha condición, asumen un rol muy activo en la educación y pueden enfocar todos los recursos de la familia en él (según los estudios de Cornell y Grossberg, 1989). El niño debe tener en su hogar un espacio de seguridad y comprensión con límites claros de las funciones y los roles de los padres y los hijos; sin embargo, estas funciones y roles pueden alterarse. Éste será siempre primero un niño con necesidades específicas debido a su potencial, pero con las mismas necesidades de apoyo y amor que cualquier otro niño necesita de su familia. El hijo

con AS también juega, ve televisión, hace travesuras y necesita estructura, hábitos y disciplina, los cuales deben fomentarse en el seno familiar.

En algunos casos existen alteraciones porque los padres de estos niños experimentan dificultades al diferenciar su rol paterno y el rol de hijo. El padre no sabe si tratarlo como niño o como adulto, pues el hecho de que sea brillante, sensible e inteligente puede llevarlo a asumir un papel autoritario y controlador. En algunas familias, incluso en las más conservadoras, en las que existen niños muy sobresalientes, las madres que normalmente asumen el papel más activo en la educación formal del niño ceden esta función a los padres, quienes toman la mayoría de las decisiones sobre la educación del infante, en particular si se trata de varones. Es común que los padres crean que antes de jugar deban dedicarles tiempo a las actividades que desarrollan su potencial, como tocar el piano, hacer la tarea y entrenar, entre otras. Quizás consideren que no está permitido malgastar el tiempo sin hacer nada o viendo la televisión algunas horas, por lo que les enseñan que el trabajo bien hecho, el esfuerzo y la perseverancia tienen una recompensa. Es importante tener en cuenta que todos los niños, incluidos los sobresalientes, necesitan tiempo para ser niños, divertirse y jugar sin estructuras. Por ello, conviene que los padres demuestren su aprobación y reconocimiento hacia los logros de los hijos, incluso cuando hay fracasos, enseñándoles a aprender de sus errores.

Otro aspecto que se involucra en el ámbito familiar son las relaciones entre hermanos, las cuales pueden ser más complejas que las de padres e hijos. Se realizaron algunas investigaciones de cómo fluye la etiqueta de los niños sobresalientes con los her-

manos. De manera general, los padres de los niños sobresalientes se dedican especialmente al desarrollo intelectual y social de sus hijos, y con frecuencia toda la familia ajusta su vida para acomodarse a la de ellos. Cornell (1989) indicó que los hermanos de sobresalientes manifestaban más problemas emocionales y sociales (inseguridad y baja autoestima) que los hermanos de familias “comunes”.

De igual manera, Pérez, Domínguez y Díaz (1998) destacaron la posibilidad de que los hermanos de niños sobresalientes obtuvieran algunos efectos positivos de la etiqueta, ya que la autoestima de muchas personas crece al compartir éxito de otros que están cerca y destacan. Lo cierto es que cuando se les otorga un reconocimiento público o formal, esto afecta a sus hermanos directa o indirectamente.

Por otra parte, el niño sobresaliente puede manifestar actitudes inapropiadas hacia los hermanos, como menosprecio por su lentitud intelectual o por su rendimiento escolar. Específicamente en este punto, los padres no deben comparar jamás el rendimiento de un hijo con el del otro, ya que perjudica tanto la relación entre hermanos como la que hay hacia los padres. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la rivalidad entre hermanos es propia del desarrollo personal y social de todos los niños, pero recordar que para todo existe un límite. Los responsables de cómo puedan llegarse a sentir los hermanos, y el modo en el que el hijo con AS trate a sus hermanos, es responsabilidad de los padres, en vista de que ellos son los que median esta relación, así como la que ellos mismos tienen hacia todos sus hijos. Cabe destacar que para los padres todos los hijos deben ser iguales, posean o no una aptitud.

Habilidades psicosociales

Los niños poseen diferentes tipos de habilidades, algunas de ellas son aprendidas y otras simplemente son natas. Las investigaciones que se han realizado sobre las habilidades psicosociales son escasas, sin embargo, se hace mención a las diferentes que poseen los niños en general, pero no tan específicamente como son para los niños con AS.

Algunos trabajos de investigación informan que cierto número de niños sobresalientes muestra problemas de adaptación social y habilidades sociales e interpersonales, mientras que otros consideran que esto no ocurre. Tradicionalmente un sector de padres y profesores apoyados por algunos investigadores defienden la idea de que éstos presentan un alto riesgo de sufrir dificultades sociales y diversos problemas de adaptación social y emocional (Bain y Bell, 2004; Bain, Choate y Bliss, 2006). Sin embargo, cuando se han comparado las habilidades interpersonales y el ajuste social de los niños sobresalientes con las de los niños que no lo son, se ha llegado a conclusiones contradictorias, encontrando según los casos similitud entre ambos grupos y superioridad o inferioridad de los niños con AS (López y Sotillo, 2009).

Rimm (2002) menciona que, en primera instancia, estos niños expresan a menudo sentirse diferentes a sus pares, lo que podría afectar sus relaciones sociales y emocionales e, incluso, encubrir sus talentos y habilidades y llevar a diagnósticos erróneos, produciendo así una situación de riesgo de inadaptación; se han presentado casos en los cuales estos niños son diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Por su parte, Peterson (2009)

defiende la singularidad de las necesidades sociales y emocionales de los niños sobresalientes y la necesidad de reconocerlas al ser éstas un factor de riesgo.

De forma general, diversos estudios encuentran que los niños sobresalientes pueden presentar, entre otras dificultades, problemas de adaptación social y problemas en sus relaciones interpersonales, así como en sus habilidades sociales (Lee, Olszewski-Kubilius y Turner, 2012).

• *Bienestar-autoestima*

Monaem y cols. (2008) informan que, si bien la creencia popular señala que el humor aumenta tanto el bienestar psicológico como la salud física, la evidencia empírica de este efecto facilitador del humor tiene poco apoyo científico, ya que un buen sentido del humor puede contribuir a una percepción más positiva de la salud física que la que efectivamente se posee.

Las emociones, en general, son estados mentales y afectivos que comprenden sentimientos, cambios fisiológicos, expresiones corporales y tendencias a actuar de una manera específica (Frijda, Manstead y Bem, 2000). Las emociones positivas en particular son aquellas en las que predomina la valencia de placer o bienestar (Lucas, Diener y Larsen, 2003). Se ha comprobado en varios estudios que la autoconfianza, la seguridad, la capacidad de compartir, incluida en éstos la autoestima, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus inicios en las experiencias que se viven en la primera etapa de la infancia. En un contexto adecuado para el niño, como pueden ser la escuela y su hogar, donde éste puede sentir un ambiente de respeto, confianza y estabilidad, los

niños se desarrollan psíquica, social y culturalmente más sanos, seguros y se relacionarán de esta forma con el exterior con una actitud más positiva, constructiva y de una forma competitiva hacia un futuro (Mussen, Conger y Kagan, 2000).

Para una autoestima saludable el niño necesita desde su nacimiento la atención que le proporcionan los padres, debe vivir en un ambiente familiar positivo; en la evolución de este vínculo la autoestima continúa desarrollándose y se manifiesta en otras áreas de la vida, como en la familia, la escuela y los amigos. Un ambiente familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática; se ha constatado que estas dimensiones potencian el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Musitu, Jiménez y Povedano, 2008; Musitu y García, 2004).

El hecho de que un niño posea una autoestima, ya sea elevada o de un grado normal, es favorable, ya que de este modo el niño puede mostrar sus habilidades sobresalientes sin miedo a ser juzgado porque al mismo tiempo éste posee confianza en sí mismo para mostrarla sin miedo a críticas destructivas, ya sea de sus pares o simplemente de miembros de su familia; la autoestima sirve para superar las dificultades personales, pues cuando se posee buena autoestima se es capaz de afrontar los fracasos y problemas que se presentan a lo largo de la vida.

• *Identificación de emociones*

La capacidad del ser humano para comunicar información de la manera más eficaz posible es un factor fundamental para su adaptación al medio ambiente.

Entre estas señales de comunicación se encuentran las expresiones emocionales que facilitan la coordinación conductual para la transmisión de información de manera rápida y precisa (Fernández, Dufey y Mourgues, 2007). Estudios muestran cómo los alumnos más sobresalientes reconociendo, asimilando, comprendiendo y controlando las emociones muestran mejor bienestar psicológico, más cantidad y calidad en sus relaciones sociales, menos conductas disruptivas y mayor rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendizaje emocional es una competencia que conducirá a un mayor aprovechamiento del potencial cognitivo, y también les brindará otras herramientas de igual o mayor importancia en su desarrollo como personas (Extremera y Fernández, 2004).

Como en su momento ya señaló Paul Ekman (1965), la cara es la carta de presentación utilizada para expresar distintas emociones de un modo no verbal; por consiguiente, la habilidad para leer expresiones faciales es de particular importancia y, por tanto, se convierte en un componente esencial para la adaptación rápida del niño a su entorno inmediato (familiar).

En lo que se refiere a la expresión de las emociones, la expresividad del rostro es un pariente privilegiado de otros canales de comunicación no verbal, como las inflexiones de voz y los movimientos corporales. Las expresiones faciales están más sujetas al control consciente (Zuckerman, Depaulo y Rosenthal, 1986) que la percepción de las emociones, por lo que en teoría requieren de un mayor desarrollo; así, algunas expresiones de emociones básicas (alegría, tristeza, asco, sorpresa, miedo y enfado) pueden haber desarrollado y mantenido su particular apariencia porque

provocan reacciones y atribuciones beneficiosas para la persona que las expresa (Mestre y cols., 2007).

La expresión de emociones secundarias (ansiedad, orgullo) requiere que su experiencia se acompañe de la habilidad para explicarla y conceptualizarla (inteligencia verbal); expresar emociones secundarias con precisión requiere de un mayor desarrollo sociocognitivo que varía desde la edad escolar hasta la adolescencia (Levorato y Donati, 1999).

La capacidad para discriminar las emociones en los niños es importante para la regulación de emociones. Este proceso se construye a partir de un control cognitivo básico y requiere de una adecuada capacidad para discriminar adecuadamente las emociones antes de poder regularlas. El déficit de esta capacidad puede dar lugar a problemas de adaptación social (Batty y Taylor, 2006; Herba y Phillips, 2004).

• ***Solución de conflictos***

En la actualidad existen demasiados conflictos entre los adolescentes, y esto comienza sobre todo en la niñez. Existen problemas de todo tipo, como pueden ser por insultos, ya sean con palabras altisonantes, golpes, las peleas que pueden realizarse en las escuelas, hasta el hecho de llegar a robarle a un compañero.

En los últimos años, se ha podido constatar cómo ha ido en aumento el número de alumnos procedentes de otras culturas, con normas y patrones de convivencia diferentes. Este hecho enriquece la diversidad cultural, pero a la vez a nadie se le escapa que la convivencia es más difícil en una cultura heterogénea que en una cultura homogénea. Las relaciones humanas en los centros escolares son cada vez más complejas y los conflictos surgen con mayor facilidad.

En relación a los conflictos, existen diversas estrategias para abordarlos en la escuela, las cuales pueden llevar a una resolución pacífica o, por el lado contrario, que puede llegar a ser violenta. Banz (2008) señala cuatro estrategias distintas que llevan a la resolución de los conflictos:

i) Competencias. Caracterizada por perseguir los objetivos propios sin considerar a los demás.

ii) Evitación. Se caracteriza por no afrontar los problemas, se posponen los conflictos, sin pensar en las necesidades en juego.

iii) Compromiso. Está basado en la búsqueda de soluciones, normalmente fundadas en el pacto y en la renuncia parcial al interés del individuo o de los grupos. La solución satisface sólo parcialmente a ambas partes.

iv) Acomodación. Supone ceder habitualmente a los puntos de vista de los otros, renunciando a los propios.

Es indiscutible que la comunicación constituye el elemento fundamental de las interacciones y por ende de la naturaleza humana. Las dificultades en la comunicación afectan la personalidad y la capacidad de actuar adecuadamente en el entorno social. De acuerdo con Satir (1980) existen dos formas en las cuales las personas pueden comunicarse: la funcional y la disfuncional. La persona que se comunica de forma funcional es aquella que puede expresar con firmeza sus opiniones, pero también está dispuesta a aclarar, a escuchar los puntos de vista que tienen otras personas. Por el contrario, la persona que se comunica de manera disfuncional no interpreta de forma adecuada los mensajes que le llegan del entorno, por cuanto tampoco es una persona abierta a lo que ella misma piensa y siente.

• ***Compañerismo-cooperación***

La búsqueda de una disciplina adecuada y la importancia de ésta radican prioritariamente en el hecho de que es imprescindible que exista para que la organización del aula y de toda la escuela facilite los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje, pues no pueden realizarse en ambientes educativos carentes de normas que garanticen la posibilidad de que se lleven a cabo esos procesos en la forma más eficiente posible.

Aunque se trabaje en el aula y en la escuela para establecer las normas de disciplina y aun contando con el esfuerzo de los docentes y la voluntad de los alumnos, los problemas de disciplina siempre van a presentarse. Es por esto que Charles (1989) propone que exista una serie de técnicas, a las cuales el docente puede recurrir, y las clasifica en tres tipos:

- Técnicas preventivas.
- Técnicas de apoyo.
- Técnicas correctivas.

Las técnicas de prevención en el manejo de la disciplina buscan minimizar o prevenir que se presenten problemas en el aula y en la escuela. Cubero (2004) indica que hacer la lección atractiva parece ser la clave para prevenir la indisciplina, y mantener la atención del grupo el mayor tiempo posible es uno de los mejores recursos para prevenir el mal comportamiento.

Las técnicas de apoyo son muy útiles. Cuando se inician las conductas perturbadoras que los alumnos presentan, tales como conservar, caminar por el aula cuando se requiere que estén en sus asientos, cuando molestan a los compañeros, etc., el maestro debe

utilizar estrategias de apoyo para que aquellos se comporten, como se necesita en ese momento. Por su parte, las técnicas correctivas se aplican en situaciones en las que resulta necesario utilizar recursos para que el alumno asuma las consecuencias por haber sobrepasado los límites (Cubero, Abarca y Nieto, 1996).

Como se ha mostrado, en todas las habilidades psicosociales tiene una participación especial la comunicación; el hecho de tener buena comunicación es a lo que se le denomina comunicación asertiva, ya que para tener un buen desempeño y dominar las habilidades psicosociales que poseen los niños es necesario que se puedan desenvolver en su entorno, y el modo más adecuado de hacer esto es el lenguaje, el medio por el cual toda persona se comunica, y para superar todos los obstáculos presentes es necesario saber comunicarse de una manera asertiva. Así se tendrá la herramienta básica para solucionar conflictos, tener buen compañerismo en el ámbito escolar, identificar de manera clara las emociones propias y de otros y, estando en un entorno social que demande estar activo, se puede llegar a crear un bienestar positivo, así como una buena autoestima.

Por lo tanto, el siguiente apartado será para explicar de manera clara lo que es la comunicación asertiva haciendo referencia al enfoque cognitivo. Se dice que el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desee de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás. La asertividad se fundamenta en la ausencia de ansiedad ante situaciones sociales, de manera que se hace viable manifestar sentimientos, pensamientos y acciones (Flores, 1992).

Pick y Vargas (1990) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones y comunicar con claridad y directamente lo que se quiere o se necesita decir, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada.

De acuerdo con Rodríguez y Serralde (1991), una persona asertiva se siente libre de manifestarse, expresa en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles con una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida, va tras de lo que quiere, actúa de un modo que juzga respetable, acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar y acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas. Con delicadeza, pero también con firmeza, establece quiénes son sus amigos y quiénes no, se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos y evita los dos extremos: por un lado, la represión y, por otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

Muchas definiciones han hecho énfasis en la aceptación, valoración y seguridad personal. Rees y Gram (1991) consideran que ser asertivo es esencialmente respetarse a sí mismo y a los otros al tener la creencia básica de que las propias opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos son tan importantes como los de cualquier persona. Robredo (1995) afirma que, en un sentido profundo, la asertividad es la seguridad en uno mismo, la tenacidad y persistencia; es saber marchar por la vida con paso firme y con la frente en alto, tener el hábito de manifestarse a partir de la autoestima y afirmar, defender, expresarse y actuar de manera directa, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener las

interacciones sociales. Asimismo, si hablamos de comunicación asertiva entendemos que es una habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado (Elizondo, 2000). Entonces, si queremos que un niño posea la habilidad de comunicación asertiva, debe quedar claro que es capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores, lo que supone un autoconocimiento y el control de sí mismo.

Navarro (2000) define a la comunicación asertiva como los derechos que hacen a un modelo de vida personal, enfocada a lograr el éxito en la comunicación humana. En sí se entiende por comunicación asertiva a una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar ideas y sentimientos. Este tipo de comunicación es necesaria y conveniente a causa de los beneficios que genera. Una comunicación asertiva consiste en transmitir y recibir mensajes haciéndolo de forma honesta, respetuosa y oportuna. Posee relación directa con el saber decir, con el control emocional y con el lenguaje corporal. Por lo tanto, en la asertividad intervienen variables comunicacionales lingüísticas, así como otros factores, como pueden ser el contacto visual, gestos, entonación, etc.

De acuerdo con Popple y Vecchiolla (2007), la educación de los padres se centra en diferentes aspectos. Algunos de ellos son el desarrollo del niño, las formas de entablar una comunicación con sus hijos, métodos de comportamiento y técnicas de disciplina. Según Gordon (2000), los padres tienden a utilizar diferentes palabras que para los niños pueden resultar como un regaño y no es ese el mensaje que los padres quieren dar a enten-

der, pero en su grado de verse como una autoridad llegaran al punto de que sus mensajes se vean distorsionados por sus hijos. Debe tenerse una comunicación más clara con los hijos, pues el hecho de que presenten AS no significa que ellos tengan la capacidad de entender como adultos. La comunicación asertiva debe ser abierta, directa y clara con los hijos. Los niños al escuchar a sus padres llegan a ser muy sensibles y ellos después de cada plática necesitan una retroalimentación positiva, ya que si es negativa puede causar que el niño ya no tenga la confianza de platicar (Miller, 2007).

Cuando los niños hablan es necesario que los adultos escuchen de una manera activa, haciendo preguntas con el fin de comprender los pensamientos y sentimientos que ellos están expresando. Se debe recordar que, a determinada edad, es muy corta la capacidad que los niños tienen para expresar con palabras sus pensamientos y sentimientos. Todas las ideas de los niños son dignas de ser escuchadas, ellos también tienen derecho a expresar lo que sienten (Gordon, 2000). La escuela como institución de orden social no es ajena a este pensamiento, y por eso la disciplina ha sido un área de estudio, discusión y búsqueda para facilitar la convivencia y que los docentes, así como los alumnos, tengan una buena capacidad de comprensión.

Metodología

El tipo de investigación que se realizó es cuantitativo, donde se evaluó con un instrumento las habilidades psicosociales a los infantes que poseen una AS. La muestra se compone de 200 alumnos con AS de edades que oscilan entre los 6 y 12 años de edad

con una media de 9.56 (DE= 1.81); en cuanto al sexo, el 45% fueron mujeres y el 55% hombres. La mayoría de los niños presentaron una aptitud del campo Científico-Tecnológico (C.T.) con el 44%, la aptitud artística contó con el 24.5%, en la minoría de los niños se encontró un 7.5% con una aptitud Humanístico-Social (H.S.) y el 24% demostró la aptitud del campo Deportivo. Todos los niños son diagnosticados por medio de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Se trabajó en distintas escuelas primarias públicas, localizadas al norte y sur de Hermosillo, Sonora, que cuentan con este servicio, el cual proporcionó la información necesaria para la investigación. Cada programa de éstos tiene a su cargo un máximo de tres escuelas por zona escolar, y con los que se trabajó fueron USAER 37, 38, 48, 117, 121, 201, 207, 220 y 229.

Resultados

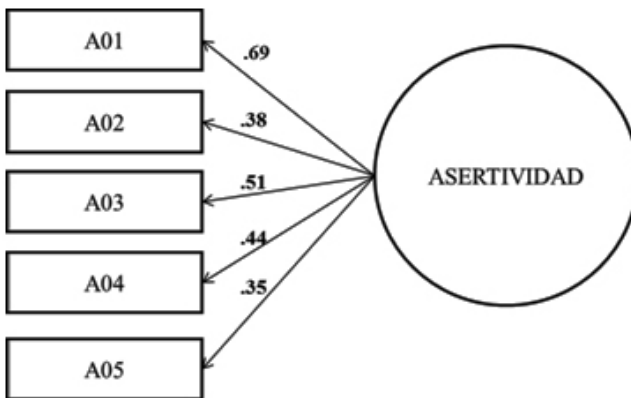
En la Tabla 1 se muestran las medias obtenidas de la escala de asertividad, en la que se obtuvo como más alta el ítem de “Me puedo expresar con libertad cuando algo me disgusta” con una media de 2.91, y el ítem con la media más baja fue “Yo puedo decir ‘no’ cuando no estoy de acuerdo con algo” con 2.49.

	N	Media	DS	Mín	Máx	Alfa
						.60
Me puedo expresar con libertad cuando algo me disgusta	200	2.91	1.21	1	5	
Yo puedo decir “no” cuando no estoy de acuerdo con algo	200	2.49	1.26	1	5	
Me siento en confianza de expresar que una comida que me sirven o me gusta o no me gustó	200	2.74	1.26	1	5	
Me siento con la confianza de decir mi inconformidad en una tarea o actividad escolar	200	2.70	1.41	1	5	
Yo puedo manifestarme en plena libertad mi disgusto por una actividad que se debe realizar o se realiza dentro de mi casa	200	2.52	1.13	1	5	

Tabla 1. Estadísticas univariadas y alfa de Cronbach de la escala de comunicación asertiva.

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Se muestra que el peso factorial más elevado referente a la escala de asertividad es “Me puedo expresar con libertad cuando algo me disgusta (.69)” y los pesos factoriales que se mostraron más bajos son “Yo puedo decir no cuando no estoy de acuerdo con algo” (.38) y “Yo puedo manifestarme en plena libertad mi disgusto por una actividad que se debe realizar o se realiza dentro de mi casa” (.35). Los indicadores de bondad de ajuste que se obtuvieron fueron los adecuados, presentando valores por arriba de .90, BBNFI de .93, BBNFI de .98, CFI de .99, RMSEA de .02, con una Chi cuadrada 6.70 basado en 6 grados de libertad y con una probabilidad asociada de .349.



En la teoría existen contradicciones acerca de las habilidades psicosociales de estos niños, ya que algunos autores hacen presente la falta de habilidades de éstos y el hecho de que puedan sufrir riesgos de adaptación social (Bain y Bell, 2004, Bain, Choate y Bliss, 2006), pero otros, sin embargo, muestran que este tipo de población tiene similitud con los niños que no poseen alguna AS entre la presencia de habi-

lidades (López y Sotillo, 2009; Gómez, Mata, García y cols., 2014)

Considerando los análisis realizados en el presente estudio se muestra que la población de niños con AS tiene dificultades en sus habilidades psicosociales, ya que, como se mencionó antes, una de las habilidades es la asertividad, la cual sólo presentó tener correlación con la variable de cooperación-compañerismo y, según la teoría y estudios que se llevaron a cabo, se muestra que para una asertividad elevada debe tenerse la habilidad de ser empático, la cual no tuvo relación, así como saber solucionar conflictos, pues siendo asertivo es el modo en el cual puede comenzarse a entablar una conversación que solucione cualquier tipo de problema, evitando con esto la violencia física y verbal.

Por lo tanto, se concluye estar de acuerdo con la teoría de López y Sotillo (2009) y Gómez y cols. (2014), quienes estudiaron las habilidades psicosociales y mencionaron que los niños poseedores de AS no son “superiores” a los niños que no las presentan, y tampoco son inferiores a éstos. Muestran una igualdad según estudios que se han realizado, en los que se expone que estos niños carecen de algunas habilidades, pero no de otras.

Bibliografía

- Armenta, O. (2008). Educación incluyente para sobresalientes en las Sociedades del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1, pp. 109-131.
- Bain, S., y Bell, S. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, pp.167-178.
- Bain, S.; Bliss, S., y Choate, S. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic?. *Roeper Review*, 29, pp. 41-48.
- Banz, C. (2008). *Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma: Un objetivo educativo fundamental*. Programa valores UC. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Batty, M., y Taylor, M. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science*, 9 (2), pp. 207-220.
- Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E., et al. (2004). *La Educación de niños con talento en Iberoamérica*. Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe. Chile: Trineo.
- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad superdotadas*. España: Amarú Ediciones.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España: CISS Praxis.
- Cervantes, D.; Valadez M.; Lara, B., et al. (2011). Identificación de alumnos con talento en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, pp. 41-50.

-
- Chávez, B.; Zacatelco, F., y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in educationnal psychology*, 7(2), pp. 849-876.
- Cornell, D. G., y Grossberg, I. N. (1989). Parent use of the term 'gifted': Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 123, pp. 218-230.
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2).
- Cubero, C.; Abarca, A., y Nieto, M. (1996). *Percepción y manejo de la disciplina en el aula*. San José, Costa Rica: IIMEC.
- Darwin, C. (1982). *El origen de las especies*. Vol. 38. Edaf.
- De Zubiria, J. (2009). *En contra de la visión convencional, hoy se puede afirmar que la Inteligencia y el talento se desarrollan*. Colombia: Magisterio Editorial. *Pedagogía Dialogante*.
- Deutsch, M. (2006). Constructive conflict resolution: Principles, training and research. *Journal of Social Issues*, 50 (1) pp. 12-32.
- Ekman, P. (1965). Body position, facial expression and verbal behavior during interviews. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(3), pp. 295-301.
- Elizondo, M. (2000). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.
- Endepohls-Ulpe, M., y Ruf, H. (2005). Primary school teacher's criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*. 15(2), pp. 219-228.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de psicología*, 80, pp. 59-77.
- Fernández A.; Dufey, M., y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), pp. 8-20.0.
- Flores, H. (1992). Taxonomía del grupo Atriplex pentandra (Chenopodiaceae). *Anales, Inst. Biol. Univ. Nac. Autón. México, Ser. Bot.*, 63 (2), pp.155-194.
- Friend, M., y Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades*. Argentina: Ed. Troquel.
- Frijda, N.; Manstead, A., y Bem. S. (2000). The influence of emotions on beliefs. En: Frijda, N., Manstead A. S. R., y Bem, S. (eds.), *Emotions and Beliefs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Frola, P. (2004). *Un niño especial en mi aula*. México: Trillas.
- Gagné, F. (2010). *Modelo diferencial de superdotación y talento*. Octavo Congreso de la Federación Iberoamericana del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos, León, Guanajuato.
- Galton, F. (1874). English men of science: Their nature and nurture. En London, M. (1875) The history of twins as a criterion of the relative powers of nature and nurture, *Journal of the Anthropological Institute*, 6, pp.391-406.
- Gerson, K., y Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

-
- Gómez, M.; Mata, S.; García, M., et al. (2014). Evaluation of an interpersonal skills program in gifted children. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (1), pp. 59-69.
- Gordon, T. (2000). *Parent Effectiveness Training: The Proven Program for Raising Responsible Children*. New York: Three Rivers Press.
- Herba C., y Phillips M. (2004). Annotation: development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioural and neurological perspectives. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 45, pp.1185-1198.
- Lee, S.; Olszewski-Kubilius, P., y Turner, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56, pp. 90-104.
- Lavorato, M., y Donati, V. (1999). Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 23, pp.873-897.
- López, M. (2002). *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. Trillas, México: Lorenzo.
- López, V., y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanishspeaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, pp.39-53.
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento?. Estado de arte acerca de la conceptualización. *Revista Intangible Capital*, 11 (2), pp.72- 153.
- Lucas, R.; Diener, E., y Larsen, R. (2003). *Measuring positive emotions. Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Mestre, J.; Nuñez, I., y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Ed. Pirámide
- Miller, D. F. (2007). *Positive Child Guidance* (5th ed). Southbank, VIC: Thomson.
- Monaem, A.; Macdonald, J.; Woods, M., et al. (2008). A proposed longitudinal study of boys' and men's health and well-being in Greater Sydney, Australia. *International Journal of Men's Health*, 7, pp.192-209.
- Mönks, F., y Van Boxtell, H. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 21 (2), pp.169-186.
- Mora, J., y Martín, M. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (3), pp. 307-313.
- Morejón, A.; García, R., y Jiménez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22 (2), pp. 247-255.
- Musitu G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, pp.288-293.
- Musitu, G.; Jiménez, T., y Povedano, A. (2008). *Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar*. Generalitat Valenciana: Conselleria D'Educación.
- Mussen, P.; Conger J., y Kagan, J. (2000). *El Desarrollo de la Personalidad en el Niño*. México: Trillas.
- Navarro, M. (2000). *Asertividad y Teoría de decisiones: El rol del orientador escolar*. México.

-
- Ordaz, G., y Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (28), pp. 1267-1298.
- Pérez, L.; Domínguez, P., y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Peterson, J. (2009). Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, pp. 280-28.
- Pick, W., y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.
- Popple, P. R., y Vecchiolla, F. (2007). *Child Welfare Social Work: An Introduction*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Rayo, J. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados*. España: EOS.
- Real Academia Española (2008). *Diccionario de la lengua española* (22nd ed). Madrid, Spain.
- Renzulli, J. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan*, 92 (8), pp. 81-89.
- Rees, S., y Gram. R. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge.
- Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos*. México: Universidad Femenina de México.
- Rodríguez, E., y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.

- Satir, V. (1980). *Psicoterapia familiar conjunta*. México: Prensa Médica Mexicana.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa Nacional de Fortalecimiento/Educación Especial, Integración Educativa Secretaría de Educación Pública. Atención Educativa a niños, niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o talentos*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Secretaría de Educación Pública. *Aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*. Consultado el 29 de abril de 2015. Disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/asmain.html>.
- Strong, M., y Delgado, C. (2005). Identifying cognitively gifted minority students in preschool. *Gifted Child Quarterly*, 49 (3), pp. 199-210.
- Terman, L. (1917). The intelligence quotient of Francis Galton in childhood. *American Journal of Psychology*, 28, (pp. 209-215).
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de política educativas*. Santiago: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- Valadez, M. (2006). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes en México.
- Vondráková, E. (2011). *La educación y el trato especial a los niños superdotados*. Conferencia Mundial sobre Niños Superdotados. Praga, Checoslovaquia.
- Zacatelco, F.; Chávez, B.; Lemus, A., et al. (2010). Detección de alumnos con capacidad sobresaliente en una escuela primaria urbano-marginal. *Revista Mexicana de Psicología*. Número especial. pp. 407- 408.

Zuckerman, M.; Depaulo, B., y Rosenthal, R. (1986). Humans as deceivers and lie detectors. En: Blanck, B. y Rosenthal (eds.), *Nonverbal communication in the clinical context*. University Park, PA: Pennsylvania State University. pp.13-35

**Mecanismos de cohesión en textos
narrativos de jóvenes escritores**

MARÍA TERESA ALESSI MOLINA
mtalessi@guaymas.uson.mx
Universidad de Sonora

Introducción

Desde una perspectiva psicolingüística se asume que el aprendizaje de la escritura y el desarrollo de las habilidades de composición textual, de manera particular, requieren del dominio de conocimientos lingüísticos, entre los cuales se señalan los mecanismos de cohesión, así como del uso consciente de estos mecanismos por parte del escritor.

Esta presentación aborda el análisis del uso de mecanismos de cohesión en la producción escrita de estudiantes que inician el aprendizaje escolarizado de la lengua escrita. La construcción de textos narrativos hecha por estos jóvenes escritores revela aspectos (del uso de elementos que marcan las relaciones sintáctico-semánticas de la estructura textual, con el fin de conservar la relación referencial y cohesionar el texto) del conocimiento general y lingüístico que poseen, así como las posibilidades de uso de elementos gramaticales y léxicos que ofrece la lengua para marcar las relaciones semánticas y pragmáticas que sostiene la estructura textual, esto es, los enlaces entre los componentes -presentes o presupuestos- del texto. Los textos elaborados por estos jóvenes escritores de segundo grado, a inicios del 2011, y de cuarto grado, a inicios del 2013, de una escuela primaria pública, son construcciones que muestran la intención comunicativa de sus autores y la intención de integrar -dar coherencia- al texto narrativo en construcción.

Marco curricular de las actividades de lecto-escritura

Los documentos que se elaboraron para la nueva Reforma Integral de la Educación Básica en México -el Plan de Estudios 2009 para la educación primaria, renovado en el 2011- contienen propuestas de cambio curricular que sostienen que el estudio de la lectura y la escritura son conocimientos básicos que requieren los estudiantes para avanzar en su desarrollo personal y académico.

Los programas del plan curricular para la educación primaria (2009 y 2013) presentan como objetivo esencial el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para lograr el desarrollo integral del estudiante y prepararlo para participar de manera eficaz en las diferentes formas de comunicación oral y escrita que le exige su entorno social; con tal fin proponen los siguientes objetivos:

Las competencias lingüísticas que plantean el plan y los programas de estudios 2009 y 2011 de español giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios. Específicamente se busca desarrollar en los alumnos:

- El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.
- La toma de decisiones con información suficiente para expresarse e interpretar mensajes.
- La comunicación afectiva y efectiva.
- La utilización del lenguaje como una herramienta para representar, interpretar y comprender la realidad.

El programa oficial de español de segundo grado marca como propósito fundamental el desarrollo de competencias comunicativas que preparen al

estudiante en el manejo de la lengua oral y escrita en los distintos ámbitos y situaciones de interacción social en los que se desenvuelve, y declara:

Se trata de hacer que los niños cobren conciencia de sus conocimientos, conozcan aspectos de la lengua sobre los que no habían reflexionado y desarrollen con mayor confianza y versatilidad el uso del lenguaje. Conocer más de gramática, incrementar su vocabulario conocer las convenciones de la escritura (la ortografía, puntuación, entre otros aspectos) tiene como único propósito mejorar las capacidades de los niños para leer, escribir, hablar y escuchar. Esto implica una serie de actividades que involucran la investigación, solucionar los problemas que la misma escritura y lectura plantean y tomar decisiones a través de la reflexión.

Concepto de cohesión y sus mecanismos

La identificación o definición de la coherencia y la cohesión textual ha sido objeto de numerosos estudios desde diversas perspectivas que, consecuentemente, difieren en el alcance de la cohesión como propiedad de un texto. Para algunos autores la cohesión es un asunto de enlaces gramaticales concretos, tal como señalan Casalmiglia y Tusón (2007), quienes sostienen que la cohesión es “una de las manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (Casamiglia y Tuson, 2007).

Una propuesta anterior a la anteriormente citada, pionera en este tema y que nos exige mencionarla, es la propuesta de Halliday y Hasan (1976) en la que afirman que el concepto de cohesión es una propiedad fundamental de los textos y se constituye a través de enlaces semánticos entre los componentes textuales: “Relations of meanings that exist within the text, and define it as a text” (pp. 4). Estas relaciones intertextuales de significado se establecen mediante los mecanismos de referencia, sustitución, elipsis, conjunción y léxico. El análisis de dichas descripciones nos lleva a la conclusión de que el término cohesión se utiliza para hacer referencia a todas aquellas relaciones formales (lingüísticas) que otorgan al texto ese sentido unitario que es la denominada *coherencia*.

REFERENCIA	<p>La referencia funciona para recuperar información presupuesta en el texto. La referencia al tópico del discurso se establece principalmente a través de pronombres personales, posesivos, demostrativos y comparativos.</p>
SUSTITUCIÓN	<p>Relaciona elementos en el nivel léxico-gramatical. Funciona para sustituir a una clase de elementos, no a entidades específicas. Las sustituciones pueden ser nominales, verbales u oracionales.</p>
ELIPSIS	<p>Relaciona elementos en el nivel léxico gramatical. Se puede asumir como un enlace “cero”, ya que el enlace no se encuentra enunciado en el discurso. Se pueden crear sustituciones nominales, verbales u oracionales.</p>
CONJUNCIÓN	<p>Enlaza cláusulas o partes del texto para establecer un patrón de significado entre éstas. Ayuda a interpretar la relación entre las cláusulas. Existen varios tipos de relaciones de conjunción: aditivas, contrastivas, causales, conclusivas, temporales, espaciales.</p>
LÉXICO	<p>La cohesión se establece por medio de la selección léxica. Los enlaces léxicos difieren de los anteriores en que no son gramaticales. Las relaciones semánticas entre las palabras se establecen por medio de reiteración léxica, sinonimia, palabras relacionadas, término superordinado y “colocaciones”.</p>

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Los estudios recientes sobre la gramática textual y los manuales de gramática española (Beaugrande y Dressler, 1981; Casado, 1997; Casalmiglia y Tusón, 2007; González y Herrero, 1997) han propuesto pautas para el análisis de estas propiedades textuales y, de esta manera, han enriquecido las posibilidades de establecer enlaces gramaticales y pragmáticos entre los componentes textuales.

PROCEDIMIENTOS DE COHESIÓN	
RECURRENCIA	Repetición léxica Sinonimia Hiperonimia Relaciones isotópicas
SUSTITUCIÓN	Pronombres: personales, posesivos, reflexivos, recíprocos, relativos, indefinidos y demostrativos Proformas léxicas: nominales y verbales Proadverbios
ELIPSIS	Nominal Verbal Comparativa Oracional
CARÁCTER INFORMATIVO	Progresión temática
ORDEN DE LOS ELEMENTOS	Topicalización
MARCADORES TEXTUALES	Adverbios oracionales Marcadores de función textual -de organización del texto -de relación lógica

Casado (1997) señala, con referencia a las aportaciones de Beaugrande y Dressler (1981), que la cohesión “(...) está constituida por el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto. Esta característica proporciona trabazón entre los constituyentes del texto, pero no garantiza por sí sola la coherencia de tal texto” (Casado, 1997:18). Además, añade citando a Coseriu en que “los textos no se elaboran sólo con medios lingüísticos, sino también -y en medida diversa según los casos- con la ayuda de elementos extralingüísticos” (1977: 219). Dicho de otra manera: en la construcción de un texto entra en juego no sólo la competencia verbal del hablante, sino también lo que se denomina, según diferentes autores o escuelas, “competencia expresiva” y “saber elocucional” (Coseriu), “competencia pragmática” (Chomsky) o “competencia comunicativa” (Hymes).

Entre los mecanismos de cohesión referencial más usuales en los estudios recientes, se encuentran: los mecanismos gramaticales, la deixis (personal, temporal y espacial), los procesos fóricos (anáfora, catáfora y expresiones temporales), los tiempos verbales (la concordancia, elementos deícticos y anafóricos) y la elipsis. Entre los mecanismos léxicos están la repetición (de frase nominal, el uso de pronombres, adjetivos y adverbios que funcionan como sustituciones léxicas), reiteración, asociación y el uso de nexos interoracionales.

Obtención de los datos

La producción escrita de los estudiantes se realiza una vez que han escuchado o leído una narración o han visto imágenes o un video. La intención de relacionar

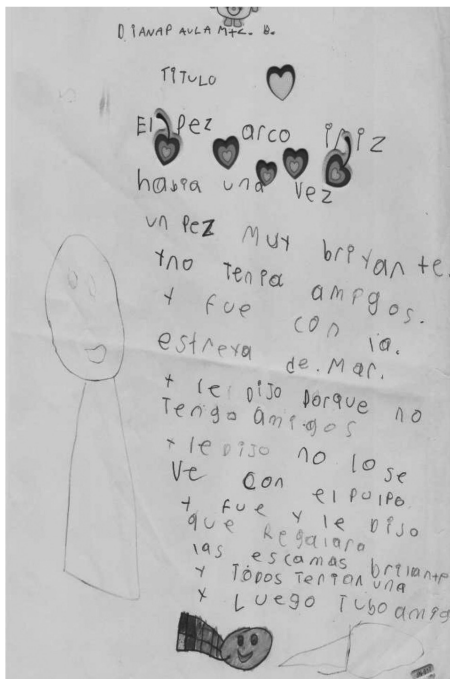
las actividades de lectura y de escritura responde a la importancia de señalar el vínculo entre la comprensión lectora y el uso y organización de la información obtenida en el proceso de comprensión para elaborar un texto propio del que ha percibido la historia presentada. Posteriormente y, en algunos casos, cuando lo permite el tiempo otorgado a esta actividad, se da lectura en voz alta de los textos producidos por los estudiantes. En mi consideración, es una estrategia importante para el aprendizaje consciente de los mecanismos de cohesión en el proceso de textualización de la lengua escrita.

Esta propuesta de invitación a la lectura de textos narrativos ilustrados me ha permitido constatar que la lectura es una experiencia agradable e interesante para los niños y que, a partir de la información obtenida, los estudiantes pueden producir textos comprensibles y significativos que den cuenta del desarrollo de sus competencias de comunicación en lengua escrita, la comprensión del texto y la construcción de un texto propio, realizado con los elementos que conocen y manejan de la escritura y con su interpretación de la lectura. Leer y crear textos literarios ayuda a los niños a relacionar aspectos cognitivos con aspectos afectivos, revelar su respuesta al texto o parte del texto, reflexionar sobre los logros que pueden alcanzar en la lectoescritura y darle valor a sus puntos de vista, a sus gustos e intereses. Esto proporciona a los estudiantes una perspectiva personal y social de la lengua escrita y a la relación que tiene con ellos como usuarios de un valioso conocimiento y medio de comunicación.

En el análisis de los datos de este capítulo consideré textos escritos por los mismos estudiantes de cuando cursaban el segundo grado de primaria (2010-2011) y cuando cursaban el cuarto grado de primaria (2012-

2013). En la primera ocasión la producción textual se realizó a partir de la lectura y discusión del libro “El pez arcoíris” de Marcus Pfister; en cuarto grado, la segunda toma de datos se obtuvo a partir de la historia que experimentaron a través de la narración animada “El vendedor de humo”, de Jaime Maestro.

La lectura de “El pez arcoíris” provocó en los niños del grupo comentarios sobre la necesidad de tener amigos y de saber compartir con otros lo que se tiene en abundancia. Diana Paula resumió la historia del pez arcoíris destacando el problema del personaje y la resolución feliz del problema.



El Pez arco iriz

habia una vez

un Pez muy briyante.

yno φ tenia amigos.

y φ fue con la.

estreya de Mar.

y le φ Dijo porque no

φ Tengo amigos

y φ le Dijo no lo φ se

Ve con el PulPo

y φ fue y le φ dijo

que φ Regalara

las escamas briyantes

y todos Tenian una

y Luego φ tubo amigos

Se puede captar en el texto de Diana el uso de signos de puntuación que revela que la escritora no conoce adecuadamente la función de la puntuación en la organización sintáctica y temática. Tal vez este uso proviene de la observación que ha hecho de la puntuación en los libros que utiliza en la escuela. En general, los niños no utilizan o casi no utilizan signos de puntuación en los textos producidos en segundo y cuarto grado, por ejemplo, aparece en ocasiones el punto final del escrito. Los procedimientos de cohesión que aparecen en el texto de Diana muestran la compleja red de relaciones semánticas y pragmáticas que logra plasmar en el resumen de un texto narrativo a partir de la presencia o suposición de elementos cohesivos:

a) Reiteración léxica del referente expuesto en el título del texto: *El Pez arcoiriz y Pez brillante*, en el que utiliza además de la repetición léxica una referencia a los determinantes de la frase nominal, *briyante y arcoiris*.

b) Marcador de organización de texto: *había una vez*, recurso textual para dar inicio al formato del texto narrativo que va a recontar.

c) Marcador de relación lógica: “y” con valor contrastivo (pero) entre la hermosura del pez (colorido y brillante) y la ausencia de amigos.

d) Elipsis: (él o el pez) del sujeto de “tenía”, información que aparece en el verbo.

e) Elipsis: del sujeto de “fue”, información que aparece en el verbo.

f) Marcador de relación lógica: “y” con valor de base causal de consecuencia “así que” que señala la relación entre la situación solitaria del personaje y su búsqueda de solución.

g) Pronombre: sustitución con pronombre personal: *le* por *Estreya de Mar*, con función del complemento indirecto del verbo preguntar.

h) Sustitución con pronombre personal: lo que sustituye el enunciado interrogativo *porque no tengo amigos*, complemento directo del verbo *se* (saber). El enlace cohesivo también manifiesta una implicación de la relación entre la solicitud de información de la causa del problema con la expectativa de una respuesta a la pregunta: *porque no tengo amigos*, y la respuesta *no lo sé*.

i) Elipsis nominal: \varnothing de *Estreya de Mar* como sujeto del verbo *decir*. La ausencia de referencia nominal, sujeto del verbo, produce cierta confusión.

j) Elipsis nominal (frase preposicional): \varnothing *Ve con el Pulpo* y “*y fue*” donde omite “con el pulpo”.

k) Elipsis nominal: *le* y *el Pez* como complemento indirecto del verbo *decir*.

l) Elipsis nominal o pronominal: \varnothing (*Pulpo*) como sujeto del verbo *decir*. Estas omisiones producen confusión para distinguir entre el sujeto y complemento indirecto.

m) Marcador de relación lógica: “*y*” con valor consecutivo que relaciona todo el enunciado anterior *que regalara las escamas bryantes*, consejo del pulpo.

n) Elipsis pronominal: \varnothing *sus* (escamas).

o) Sustitución pronominal: *todos* referido a *amigos*, referente presupuesto de “*otros peces*”.

p) Elipsis pronominal con indefinido: *una* referido a escamas *brillantes*.

q) Marcador de organización del texto: *y Luego* con valor de cierre del cuento.

Prácticas de lectoescritura en la escuela

La práctica de la enseñanza de la lengua escrita, en la mayoría de las escuelas primarias, enfoca las tareas de escritura a la revisión ortográfica de los textos producidos por los estudiantes y no a la revisión del uso de elementos cohesivos que sostengan la coherencia de los textos. Por tanto, los estudiantes perciben que escribir bien consiste en escribir correctamente las palabras.

De acuerdo a Cassany (1989), la cohesión -junto a la adecuación, la coherencia y la corrección gramatical- tiene un peso importante dentro del conjunto de conocimientos que permiten a los escritores y lectores el uso de la lengua escrita; esto es, la cohesión facilita la comprensión de la lectura -cuya presencia en los textos que leen no debe pasar inadvertida para los lectores-, ya que concretiza la conexión de las partes que componen el texto, de la cual el escritor tiene que estar consciente, pero que en su producción textual presenta desconocimiento o inconsistencia en su uso, pues son los enlaces semántico-sintácticos los que garantizan la coherencia y la comprensión del texto. A pesar de lo relevante de este conocimiento, el uso de los elementos cohesivos de un texto es aún un conocimiento “intuitivo” entre estudiantes de nivel primaria y, me atrevo a decir, en estudiantes de niveles educativos avanzados.

Señalo que el uso de elementos de cohesión es un conocimiento “intuitivo” porque los estudios de adquisición del lenguaje sostienen que algunos de estos conocimientos (pronominalización) ya están presentes a temprana edad, antes de que los niños inicien la escuela primaria, y que las habilidades narrativas adquiridas en el uso de la

lengua oral son precursoras del desarrollo de la narración escrita. Los datos sobre el uso de elementos de cohesión aquí presentados nos permiten notar el uso de estos conocimientos y percibir que el uso de la lengua escrita es un complejo proceso que se basa en el conocimiento de diversos elementos de relaciones verbales y de significación, que producen organización y coherencia textual. Los datos de este análisis evidencian que los estudiantes hacen uso de recursos cohesivos, ya adquiridos en el uso de la lengua oral, y nos hablan del largo camino que es necesario recorrer en el conocimiento y uso de la lengua escrita.

Implicaciones didácticas

Nos parece crucial señalar la importancia del aprendizaje consciente de los mecanismos de cohesión. Las prácticas escolares deben dar relevancia al uso de estrategias didácticas que propicien el desarrollo del uso de los mecanismos de cohesión ya adquiridos que faciliten al estudiante el uso consciente de estos procedimientos en la elaboración textual y discursiva.

Tal como apunta Cassany (1989), los estudios sobre la redacción están descubriendo la importancia del proceso de composición de la expresión escrita. Para utilizar la lengua escrita es necesario desarrollar procesos de composición de textos. Pero, ¿cómo lograr este desarrollo? La primera sugerencia es elaborar textos, escribiendo en el aula. Otras estrategias que permiten una elaboración eficiente de un texto van orientadas hacia la reflexión que debe llevar a cabo el escritor:

- Tener conciencia de que el texto va a ser leído por otros. Conciencia que nace como respuesta a una situación real de comunicación.

· Asumir que la elaboración de un texto implica que debe ser revisado por el autor, esto es, debe ser leído y releído por quien lo elabora, para poder reelaborarlo. Esta es una estrategia básica de escritores expertos.

· Si bien es cierto que de la observación y la práctica de la escritura se pueden aprender patrones de composición, hay conocimientos que requieren la información explícita. La instrucción directa es necesaria, en especial en los niveles básicos.

Bibliografía

- Casado, M. (1997). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- Casalmiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barceona: Graó.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cuenca, M. J. (2000). *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid: Arco Libros.
- González, C., y Herrero M. C. (1997). *Manual de gramática española*. Madrid: Castalia.
- Halliday, M.A.K., y Hasan, R.. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University. Press.
- Martín, M. A. (1988). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En Martín, M. A., y Montolío *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arcos Libros.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé R., et al. (2010). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel

El aprendizaje de la lengua escrita y la adquisición metalingüística

MIRIÁN ADRIANA NORIEGA JACOB
mnoriega@crfdies.edu.mx

*Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa del Estado de Sonora*

MARÍA TERESA ALESSI MOLINA
mtalessi@guaymas.uson.mx
Universidad de Sonora

Introducción

Actualmente las investigaciones acerca del desarrollo del conocimiento sobre la lengua escrita en las etapas iniciales han cobrado una gran relevancia dentro del campo de la educación, ya que, al buscar respuestas acerca de cómo el niño inicia y evoluciona su conocimiento sobre diferentes aspectos de la lengua escrita, se trata directamente la relación de estos conocimientos con los aprendizajes de la lectoescritura programados por la escuela.

La importancia para la educación de estas investigaciones reside en el hecho de que la lengua escrita, además de ser un medio de comunicación, es también un medio de aprendizaje, y fundamentalmente porque su adquisición evidencia el desarrollo mismo del lenguaje. Esta última idea es uno de los motivos por los que hemos decidido continuar con el estudio que iniciamos hace algunos semestres, pues es un campo de indagación que nos interesa seguir desarrollando para conocer y acercarnos a la descripción de los procesos y las formas de apropiación de conocimientos lingüísticos que llevan a cabo los niños cuando se encuentran con la lengua escrita en situaciones escolares.

Objetivos del trabajo

El lenguaje escrito, tal como lo describen numerosos autores, es un sistema complejo caracterizado fundamentalmente por el uso de componentes gráficos y con una estrecha relación con los aspectos sonoros de la lengua oral, en especial en las etapas iniciales del proceso de adquisición. Para la realización de este trabajo partimos del supuesto de que la cons-

trucción del sistema fonológico de la lengua materna que el niño adquiere paulatinamente le permite reflexionar sobre características generales de la lengua y relacionarlas con la conceptualización de nuevos conocimientos lingüísticos, como los de la escritura y la lectura. El objetivo de este capítulo es presentar evidencias de las reflexiones que realizan los niños sobre su producción escrita y sobre los conocimientos fonológicos y gráficos que tienen de los elementos escritos, así como observar las aproximaciones al conocimiento y uso de algunas convenciones ortográficas que van adquiriendo relevancia para ellos y los van proponiendo para el uso de la escritura. En esta ocasión nos centraremos en las estrategias cognitivas que utilizan los niños para identificar la relación que perciben entre la representación gráfica y los elementos fónicos de las palabras.

Antecedentes de investigación sobre el tema

Las investigaciones pioneras y actuales sobre el proceso de la lengua escrita, como los trabajos de Ferreira, Teberosky, Goodman, Tolchinsky, Martínez Olivé, Vaca, Alvarado y Salgado, entre otros, afirman que el niño de la sociedad actual está expuesto a la lengua escrita desde muy temprana edad, a través de medios informativos (libros, revistas, periódicos) y avisos de información general (señales, direcciones, letreros, etc.), entre otros, y desde muy pequeños perciben que la escritura tiene un valor social y que se requieren conocimientos específicos para poder decir lo que está escrito. También afirman estos autores que los niños de edad preescolar ya conocen varios aspectos de las formas y usos de la lengua escrita, tales como voca-

blos referidos a objetos y conceptos relacionados con la misma: leer, escribir, letras, nombre de las letras, libro, lápiz, etc. En opinión de Goodman (1992), el niño comprende el uso de los instrumentos para escribir, formas y funciones de la escritura, a través de acciones que experimenta diariamente porque observa a personas cercanas a él que utilizan la lengua escrita, y percibe, además de las formas escritas, las funciones de la escritura.

El niño intenta aproximaciones a la lengua escrita desde su capacidad de representación. Así Leal García (1997) afirma que “todo este conjunto de ideas y pensamientos infantiles en torno a la lengua escrita revelan claramente que el niño asimila este código gráfico convencional a esquemas que están más cerca de un sistema simbólico o icónico, como es el caso del dibujo o la imagen. El niño interpreta que hay rasgos figurativos y simbólicos en aquello que es arbitrario y convencional. Esto sucede en una primera etapa, tanto así trata de adivinar por sí mismo el significado de las palabras escritas, como si tratara de reproducirlas mediante el dibujo de las mismas”.

La producción inicial y espontánea de la lengua escrita revela que el niño sabe que en lo escrito hay ciertas convenciones gráficas que comunican ideas y que se relacionan con el habla que ya utiliza para comunicarse. Aunque todavía no distingue qué aspectos y qué tipo de relaciones se establecen entre los elementos para lograr tal convencionalidad, sí reconoce que con ciertos elementos gráficos se dicen cosas, se escribe sobre ellas, y él puede producir estos elementos. Entonces, a partir de los elementos convencionales que percibe para crear su propia forma de comunicación escrita, como señalan Ferreiro y Teberosky (1982), crea su propio sis-

tema de escritura. De acuerdo a los resultados de las investigaciones de estas autoras, esta producción recorre un camino evolutivo en el que se distinguen etapas del desarrollo de este objeto de conocimiento, etapas muy conocidas por estudiosos y maestros de lectura-escritura, y que en esta ocasión sólo las anotaremos e identificaremos brevemente:

1) Etapa inicial o global: hay una intención subjetiva de representar lo verbal, el niño produce una escritura no analizable y se caracteriza por elementos separados entre sí, líneas rectas y curvas, y trazos continuos o discontinuos.

2) Etapa presilábica: las grafías son más definidas, más parecidas a las grafías convencionales, se puede observar un control sobre la cantidad y diferenciación de caracteres. En esta etapa el niño crea la escritura sin establecer una relación sonora entre los elementos escritos.

3) Etapa silábica: intención de dar un valor sonoro a los elementos que componen lo escrito, reconoce letras individuales y cada sílaba vale por una palabra.

4) Etapa silábico-alfabética: el niño descubre la necesidad de hacer un análisis que va más allá de la sílaba. En esta etapa todas las grafías están representadas, aunque algunas vocales o consonantes representan sílabas.

5) Etapa alfabética: el niño comprende que cada una de las grafías de su sistema escrito corresponde a valores sonoros menores que la sílaba y realiza de manera sistemática un análisis sonoro de los sonidos de las palabras que va a escribir. En esta etapa el niño escribe una letra para cada sonido.

Nos interesa destacar que, en relación a los datos que hemos reunido, en estas dos últimas etapas el niño descubre y confirma nuevas relaciones entre las grafías y los sonidos y emerge una fase más en el desarrollo de la lengua escrita: la ortográfica. En este momento el niño establece ciertas reglas de transformación sonido-grafía sobre la base de principios generales y contextos particulares establecidos por el mismo niño (sin que se refieran a contextos específicos de la ortografía normativa), para construir de acuerdo a una conciencia ortográfica en desarrollo que lo lleva a la escritura convencional; es decir, el niño, que conoce ya las convenciones fonológicas, poco a poco va reconociendo posibles combinaciones fonográficas para producir después una escritura con las convenciones ortográficas de su lengua.

De acuerdo con Salgado (1993), el niño lleva a cabo una construcción muy consciente del sistema ortográfico convencional, basándose en la reflexión en torno a la relación fonético-ortográfica de las palabras, y plantea tres fases reflexivas por las que el niño pasa para conocer el sistema de escritura de su lengua.

La primera fase, que llama conciencia lingüística, consiste en la reflexión sobre la articulación oral de las palabras que el niño ya conoce y maneja para lograr el reconocimiento de las unidades léxicas que intervienen en la estructuración del lenguaje, así como en la identificación de cada uno de los sonidos articulados que conforman estas unidades. Esta fase se puede relacionar con la etapa silábico-alfabética que proponen Ferreiro y Teberosky (1982), ya que se afirma que el niño está en un proceso de reflexión sobre el sistema de escritura que está aprendiendo, y esta etapa se caracteriza, precisamente, por la evidencia

del inicio de la conciencia lingüística al relacionar los sonidos del alfabeto con las sílabas que componen una palabra.

La segunda fase que propone Salgado es la cuasi-fonética, la cual consiste en construir el sistema básico de la escritura razonando en la relación de fonema-grafema. Esta fase se puede vincular con la etapa alfabética propuesta por las dos autoras en la que el niño ya conoce el valor sonoro de cada grafía y sabe cómo combinarlos para formar palabras escritas.

La tercera fase es la ortográfica, cuando el niño establece ciertas reglas de transformación basándose en los problemas que enfrenta al utilizar la lengua escrita y aceptar que, además de su construcción escrita, aparecen formas o palabras que acepta tal como se le presentan. Un ejemplo de decisión y transformación de esta etapa es la escritura del nombre propio, donde, curiosamente, se da una gran variación ortográfica (Carla, Karla), pero la propuesta del adulto es aceptada tal como se enseña, es decir, el niño duda y cuestiona convenciones ortográficas de distintas palabras, pero las de su nombre las acepta sin cuestionar.

Respecto al desarrollo de las convencionalidades ortográficas de la lengua, Grompone y otros (1979) proponen que, para lograr el conocimiento y dominio de la ortografía, el aprendiz recorre un desarrollo que se puede caracterizar en etapas que las autoras identifican como “claves de la escritura”.

La primera etapa corresponde a lo que ellas llaman clave primaria de escritura, que corresponde al nivel fonético de la lengua. Los errores en esta etapa se producen cuando la representación gráfica no corresponde en parte a la información fónica de la palabra, es decir, se producen omisiones, agregados

o alteraciones gráficas sin correspondencia a los sonidos de la palabra.

La clave secundaria corresponde al nivel fonológico, ya que no existe una relación unívoca de grafema y fonema en los sistemas de escrituras; los errores se producen al no diferenciar las posibilidades gráficas de un fonema.

La clave terciaria comprende todos los aspectos complejos de niveles fonético-fonológico-morfológico que el oído no capta, y es entonces cuando se cometen errores de supresión o alteración de las grafías o uso equivocado del acento.

Estudios como el de Matteoda y Vázquez (1992) señalan que al aprender el sistema ortográfico de una lengua el aprendiz establece relaciones de diversos tipos, como la relación ortográfico-fonológica que se representa en el nivel superficial, al combinar fonemas y grafías. Hay también relaciones semántico-sintácticas que permiten conservar el sentido de lo que se escribe, pues ayudan a identificar el significado y la función de complejos fónicos idénticos (palabras que suenan igual) en el contexto sintagmático (palabras que suenan igual que aparecen en distintas oraciones), por ejemplo, ánimo/ animó. Se establecen relaciones léxico-fonológicas que apoyan la representación ortográfica porque mantienen las relaciones de significado entre sus componentes lexicales derivados (por ejemplo, el lexema *via*, viaje, enviar, desviar). Finalmente está la relación pragmático-transtextual, que es una representación más abstracta, y se presenta en el nivel de la cohesión, modalidad discursiva y producción de efectos en el lector.

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente y otros muchos estudiosos de los procesos

de la adquisición de la lengua escrita, es necesario, social y académicamente, aprender las convenciones ortográficas. Esta necesidad hace que la ortografía ocupe un lugar central en la enseñanza escolar de la escritura. Vaca (1983) comenta que durante mucho tiempo se ha pensado que el dominio de la ortografía se logra con varias repeticiones de la palabra que representan una dificultad ortográfica, y con la memorización de reglas ortográficas que deben aplicarse en el momento oportuno. A pesar de la aplicación de estas prácticas escolares de escritura persiste para muchos estudiantes el fracaso del dominio de la ortografía. Salgado (1985) afirma que el aprendizaje de una regla ortográfica es parcial y limitado -afirmación compartida por muchos-, ya que la enseñanza tradicional de la ortografía se propone como un adiestramiento mecánico en contraposición de la propuesta de enseñanza actual, que propone llevarla a cabo a partir de un proceso de análisis y reflexión por parte del que escribe, es decir, del alumno.

Metodología de la investigación

Para obtener los datos sobre las aproximaciones a la escritura en niños ubicados en las etapas cercanas a la convencionalidad, realizamos 28 entrevistas: 18 de niños de tercer año de preescolar, con un rango de edad de 5 a 6 años, y 10 entrevistas a niños de primaria de entre 6 y 7 años. La entrevista, que fue videograbada, consistió en solicitar al niño la lectura o narración de uno de los cuentos clásicos que les presentamos: “El soldadito de plomo” y “Los tres cochinitos”. En el caso de la lectura del cuento, la mayoría de las veces la realizó el entrevistador, en vista

de que los niños decían que no sabían leer, aunque algunos narraron la historia porque eran cuentos muy conocidos, y otros niños de primer grado de primaria lo leyeron.

Después se solicitó a los niños que identificaran algunas palabras escritas en el cuento (de 8 a 10), aquellas que aparecieran con mayor frecuencia y que fueran palabras claves en la estructura de la narración, o el referente escrito de algunos objetos conocidos y presentes en las ilustraciones del cuento. Enseguida, se les pidió que escribieran algunas palabras (de 8 a 10) que identificaron en el cuento, escritas o referidas a objetos ilustrados en el mismo.

Análisis de los datos

Cuando el niño tiene conciencia de la estructura de la lengua escrita, conoce por las personas a su alrededor que existe una convención que llaman ortografía, y que consiste en “algo” que no se explica pero que sabe que es importante, que se usa y debe aprenderlo. El uso de esta convención se convierte en una dificultad que preocupa al niño por no saber cómo aprenderla.

Los niños reflexionan a partir de los conocimientos que tienen de su lengua oral y, en el caso de los niños oyentes, esta reflexión es una herramienta fundamental, puesto que intuyen que la estructura de la lengua escrita tiene relación con sus conocimientos de la lengua oral, y con esta base tratan de acercarse a las reglas y normas de la escritura, pero, como no las identifica aún, entonces ellos crean su sistema ortográfico con el que intentan acercarse al sistema convencional. Para esto realizan un gran esfuerzo

de reflexión y análisis de lo que ya conocen y están aprendiendo. Considero que este proceso inicia en edad temprana.

Efectivamente las aptitudes, estrategias o claves que señalan los autores que consulté se pueden ver cuando los niños están produciendo escritura. Algo que observé durante las entrevistas es que ellos buscan estrategias para recordar o “adivinar” la manera correcta o convencional de escribir palabras; una de éstas es la pronunciación de una palabra (aunque esta estrategia en algunos casos puede dificultar el aprendizaje de la ortografía). Otra estrategia es la división en sílabas de las palabras escritas, la cual les permite visualizar y deletrear correctamente dichas palabras (Horrocks y Sackett 1969). También buscan la información o la experiencia de personas cercanas a ellos que tienen más experiencia en el uso de la escritura y a las que preguntan cómo se escribe una palabra; además, los niños establecen analogías entre palabras que conocen y de las que dominan la ortografía para definir la forma convencional de la escritura de nuevas palabras.

Roberto es un niño que se encuentra en segundo de preescolar y desde su corta edad tiene conocimiento de que en nuestro sistema de escritura hay acentos y sabe que sin éstos no está la idea completa en la palabra que escribe (como: mamá/ papá); por la información que le proporciona su mamá, él sabe que para escribir “mamá” y “papá” debe usar el acento. Hace, pues, una relación ortográfica-fonológica, como lo señalan Matteoda y Vázquez (1992).

Gabriela es una niña que cursa tercero de preescolar y, a pesar de que no tiene demasiada experiencia con la escritura, señala que hay una diferencia entre

“v” y “b”, en las etapas que proponen Grompone, Tuana, Lluch y Corbo (1979). Gabriela se encuentra en la clave terciaria posiblemente, no puede establecer esta diferencia en muchos contextos, pero ya está consciente de que existe una diferencia en el uso de estas grafías. De acuerdo a las propuestas de Matteoda y Vázquez (1992), Gabriela establece relación ortográfico-fonológica al repetir la palabra y preguntar con qué letra se escribe antes de escribirla. Esto evidencia que desde muy temprana edad los niños empiezan a analizar y a reflexionar acerca del sistema de escritura y observan que tiene ciertas características necesarias para definir la idea que desean expresar.

Jesús Julián es un niño de primero de primaria que ya tiene más experiencia con la escritura que Roberto y Gabriela; él sabe escribir pez correctamente (con “z”), pero al escribir pescador establece una analogía entre pez y pescador, y escribe pescador con z. De acuerdo con Grompone, Tuana, Lluch y Corbo (1979) Jesús Julián se encuentra en la clave terciaria, ya que establece relaciones en el nivel morfológico de las palabras y establece relaciones léxico-fonológicas propuestas por Matteoda y Vázquez (1992).

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Niño	Fonológico		Ortográfica	
	con referencia	sin referencia	con referencia	sin referencia
Osmar (4)			*vailarina (Bailarina)	Tambor (tambor)
Paulina (3)	muieca (muñeca) pescat (pescado)			
Luisanna (3)	tapor (tambor) apion (avión)			
Ángel (3)	parina (bailarina)			paioso (payaso)
Jordan (3)	Soaito (soldadito)	Plota (pelota), aion (avión)		
Fátima (2)	oimtat (soldadito)	utiro (columpio)		
Gabriela (4)			Bailarina	avión (“v” y “b” suenan igual)
Carlos A. (4)	sol(ó) (soldadito)	pelota		Pes por pez

Flor (2)	zdatdilatod (soldadito) plarina (bailarina)			
Benjamín (4)	badalona (bailarina)	paiaso (payaso)		
Kareline (3)	nlrei (soldadito)	osihlo (pelota)		
Litzy (4)	pskado (pescado)	plota (pelota) paiao (payaso)		
Bárbara (2)	Oaoszliz (saco)	oszrit (cochinito)		
Ana Sofía (1)	fa (paja) smea (chimenea)	osir (flor)		
Sofía Gpe. (1)	ouia (lobo)			
Kevin (2)	cksn (casa)	oina (flor) akil (cochinito)		
Roberto(2)	Amunot (casa)			

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Luis Ángel (3)	paga (paja) oya (olla)		Sago (saco) hemenea (chimenea)	
Preescolar Total: 18				
Nuvia	soldadito	paso (payaso)		avión
Jesús Julian	*Varkito (barquito)		pez pezcador	*Varkito (barquito)
Gilberto				barqyto (barquito)
Salma	sadaito (soldadito)	Churo (churro)		cayo
Pablo		Peota		
Elizabeth			papa - papá (papá)	Payoso (payaso)
Claudina		dao (dado) pla (pelota)		
Valdemar				pallaso (payaso) vailarina (bailarina)
Jesús Alberto				barquito (barquito)

Ana Carolina			abion (avión)	pallaso (payaso)
Total primero:				

Cuadro 2. Escritura y comentarios sobre su producción escrita

Conclusiones

Compartimos la idea que exponen los autores mencionados de que la ortografía no se aprende con repetición de palabras, de la manera tradicional, sino que se aprende reflexionando sobre la estructura de la lengua escrita e interrogándose en el sentido que tienen las convenciones ortográficas. Bajo estos supuestos, el simple dictado -práctica escolar muy frecuente- no favorece el aprendizaje de la ortografía porque presiona al aprendiz de la escritura a resolver los problemas ortográficos al momento del dictado, y no le permite apoyarse en la reflexión sobre el uso de tales convenciones. En nuestra opinión, favorece más y mejor la revisión y reflexión de la producción espontánea de los niños, ya que, después de detectar los errores producidos, se les puede orientar a una discusión y a una auto-observación del error que se cometió, y no sólo a un repaso de la ortografía aprendida. Es importante valorar la producción espontánea del niño -con errores ortográficos- en la que se puede conocer qué dificultades ortográficas se le presentan y cómo se enfrenta él mismo a la corrección, esto es a partir de prácticas que lo induzca a pensar, a identificar las claves pertinentes y a desarrollar generalizaciones sobre el uso de las convenciones ortográficas del sistema de escritura de su lengua.

Bibliografía

- Leal García, A. (1997). *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*. Barcelona: Gedisa.
- Grompone, M. A, et al. (1980). Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos. *Lectura y vida*, 4.
- Matteoda, M. C., y Vázquez de Aprá, A. (1992). Contribuciones a una teoría de la reflexión Ortográfica. *Lectura y vida*, 4.
- Mojen Kiguel, S. M. (1989). El papel de la ortografía en la selección del sistema educativo. *Lectura y vida*, 2.
- Sackett, G.L., y Sackett M. (1969). *Lectura, ortografía y composición en escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Salgado, H. (1985). Conciencia de oposición: un aporte para el aprendizaje de la ortografía. *Lectura y vida*, 4.
- Vaca, Jorge. (1983). Ortografía y significado. *Lectura y vida*, 1.

**Un estudio comparativo
de comprensión de textos entre
universitarios inscritos en programas
de humanidades e ingenierías**

*MIRIÁN ADRIANA NORIEGA JACOB
mnoriega@crfdies.edu.mx*

*Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa del Estado de Sonora*

Introducción

México forma parte de un conjunto de países que son evaluados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico a través del Programme for International Student Assessment (PISA). Adicionalmente, la Secretaría de Educación Pública anualmente evalúa las competencias lectoras con la prueba ENLACE. En ambas evaluaciones, aunque el perfil de los informantes es distinto, los resultados son desfavorables, puesto que muestran poca práctica lectora y bajo nivel de comprensión de textos.

A partir de observar los resultados de estas evaluaciones, surge el interés por parte de la autora de este texto para estudiar la comprensión lectora con estudiantes universitarios. La realización de este tipo de trabajos se considera relevante porque permite conocer un estimado del estado actual de los estudiantes de la Universidad de Sonora, y con los resultados de la investigación se abre la posibilidad de proponer diversas intervenciones educativas que ayuden a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este proceso de investigación, personas ajenas al estudio han realizado preguntas y comentarios respecto a posibles hipótesis de los resultados y las diferencias entre áreas disciplinares en las competencias lectoras de los informantes. Por ejemplo, los estudiantes de la División de Humanidades y Bellas Artes (DHBA) tienen mayor comprensión de textos que los universitarios de la División de Ingeniería (DI) porque utilizan diversas estrategias lectoras y tienen un buen desarrollo metacognitivo para resolver tareas relacionadas con la lectura. A partir de ello, surge el interés de analizar los resultados de una evaluación realizadas con dichas

divisiones. Este trabajo intenta responder las siguientes preguntas para confirmar o refutar la siguiente hipótesis: ¿Cuál es la media de la comprensión de textos de los alumnos de la DI y la DHBA? ¿Existen diferencias en la comprensión de textos entre ambas divisiones?

Comprensión de textos

Con el paso del tiempo y las diversas aportaciones teóricas y prácticas, la idea de *comprensión de textos* ha evolucionado; actualmente ésta es mayormente entendida como una capacidad de leer entre líneas, como la construcción de una idea a partir de lo que se propone en un texto en relación con lo que posee el lector, en una interacción entre los elementos lingüísticos, contextuales y personales del individuo. En relación a esto último, Emilio Sánchez (1988) menciona que "(...) la comprensión implica la capacidad para operar de forma flexible y adaptativa a las demandas de las diferentes situaciones, la habilidad para reconocer la dificultad de algunas tareas y la capacidad de compensar esas dificultades con nuevas medidas".

Incluso esta concepción de la comprensión incluye *interpretar*, pues permite superar lagunas que por distintas causas se presentan en el proceso de construcción de significado. La interpretación se transforma significativa con base en las necesidades e intereses del lector. Asimismo, en el proceso de comprensión de textos es fundamental la interiorización, autorregulación y uso autónomo de posibles estrategias de lectura para leer independientemente de los objetivos planteados; sin embargo, todos estos aspectos van paralelamente con los factores afectivos y motivacionales que sin duda influyen en el individuo durante la lectura. En otras palabras, la comprensión lectora necesita de una

estimulación y formación de lectores capaces de recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información que se recibe (Carrasco, 2003, Contreras, 2003; Solano, González-Pineda, González-Pumariega y Núñez, 2004).

Si se parte de una idea utópica en la que todos los lectores conocen la manera adecuada de abordar un texto, entonces surge la siguiente pregunta: ¿por qué si los sujetos tienen relativamente “la misma base” no todos comprenden de igual manera un texto? Ante este escenario es importante señalar y, principalmente, diferenciar entre un buen lector y un mal lector. De acuerdo con Herrera, Varela, Rueda, Pelayes, Reinoso, Muñoz y Quiroga (2010) un buen lector aprovecha las pistas textuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce, y además desarrolla la inferencia. En este mismo sentido, los mejores estudiantes y a su vez los buenos lectores son capaces de evaluar el grado de la información que leen y reconocer aquella menos apropiada. Un buen lector utiliza un plan mental para responder paulatinamente aquellas inquietudes que estimula la lectura en caso de no obtener los resultados de la misma. Así, cambia de acciones y busca alternativas para obtener el significado (Sánchez 1988). En cambio, un lector con mayores áreas de oportunidad se limita con una actitud totalmente pasiva ante las dificultades que enfrenta durante la lectura, no busca soluciones para comprender el texto y realiza solamente una descodificación y abstracción de ideas que se presentan explícitamente en el escrito; asimismo, repite las ideas del autor sin apropiarse de ellas. Los malos lectores son aquellos que no utilizan los ejercicios del aprendizaje básico de la lectura.

Metodología

Los datos que se exponen en este texto son obtenidos de estudiantes inscritos en materias de octavo semestre de programas de la DI y la DHBA, 130 y 134 informantes respectivamente que conforman un total de 264 participantes.

Los informantes contestaron una encuesta que tiene dos grandes e importantes apartados; el primero ayuda a obtener rasgos característicos del perfil lector del universitario, esto a través afirmaciones de gustos, estrategias y lugares de lectura que se responden por medio de una escala de frecuencia de Likert. El segundo apartado incluye el artículo publicado por la SERMARNAT (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales) en una revista de investigación. Su título es “La guerra del agua en Cochabamba: un caso de palabras que hablan mal” y su extensión es de diez párrafos¹. Posteriormente, se encuentran 24 reactivos elaborados a partir de lineamientos que siguen las evaluaciones de comprensión de textos por instituciones nacionales e internacionales; éstos pretenden estar vinculados con las posibles experiencias y conocimientos de un estudiante de la Universidad de Sonora. Los reactivos evalúan tres niveles de comprensión: 1) extracción u obtención de información (identificación de información y nexos entre diversas partes del texto), 2) interpretación (hipótesis e inferencias) y 3) razonamiento y evaluación del contenido (vinculación con la realidad y evaluación crítica).

¹ El texto se acotó por fines prácticos de la investigación.

Presentación de datos

Preferencias, estrategias y lugares de lectura: perfil del lector universitario

La encuesta para obtener el perfil del lector universitario tiene un conjunto de siete afirmaciones para cada aspecto (intereses, estrategias y lugares de lectura) y se responde indicando la frecuencia de uso o práctica, según sea el caso: siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces, nunca. El primer grupo de afirmaciones son:

a. INTERESES DE LECTURA En nuestra sociedad existen diversas publicaciones que leemos, las cuales requieren intereses particulares por parte del lector.
Leo el periódico.
Leo publicaciones de espectáculos.
Leo publicaciones de deporte.
Leo publicaciones de política.
Leo publicaciones científicas.
Leo textos de temas distintos a los anteriores.
En mi tiempo libre prefiero leer un libro y/o publicaciones de mi área de conocimiento.

Cuadro 1. Intereses de lectura

Ante ello, los estudiantes de la DI muestran mayor frecuencia de lectura por textos científicos (34.6%) y distintos a los que se mencionan en la encuesta (33.1%), estos tipos de publicaciones casi siempre las leen. En el caso del periódico el 40.0% lo lee algunas veces. Adicionalmente, el 29.2% y 29.2% leen muy pocas veces los textos de publicaciones de espectáculos y del área de conocimiento respectivamente.

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Los porcentajes de las publicaciones políticas tienen un comportamiento singular, puesto que el 28.5% de los estudiantes dice leer muy pocas veces publicaciones de política y otro 28.5% dice nunca lo hace. Finalmente, el 24.6% nunca lee publicaciones deportivas.

Por otra parte, los alumnos de la DHBA muestran que el 30.6% casi siempre lee textos distintos a los que se mencionan en la encuesta; algunas veces leen el periódico (40.3%), publicaciones científicas (37.3%) y de su área de conocimiento (28.4%). En cambio, muy pocas veces leen textos de espectáculos (38.1%), deportes (38.1%) y política (38.8%).

b. ESTRATEGIAS DE LECTURA

Las estrategias de lectura son actividades que practica el individuo para comprender un texto.

Cuando inicio una lectura doy un vistazo a todo el texto, hago mis hipótesis de ideas que abordará el texto y/o formulo preguntas para encontrar posibles respuestas en el texto.

Identifico las ideas principales de textos que leo.

Cuando no comprendo alguna palabra, busco su significado a partir del contexto.

Cuando no comprendo alguna palabra, busco su significado en el diccionario.

Hago mis anotaciones de lecturas.

Cuando leo, elaboro gráficos (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) que integran las ideas del texto leído.

Al terminar de leer un texto, discuto la lectura con otras personas.

Leo textos de temas distintos a los anteriores.

En mi tiempo libre prefiero leer un libro y/o publicaciones de mi área de conocimiento.

Cuadro 2. Estrategias de lectura

Las afirmaciones del segundo conjunto se hicieron para conocer las estrategias de lectura que se ponen en práctica: los informantes de la DI muestran mayor atención y uso de las estrategias para el momento pleno de la lectura, como es el caso de comprender palabras desconocidas a partir del contexto, ya que el 30.8% dice hacerlo siempre y el 30.0% indica que casi siempre localiza las ideas principales de un escrito. En cambio, el 29.2% algunas veces recurre a un diccionario para aclarar el significado de palabras desconocidas y el 28.5% algunas veces discute la lectura. Las actividades previas a la acción de leer, como echar un vistazo a la hoja, formular hipótesis y preguntas, no son muy populares, puesto que el 33.8% señala que muy pocas veces lo hace; la misma frecuencia indica el 30.8% para realizar anotaciones de la lectura. Finalmente, la elaboración de organizadores gráficos es la menos socorrida para recuperar la información obtenida de un texto, y esto lo indica el 36.2% de los informantes de esta división.

Los alumnos de la DHBA revelan aplicar más frecuentemente las estrategias de lectura, ya que el 29.1% siempre busca el significado de las palabras desconocidas a partir del diccionario y el 34.3% casi siempre localiza las ideas principales. El 37.3% casi siempre busca el significado de las palabras desconocidas por el contexto, y el 29.1% casi siempre discute la lectura. Además, el 31.3% dice que algunas veces echa un vistazo, formula hipótesis y preguntas, y el 29.1% algunas veces hace anotaciones. Finalmente el 40.3% muy pocas veces hace organizadores gráficos del texto leído.

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

Finalmente, el tercer apartado incluye afirmaciones de lugares de lectura. Éstos son:

c. LUGARES PARA LEER En nuestra sociedad existen diversas publicaciones que leemos, las cuales requieren intereses particulares por parte del lector.
Las personas buscan y crean un espacio para realizar distintas actividades, en las cuales sienten confort.
Leo en mi habitación.
Leo en el comedor.
Leo en la sala de mi casa.
Leo en una biblioteca.
Leo en los pasillos de la universidad.
Leo en lugares públicos de la ciudad (por ejemplo: parques, cafés, etc.).
Leo en otros lugares distintos a los anteriormente mencionados.

Cuadro 3. Lugares para leer

Los estudiantes de ingeniería procuran casi siempre leer en su cuarto/habitación (33.8%) y la biblioteca (26.2%), algunas veces leen en la sala de su casa (30.0%), muy pocas veces lo hacen en el comedor de su hogar (28.5%) y nunca en los pasillos de la universidad (33.1%), en lugares públicos de la ciudad (40.8%) y distintos a los que se mencionan en la encuesta (30.0%).

Los informantes de la DHBA manifiestan que siempre leen en su cuarto/habitación (41.8%), algunas veces leen en la sala de su casa (31.3%), en la biblioteca (34.4%) y lugares distintos a los que se mencionan en la encuesta (29.1%). Además, dicen que muy pocas veces leen en el comedor de su casa (29.9%) y en los pasillos de la universidad (33.6%), y nunca en lugares públicos de la ciudad (36.6%).

Comprensión de lectura

El segundo apartado de la encuesta evalúa la comprensión de lectura por medio de 24 reactivos de opción múltiple. Asimismo, los 24 reactivos se dividen para evaluar tres niveles de lectura y un total de seis subniveles (indicadores).

	Niveles de comprensión	Definición	Indicadores
U N O	Extracción u obtención de información	Capacidad para localizar información	1.1 Identificación de información 1.2 Nexos entre diversas partes del texto
D O S	Interpretación de textos	Capacidad para construir significados y hacer inferencias	2.1 Hipótesis 2.2 Inferencias
T R E S	Razonamiento (reflexión y evaluación) de contenido	Capacidad para relacionar el texto con sus conocimientos, ideas y experiencias	3.1 Vinculación con la realidad 3.2 Evaluación crítica

Cuadro 4. Niveles de lectura (indicadores)

Los participantes de ingeniería tienen una media total de la comprensión de 12.25. En el nivel uno, que tiene como propósito evaluar la extracción u obtención de información, la media fue de 3.65. Éste se conforma por la identificación de información y los nexos entre diversas partes del texto, y los resultados de ellos son 2.06 y 1.59 respectivamente. El nivel dos evalúa la interpretación, cuya media obtenida fue de 4.74; dentro de ese análisis se valora la capacidad de realizar

Estudios del lenguaje en el noroeste de México

hipótesis (que dio una media de 2.37) y la formulación de inferencias (en la que resultó 2.38). El nivel tres tiene el propósito de estudiar el razonamiento y la evaluación del contenido (3.87), asimismo, parte de sus reactivos valora la capacidad de la vinculación de la información del texto con su realidad (con puntaje de 1.81 en este caso), además de la evaluación crítica del lector, cuya media fue de 2.03.

Por otra parte, la media de los estudiantes de humanidades en la comprensión del texto fue de 12.08. En el nivel uno, extracción u obtención de información, fue de 3.89. En la identificación de información fue de 2.12 y en los nexos entre diversas partes del texto fue de 1.76. La media del nivel dos, interpretación, fue 4.6, mientras que la de la capacidad de hacer hipótesis fue de 2.34 y de inferencias 2.34. Finalmente, en el nivel tres, razonamiento y evaluación del contenido, la media fue 3.63. A su vez, la vinculación de la información del texto con la realidad resultó con 1.70 y la evaluación crítica con 2.0 (véase cuadro 5).

División	Total	Nivel 1	Nivel 1.1	Nivel 1.2	Nivel 2	Nivel 2.1	Nivel 2.2	Nivel 3	Nivel 3.1	Nivel 3.2
Humanidades y Bellas Artes	12.08	3.89	2.12	1.76	4.61	2.34	2.34	3.63	1.70	2.04
Ingenierías	12.25	3.65	2.06	1.59	4.74	2.37	2.38	3.87	1.81	2.03

Cuadro 5. Resultado de la División de Humanidades y Bellas Artes y la División de Ingeniería

Conclusiones

Con los resultados de los informantes se puede concluir que el perfil de los alumnos de la DI no es el de un lector frecuente, y los textos que consultan son científicos y distintos a las mencionadas en la encuesta. La estrategia que ellos aplican con mayor frecuencia es la identificación de ideas principales y su lugar prototípico para leer es el cuarto/habitación o la biblioteca de la universidad. Por otra parte, el perfil lector de los participantes de DHBA indica que suelen leer textos distintos a los señalados en la encuesta, aplican frecuentemente mayor variedad de estrategias y suelen leer en su cuarto/habitación.

A partir de lo anterior se reafirma que los alumnos no leen con frecuencia y, además, las estrategias que utilizan son propiamente para el acto vivo de la lectura. Esto es resultado de la enseñanza tradicionalista de las estrategias de lectura en la que la primordial preocupación del docente es la identificación de las ideas principales, dejando de lado la pre y poslectura. Finalmente, en cuanto al perfil del lector, es notable la percepción y práctica individual de la lectura. El estudiante recurre a espacios privados como su cuarto/habitación, o bien, la biblioteca, donde seguramente leer tiene fines de trabajos colaborativos. Ambos espacios ayudan a disminuir los factores de distracciones.

Respecto a los datos de la comprensión de textos, son notables los bajos resultados en ambas divisiones. Sin embargo, los estudiantes de ingeniería tienen una ligera diferencia superior de 0.17 a la media de los alumnos de humanidades. En el nivel uno los alumnos de éstos superan con 0.24 a los de ingenierías en la extracción u obtención de información. De igual modo, en los aspectos que se evalúan en este nivel, los informantes

de DHBA sobresalen en la identificación de información con 0.06 y en los nexos entre diversas partes del texto con 0.17. A diferencia del primer nivel, los alumnos de la DI muestran mayor capacidad para interpretar, ya que existe una variación de 0.13 en el segundo nivel. Dentro de éste hay reactivos que evalúan la formulación de hipótesis a partir del texto. En él, los datos ubican a los alumnos de ingeniería más alto que a los de la DHBA con una discrepancia de 0.03. De igual manera sucede con la formulación de inferencias, pero la distancia entre los alumnos de ingenierías y de humanidades es de 0.04. Finalmente, en el nivel tres nuevamente sobresalen los estudiantes de ingeniería con 0.24. Aunque existe esta diferencia en el nivel tres, dentro de él no hay una tendencia como en los otros dos niveles en los que el grupo de estudiantes sobresalientes lo hacen en las dos unidades de evaluación. En el caso del nivel tres, éste se conforma por la capacidad de vincular la información con la realidad y la evaluación crítica, pero a diferencia de los resultados de los primeros dos niveles los participantes de la DI muestran mayor habilidad para vincular la información con la realidad, puesto que tienen una media 0.11 mayor que los de humanidades. En el caso de la evaluación crítica, los alumnos de la DHBA tienen un puntaje mayor por 0.01.

La hipótesis con la que partió este escrito es que los estudiantes de humanidades tienen mayor comprensión de textos que los universitarios de la DI porque utilizan diversas estrategias lectoras y evidencian su desarrollo metacognitivo para resolver tareas relacionadas con la lectura. Los resultados demuestran lo contrario, a pesar de los programas que conforman la DHBA, tales como Enseñanza del Inglés, Lingüística y Literatura, en los que de una u otra manera se practican las distintas estrategias

de lectura, factores que favorecen la comprensión, e incluso el texto es el objeto de estudio.

Los resultados de los estudiantes de la DI probablemente son mayores que los de la DHBA por la formación académica y el pensamiento que requieren las ingenierías. Éstas tienden a una formación en la que se busca una relación más estrecha con la realidad, como solucionar problemáticas específicas, etc.; en cambio, los programas de la DHBA suelen tener mayor creatividad y apertura de pensamiento, y quizás no se concreta algo en particular, a diferencia de las ingenierías. Asimismo, la comprensión de textos puede estar relacionada con el manejo de información de los hemisferios predominantes.

Bibliografía

- Agüero, E., y Govea, L. (2008). Las preguntas previas como estrategia de pre-lectura en la comprensión de textos descriptivos en inglés. En: *Laurus*, 14 (28), pp. 315-358.
- Alfaro, H. G. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24 (50), pp. 35-47.
- Arrieta, B.; Btusta, J. L.; Meza, R. D., et al. (2006). (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Laurus*, 12 (021).
- Barboza, L., y Sanz, C. (s.f.). Estrategias de lectura. En: *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: ConTexto Educativo*, IV (22). Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/2/nota-06.htm>.
- Bernabeu, J. R. (2003). La lectura: ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*, 14, pp. 151-160.

- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *EDUCARE, Artículos arbitrados*, 11 (37), pp. 247-255.
- Canales, G. R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI*, 11 (1), pp. 81-100.
- Canales, G. R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI*, 11 (1), pp. 81-100.
- Cassidy, M., y Baumann, J. F. (1989). Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1,45-50.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), pp.129-142.
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Taller de lenguaje 2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (10-16 años)*. General Pardiñas: Madrid.
- Contreras, A. F. (2003). La activación de las estructuras cerebrales en el aprendizaje de la lectura. *Acción pedagógica*,12.
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulaciones de la lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá: Colombia

-
- Escoriza, J. (2004). Fundamentación teórica y descripción de una propuesta de innovación docente universitaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9 (11), pp. 19-57.
- Herrera, M.; Varela, E.; Rueda I., et al. (2010). *Evaluación de la educación. Factores que inciden en la comprensión lectora*. Congreso Iberoamericano de Educación. METAS2 021.
- León, J. A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. En Pozzo, J. L., y Monreo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI Santillana: España.
- Manzano Díaz, C. M., e Hidalgo, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, pp. 123-150.
- Mayorga, L. P. (2005). La lectura como estrategia de trabajo en el aula. *Revista Docencia universitaria*, 6 (1)
- Mayorga, L. P. (2005). La lectura como estrategia de trabajo en el aula. *Revista Docencia universitaria*, 6 (1)
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano M., y Pereira, C. (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba: Argentina
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *EDUCARE, ARTÍCULOS*, 4 (11), pp. 159-163.
- Peredo, M. A. (2008). Las estrategias de localización de información en textos argumentativos que utilizan los estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5).

- Peregoy, S., y Boyle, O. (1997). Reading, writing and learning in ESL. Longman: U. S. A.
- Prieto, P.; Sabina, P. S.; Dovaló, M. G., et al. (2007). *Comprensión de lectura: problema educativo*. Memorias del III Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2007)
- Qintanal, J., y Téllez, J. Antonio. (1999-2000). Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza. *Enseñanza*, 17-18, pp- 27-43.
- Rinualdo, M. C., Chiecher, A., y Danolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motvated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 18.
- Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista Digital UMBRAL 2000*.
- Román, J. M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista Electrónica de Investigación*, 2 *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2.
- Russell, I. G. (2002). La lectura en la era digital. Biblioteca universitaria, nueva época, 5.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y aprendizaje*, 44.
- Sardà, A.; Márquez, C., y Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectora de los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), pp. 290-303.
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista Signos*, 39 (62), pp. 493-510.

-
- Serafini, M. T. (2004). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Paidós: México.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Graó: Barcelona.
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), pp. 1-15.
- Solano, P., González-Pineda, J. A., González-Pumariega, S., et al. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11 (9), pp. 111-127.
- Solís, F. (s.f.). Importancia de las estrategias de aprendizaje para la comprensión en lectua en inglés. *DeLinguis: en torno a las lenguas*, 3.
- Tierney, R. J., y Readence, J. E. (2000) *Reading strategies and practices*. A compendium. (5ta. ed.). E.U.A.: Pearson Education.
- Torres, M. E. (2003). La lectura. Factores y actividades que enriquecen en el proceso. *EDUCARE, ARTÍCULOS*, 6.
- Trejo, A., y Alarcón, L. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 6, pp. 30-38.
- Wegmann, B., y Knezevie, C. (2007). *Mosaic 1, Reading*. E.U.A.: McGraw Hill.
- Zanotto, M.; Monereo, C., y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos científicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles educativos*, 33.

ISBN: 978-607-96819-8-2



9 786079 681982

Centro Regional
de Formación Docente e
Investigación Educativa
del Estado de Sonora

