

Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe

Plan de Estudios 2018

Programa del curso

Lenguaje y comunicación
L1 y L2

Primer semestre

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Primera edición: 2018

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Educación Superior para Profesionales de la Educación
Av. Universidad 1200. Quinto piso, Col.Xoco,
C.P. 03330, Ciudad de México

D.R. Secretaría de Educación Pública, 2018
Argentina 28, Col. Centro, C. P. 06020, Ciudad de México

Índice

Propósitos y descripción general del curso	5
Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso.....	7
Estructura del curso	7
Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza.....	11
Sugerencias de evaluación.....	13
Unidad de aprendizaje I.....	16
Lenguaje, cultura y teorías lingüísticas: su relación con los propósitos y fundamentos del enfoque de la enseñanza en lenguas originarias y español... 16	
Unidad de aprendizaje II.....	25
Aportes de las investigaciones psicolingüísticas y a la comprensión del desarrollo del lenguaje y de adquisición de la lengua escrita en L1 y L2	25
Unidad de Aprendizaje III.....	38
Los marcos de referencia y las decisiones didácticas de los docentes	38

Trayecto formativo: **Formación para la enseñanza y el aprendizaje**

Carácter del curso: **Obligatorio**-----Horas: **4** Créditos: **4.5**

Propósitos y descripción general del curso

El lenguaje además de ser un objeto que se estudia y se define, se encuentra articulado desde múltiples dimensiones. En el mundo indígena, su dimensión comunicativa, es el vehículo principal de comunicación y portadora de saberes y conocimientos de un pueblo, entre individuos, sociedades y entidades existentes en la naturaleza. Se presenta en diversas formas según la finalidad intercomunicativa y recurre a distintos recursos dependiendo de la modalidad de su manifestación (oral, escrita o de pensamiento) y de las condiciones de su producción e interpretación. A través de él se expresan y resuelven múltiples necesidades que dan lugar a una gran variedad de situaciones no solo comunicativas sino de la vida misma que, a su vez, ponen de manifiesto sus sutilezas. Es, además, un medio fundamental de socialización (dimensión social) que permite establecer y mantener relaciones interpersonales que pueden desarrollarse más allá de las barreras temporales y espaciales. Por todo esto, se le considera un elemento social y cultural dinámico, con una historia evolutiva que va siguiendo el ritmo de las tan cambiantes necesidades de sus usuarios en los pueblos indígenas desde su cosmovisión propiamente.

En su dimensión valoral, cognitiva y epistémica, el lenguaje está estrechamente relacionado con el ser, el pensamiento, la inteligencia y la representación mental del mundo. Gracias a él es posible categorizar objetos, hechos y personas, así como a establecer relaciones entre ellos. Sin duda, es un medio importante para aprender porque a través de él se accede a la información, se organiza el pensamiento y se reflexiona sobre la existencia el mundo.

Pero, ¿cómo incorpora la escuela todas estas dimensiones en los contenidos escolares? La respuesta a esta pregunta le plantea al docente en formación bilingüe e intercultural la necesidad de conocer cómo se adquiere el lenguaje materno y un segundo lenguaje en un contexto cultural determinado y cómo se explica desde las distintas disciplinas lingüísticas, además de relacionar sus teorías con los contenidos de la asignatura de las Lenguas Indígenas y el Español. Este curso ofrece una aproximación práctica-teórica no sólo a las disciplinas lingüísticas y a su convergencia con el enfoque y propósitos de los programas vigentes para la enseñanza de las lenguas (L1 y L2) en Educación Preescolar Bilingüe, sino también sus procesos de adquisición y aprendizaje.

En los programas de estudio de educación básica plantea atender la realidad sociocultural y lingüística diversa del país, hace referencia al desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje bilingües. Para identificar y comprender este tipo de referencias, en este curso el estudiante normalista estudiará la situación sobre los usos reales de las lenguas (español y las lenguas indígenas) las teorías que abordan el

desarrollo del lenguaje, la adquisición del sistema de escritura y los factores inmersos en la evolución del conocimiento alrededor del lenguaje oral y escrito.

El marco epistémico sobre el lenguaje como objeto de estudio y aprendizaje se complementa con los aportes de la Didáctica de la Lengua oral y escrita. De esta manera, el estudiante conocerá los avances en el conocimiento sobre las condiciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje desde el contexto cultural inmediato y la didáctica bilingüe en las aulas. Este estudio contribuirá a que el docente en formación comprenda el sentido de las orientaciones didácticas para la enseñanza de las lenguas hacia el logro de un bilingüismo equilibrado.

Por todo esto, el espacio curricular *Lenguaje y comunicación* se constituye en la introducción a la línea formativa del mismo nombre que le posibilita al estudiante normalista una aproximación comprensiva al planteamiento curricular del campo de lenguaje en el plan de estudios de educación básica en general y puntualmente de la educación indígena. De esta manera se sientan las bases para el estudio específico de las diferentes temáticas que serán abordadas en los cursos siguientes: Prácticas sociales del lenguaje, Desarrollo de competencia lectora, Literatura y Producción de textos escritos. En este sentido, los contenidos no se agotan en este curso, sino que se profundizan y se amplían a lo largo del trayecto formativo.

El propósito final del curso *Lenguaje y Comunicación* es que el estudiante normalista construya desde el primer semestre herramientas teórico-metodológicas que le permitan, progresivamente, hacer interpretaciones más adecuadas y explicativas de los programas de lenguaje en educación preescolar indígena y las orientaciones didácticas en ellos. Por otro lado, se espera que conozcan e identifiquen los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas –orales y escritas- de los estudiantes de educación preescolar indígena.

Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso

Competencias genéricas

- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Competencias profesionales

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

Unidades de competencia que se desarrollan en el curso

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.
- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio relacionados con la comunicación y el lenguaje en función del logro de aprendizaje de sus alumnos, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos.

Estructura del curso

El espacio curricular “Lenguaje y comunicación” se divide en tres unidades de aprendizaje. El eje de articulación entre las unidades será la lectura intensiva y comprensiva de las cuatro asignaturas medulares para la enseñanza de la Lengua indígena y del Español (sean primeras o segundas lenguas), mismas que dará lugar y sentido al estudio, uso de teorías como herramienta de interpretación y de acercamiento a la cosmovisión de los pueblos indígenas.

La primera unidad es una introducción a las teorías lingüísticas, con el propósito de conocer sus objetos de estudio y su utilidad para explicar la naturaleza y los usos del lenguaje en distintos contextos. El estudiante normalista observará diferentes situaciones comunicativas en contextos sociales, culturales y escolares. Elaborará un primer análisis de los elementos que, desde su perspectiva como usuario de una o dos lenguas, considere que están puestos en juego. El estudio de los planteamientos teóricos que ofrece la bibliografía básica del curso le permitirá regresar a las situaciones observadas con un bagaje de conceptos sobre el lenguaje que le permitirá redimensionar los elementos y variables implícitos en los actos comunicativos en una comunidad determinada. Por ejemplo: las finalidades comunicativas que llevan a las personas a interactuar con los distintos elementos culturales de su contexto (entidades de la naturaleza, rituales, fiestas, trabajo, etc.); los diferentes modos de hablar, leer y escribir que se generan a propósito de la intención comunicativa; el posicionamiento retórico-semántico frente al destinatario, así como las características y de los participantes, la influencia de los soportes espirituales, materiales o recursos en las características de la producción de textos orales y escritos en una situación comunicativa particular. La segunda finalidad de esta unidad de aprendizaje es que este conocimiento teórico ayude al docente en formación bilingüe intercultural a comprender los propósitos y el enfoque de los programas del campo del lenguaje en educación indígena a partir de la identificación e interpretación de los conceptos del lenguaje los sustentan.

La segunda unidad de aprendizaje versa sobre los aportes de los estudios en algunos pueblos indígenas y psicolingüísticos en general a la comprensión de los procesos en la adquisición del desarrollo del lenguaje y luego del sistema de escritura. Las reiteradas alusiones a estos estudios en los programas de lenguaje de educación indígena darán lugar al estudio de sus aportes teórico-metodológicos. Los estudiantes tendrán oportunidad de analizar las maneras en las que los investigadores interpretan el estado de desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños en distintas situaciones culturales. Luego, pondrán la teoría en acción a partir de observar, analizar e interpretar estados y procesos de aprendizaje a través del estudio de casos. El propósito fundamental de esta unidad es que los estudiantes construyan referentes teóricos que les ayuden a conceptualizar el aprendizaje como una actividad intelectual compleja y fascinante en la que los niños toman un lugar activo. Esto les permitirá comprender el sentido de las

alusiones a la consideración de los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua para incursionarse en el sistema de escritura y que se hacen desde los programas de estudio del lenguaje.

La tercera unidad abre la oportunidad para articular el conjunto de saberes lingüísticos, culturales y psicolingüísticos de los que dispondrá el estudiante a partir del estudio que ha hecho de éstos en las primeras unidades de aprendizaje. El eje de articulación será la Didáctica de la Lengua oral y escrita en procesos bilingües e interculturales. El estudio de las reflexiones y aportes hechos desde la Didáctica ayudarán a los estudiantes, por un lado, a comprender las nociones de *transposición e intervención didáctica* y a asumir la relevancia de evitar el *aplicacionismo*, es decir, la creencia de que la enseñanza es el pasaje directo de las teorías de las ciencias de referencia – lingüísticas y psicológicas- al aula. Por otro lado, los estudios de la didáctica le ofrecerán al estudiante normalista las primeras herramientas para identificar e interpretar las orientaciones didácticas para la enseñanza del lenguaje en educación indígena.

Unidad de aprendizaje I

Lenguaje, cultura y teorías lingüísticas: su relación con los propósitos y fundamentos del enfoque de la enseñanza en lenguas originarias y español.

- Los aportes culturales, lingüísticos y los enfoques didácticos para la enseñanza en ambientes bilingües
- El funcionamiento de la comunicación (oral y escrita) desde la cosmovisión de las culturas originarias y de las teorías lingüísticas.
- La interpretación del enfoque y propósitos de la enseñanza de las lenguas originarias y el español en los programas de estudio vigentes.

Unidad de aprendizaje II

Aportes de las investigaciones psicolingüísticas y a la comprensión del desarrollo del lenguaje y de adquisición de la lengua escrita

- El desarrollo de la comunicación y del lenguaje.
- Adquisición del sistema de escritura y evolución de los conocimientos sobre la lengua escrita en lenguas originarias y español.

Unidad de Aprendizaje III

Los marcos de referencia y las decisiones didácticas de los docentes

- La relación entre marcos de referencia y las orientaciones didácticas en los programas de estudio vigentes.
- La relevancia de la congruencia entre la planificación de la enseñanza y el enfoque didáctico para el logro de los propósitos de la enseñanza de la lengua en educación preescolar indígena.

Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza

Este es un curso fundamentalmente teórico, cuyo objeto es realizar un estudio de determinados contenidos con un tratamiento que requiere una interactividad intensiva entre los estudiantes y los textos seleccionados a través de la intervención crítica del docente. También supone aspectos prácticos para que los estudiantes se familiaricen con situaciones reales de análisis de documentos curriculares. Para este efecto, se sugiere trabajar bajo la modalidad organizativa de seminario-taller.

Esta modalidad tiene como característica fundamental que los miembros del seminario comparten intereses sobre un tema y un nivel semejante de información acerca del mismo, obtenido de la lectura previa a la sesión correspondiente. Esto demanda que los estudiantes consulten y analicen diferentes fuentes bibliográficas y realicen trabajos escritos, discusiones y ejercicios tanto individuales como grupales.

Durante el trabajo del seminario-taller, es importante considerar las ideas previas de los estudiantes respecto de los temas y/o conceptos que se van a abordar en las sesiones de dicho seminario, entendiendo por ideas previas a la forma de comprenderlos, relacionarlos y organizarlos y no como la cantidad de información que poseen sobre ellos. Las secuencias didácticas que se proponen en este curso siempre inician con actividades que implican el despliegue de saberes previos.

Por su parte, la modalidad taller preferentemente se realizará bajo la organización de grupos de trabajo con una situación o problema común a resolver. En estos grupos, será importante la delegación de roles y la distribución de tareas entre estudiantes. La labor del docente será la de diseñar o mediar situaciones problemáticas que pongan en acción las herramientas teóricas para describir, interpretar y tratar de explicar hechos educativos alrededor de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Las secuencias didácticas que se proponen en este curso incluyen actividades que apuntan a la movilización de saberes y modificación de esquemas conceptuales a través de la aplicación práctica de la teoría. Este tipo de situaciones supone para los estudiantes un triple proceso:

1. Un proceso de transformación, en el que un documento primario sometido a las operaciones de análisis se convierte en otro documento secundario gracias a una nueva interpretación.
2. Un proceso analítico-sintético, en el que la información de base es estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a nuevos documentos (notas, esquema, resúmenes, entre otros).

3. Un proceso de comunicación de las reinterpretaciones a través de medios para transmitirla como debates, informes, presentaciones orales apoyadas con recursos audiovisuales, ensayos, etc.

Sea durante los seminarios o actividades tipo taller, el docente será un moderador más que un expositor. Sus intervenciones deben estar encaminadas a problematizar las ideas de los estudiantes (*¿por qué crees...?, ¿cómo podríamos saber...?*), a abrir espacios de discusión para profundizar, confrontar y consensar conocimiento (*¿cómo se puede explicar “x” desde la teoría “y”?; ¿Qué término lingüístico podría usar su compañera para referirse a todos los ejemplos que acaba dar?; Su compañero dice que este fragmento del programa se refiere a “x”, ¿qué tendríamos que hacer para validar esa interpretación?*). Se puede decir que el docente debe desarrollar competencias para:

- saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar;
- gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas y respuestas más elaboradas;
- enlazar el conocimiento teórico y práctico, y
- ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias para la reflexión, argumentación de ideas y de vinculación crítica con la realidad.

Las secuencias didácticas también incluyen actividades para socializar sus resultados o hipótesis con la finalidad de abrir espacios para la discusión y co-evaluación tendientes a la síntesis y formalización del conocimiento. Para apoyar la autorreflexión, se incluyen actividades que le impliquen al estudiante el uso coordinado de los nuevos saberes y una actitud reflexiva con respecto a los previos.

En este sentido, se espera un ambiente de estudio y de trabajo respetuoso en el que todos tengan la oportunidad de acceder, participar e implicarse en el aprendizaje.

Las situaciones de enseñanza diseñadas y orientadas por el docente, además de enfocarse en el abordaje de los temas del curso, deben propiciar la participación de los estudiantes en prácticas del lenguaje propias del ámbito académico como la consulta y lectura intensiva de bibliografía especializada, la producción de textos que apoyen el estudio (resúmenes, notas de comentario y bitácoras de observación) y textos expositivos que materialicen el resultado de la reflexión y el análisis de los temas fundamentando sus ideas e interpretaciones con el bagaje teórico que aporta la bibliografía analizada (ensayos, informes técnicos, reportes de observación). Se espera que los estudiantes utilicen el lenguaje como un medio para aprender a preguntar, aprender a acceder a fuentes de información y referirlas, aprender a fundamentar y aprender a comunicar saberes científicos.

Ello supone que el docente podrá diseñar pequeñas secuencias didácticas para abordar y/o profundizar sobre aspectos concretos que favorecen el aprendizaje de un tema o desarrollan competencias académicas específicas.

Un ejemplo de secuencia didáctica puede constituir el trabajo necesario para que los estudiantes conozcan las características de los textos que se les pide producir: monografías, reportes de caso, informes técnicos, etcétera.

Las secuencias didácticas abordan un problema específico descontextualizándolo de los contenidos y del desarrollo del curso para que los estudiantes puedan pensar sobre ese aspecto específico de la lengua. Luego se recontextualiza para su uso práctico.

Sugerencias de evaluación

En congruencia con las orientaciones curriculares del plan de estudios, se debe considerar a la evaluación como un proceso de recolección de evidencias para la emisión de juicios de valor sobre el desempeño de los estudiantes, a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias de perfil de egreso, sus unidades o elementos, y los criterios de desempeño expuestos en cada uno de los cursos. Esto implica que las competencias deben ser demostradas, por lo que se requiere de la definición de evidencias y criterios de desempeño que permitan inferir su nivel de logro.

Se propone que la evaluación sea un proceso permanente que permita valorar de manera gradual la manera en que los estudiantes movilizan sus conocimientos, ponen en juego sus destrezas y desarrollan nuevas actitudes utilizando los referentes teóricos y experienciales que el curso propone. Por lo tanto, se sugiere precisar en cada unidad de aprendizaje las evidencias y sus criterios de desempeño, de tal manera que permitan la demostración gradual de las competencias establecidas en las unidades y en el curso.

De manera general se consideran tres tipos de evidencia: de conocimiento, de producto y de desempeño. Cada una enfatiza la valoración de algunos de los componentes de la competencia, sin perder de vista su carácter integral.

- Las evidencias de conocimiento demuestran el saber disciplinario y pedagógico logrado por el estudiante que permite comprender, reflexionar y fundamentar el desempeño competente. Estas evidencias aparecen referidas en los programas como PRODUCTOS DE EVIDENCIA.
- Las evidencias de producto consisten en elaboraciones concretas de los estudiantes las cuales resultan del desarrollo de las actividades de aprendizaje. Estas evidencias aparecen referidas en los programas como PRODUCTOS DE TRABAJO.

- Las evidencias de desempeño se refieren a comportamientos del estudiante en situaciones específicas, que requieren de su observación directa.

Centrar la evaluación en las evidencias permitirá al docente observar el desempeño del estudiante ante una situación o problema específico que se le presente, valorar el desarrollo y logro de las competencias del curso, así como estimar la pertinencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizadas durante el proceso formativo. Para ello, es fundamental utilizar la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa permite valorar el desarrollo de las competencias, centra su atención en los aprendizajes y en las actividades que se realizan de tal manera que se puedan tomar decisiones para su mejora. En tanto, la evaluación sumativa valora el nivel de logro de las competencias al finalizar el curso de acuerdo con los propósitos establecidos, a través de una evidencia final de carácter integrador.

Por lo anterior, el docente debe hacer explícitos los criterios y medios de evaluación desde el inicio del curso asegurándose de que éstos sean congruentes con los propósitos, enfoque y contenidos del espacio curricular.

La evaluación deberá realizarse en distintos momentos y con distintas finalidades. La evaluación a inicio de curso e inicio de unidad de aprendizaje debe constituirse como un diagnóstico que le aporte al docente datos sobre la información, los conocimientos y competencias - qué saben, cómo usan e interpretan lo que saben- que poseen los estudiantes sobre un tema. Esta información será insumo fundamental para la planificación. Esta evaluación debe hacerse por medios escritos y orales tratando de recurrir a situaciones o consignas que ayuden a que los estudiantes muestren sus saberes.

La evaluación realizada durante el desarrollo de las unidades será una extensión de las situaciones didácticas de clase pues a través de ella el docente registrará y analizará el avance de los estudiantes con respecto al estado inicial de sus conocimientos y habilidades. La manera en la que usan la nueva información, los modos de búsqueda, consulta, validación, argumentación y uso del conocimiento serán los indicadores de progresión. También se valorará el grado de compromiso y participación de los estudiantes con su aprendizaje y con la construcción colectiva de conocimiento. Esta evaluación tendrá fines formativos y será motivo de espacios de retroalimentación efectiva entre el docente y los estudiantes.

En todos los momentos de evaluación formativa se recomienda el registro sistemático de las preguntas/respuestas de los estudiantes; de las estrategias que usan para resolver los problemas que plantean las consignas; de los modos y calidad de interacción con los miembros del grupo a propósito de las actividades. Estos registros le servirán al docente para construir indicadores objetivos de progresión y desempeño.

Nivel I	Nivel II	Nivel III
Comprenden la situación a resolver. Identifican los ejes de análisis de cada disciplina. Conocen los conceptos propios de las disciplinas, pero no logran usarlos en el análisis y los programas.	Comprenden la situación a resolver. Identifican los ejes de análisis de cada disciplina. Conocen los conceptos propios de las disciplinas. Logran usar los conceptos y procedimientos de la Gramática, pero no así de la Pragmática.	Comprenden la situación a resolver. Identifican los ejes de análisis de cada disciplina. Logran usar los conceptos y procedimientos de la Gramática y de la Pragmática apoyándose con preguntas orientadoras como: Gramática: ¿Qué partes del texto puedo identificar? ¿Qué tipo de unidades lingüísticas son? Pragmática: ¿Quién es el emisor y quién el destinatario? ¿Con qué propósito se escribe?

Este tipo de registros y análisis no solo proveen información e indicadores sobre el aprendizaje de los estudiantes ante una situación específica, también facilita la toma de decisiones del docente a la hora de planear las situaciones de enseñanza.

Con una lógica similar se pueden diseñar escalas estimativas. Solo es necesario tener presente que los datos que se obtienen de la evaluación formativa permiten a los docentes establecer expectativas reales, viables y desafiantes para cada estudiante. Cuando un docente conoce el punto de aprendizaje de sus estudiantes, puede planificar mejores situaciones didácticas e intervenciones más acordes a los puntos de partida de cada estudiante.

La evaluación sumativa consistirá en un punto de corte que permita la comparación directa entre el estado de conocimiento y competencia de cada estudiante sobre los temas al inicio y final del curso.

La autoevaluación entendida como la reflexión sobre el propio estado de conocimiento en distintos momentos también es parte de este curso. A lo largo de las tres Unidades de aprendizaje, los estudiantes tendrán la oportunidad de autoevaluar la transformación y desarrollo de sus ideas, creencias, conocimientos y competencias. Asimismo, al final del curso, elaborarán un texto que les permita valorar de manera consciente cómo iniciaron el curso y cómo lo terminan (en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias), sobre todo, que les permita pensar sobre los procesos que posibilitaron las transformaciones.

Unidad de aprendizaje I

Lenguaje, cultura y teorías lingüísticas: su relación con los propósitos y fundamentos del enfoque de la enseñanza en lenguas originarias y español

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio relacionados con la comunicación y el lenguaje en función del logro de aprendizaje de sus alumnos, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos.

Propósito de la unidad de aprendizaje

Durante la unidad de aprendizaje los estudiantes comprenderán la importancia del lenguaje desde las culturas de los pueblos originarios, discutan el enfoque y los propósitos de los programas del campo del lenguaje en educación preescolar indígena a partir de las teorías culturales y lingüísticas que lo refieran. Además, identificarán los distintos niveles de la lengua y su interrelación, con el fin de explicar el funcionamiento de la comunicación oral y escrita, a fin de fortalecer las competencias a desarrollar en el curso.

Contenidos

- Los aportes culturales, lingüísticos y los enfoques didácticos para la enseñanza en ambientes bilingües
- El funcionamiento de la comunicación (oral y escrita) desde las teorías lingüísticas y de la cosmovisión de las culturas originarias.
- La interpretación del enfoque y propósitos de la enseñanza de las lenguas originarias y el español en los programas de estudio vigentes.

Actividades de aprendizaje

Los aportes culturales, lingüísticos y los enfoques didácticos para la enseñanza en ambientes bilingües

1. *Identificar la relación entre enfoques didácticos para la enseñanza las teorías culturales lingüísticas.*

El docente proporciona a los estudiantes un conjunto de ejercicios y/o actividades escolares para trabajar la lengua en aulas de preescolar indígena a las que subyacen distintos enfoques de la lengua, la cultura y su enseñanza. Solicita que identifiquen las relaciones entre enfoques didácticos para la enseñanza, las teorías lingüísticas y culturales.

Ejemplos de algunos ejercicios que el docente puede mostrar para el análisis:

- a. Identificar y nombrar letras.
- b. Identificar y nombrar objetos lengua originaria y español.
- c. Leer, a partir de una imagen, algún mensaje instituido desde los conocimientos de los pueblos originarios.
- d. Ordenar imágenes de un ritual y luego describirlo por escrito.
- e. Traducir y adaptar las formas de saludar en la lengua materna a la segunda lengua (Español).
- f. Leer un texto en lengua originaria y español, emitiendo una opinión al respecto.
- g. Entrevistar a los adultos de la comunidad para elaborar un fichero sobre la herbolaria local para curar males comunes.

En grupos o parejas, los estudiantes normalistas analizan las actividades y elaboran un cuadro comparativo donde registran, a partir de sus saberes: el/los tema (s) que aborda la actividad, el/los contenido(s) de lengua específicos expresados en las lenguas originarias y español que incluye(n), los conocimientos que necesita un alumno de preescolar indígena para resolver las actividades y el tipo de respuesta esperada. Ejemplo del Cuadro a elaborar:

Elementos comparativos Enfoque didáctico para la enseñanza de la lengua	Propósitos	Disciplinas lingüísticas de influencia	Conceptos, términos o contenidos que se consideran relevantes	Ejemplo de actividades escolares típicas del enfoque	Recursos y materiales didácticos preferentes
Estructuralista o basado en la gramática	Conocer los elementos de la lengua	Lingüística estructural Gramática comparada Lingüística del texto	lengua sintaxis léxico morfología ortografía coherencia	Análisis de los elementos sintácticos (verbo, sustantivo, artículo) en una oración. Conjugación verbal	Manuales y libros para ejercitar reglas gramaticales.
Comunicativo y funcional	Usar la lengua como una herramienta comunicativa para resolver problemas cotidianos	Pragmática Sociolingüística, etc.	habla lengua acto de habla situación intención		
Teorías de la cultura	Definir cultura y la función de la comunicación y el lenguaje	Antropología lingüística	Cultura Conocimiento Comunicación lenguaje		

En plenaria comparan y discuten las semejanzas y diferencias de sus análisis. El docente orienta sus intervenciones hacia tres objetivos:

1. Que clasifiquen las actividades en dos grupos, aquellas centradas en los elementos desde la cosmovisión de los pueblos, el conocimiento formal de la lengua originaria y del español (sus elementos, estructuras, categorías) y aquellas centradas en el uso comunicativo de la misma.
2. Que, en cada grupo clasificatorio, identifiquen y reconozcan las diferencias entre los términos y conceptos que usaron para referirse a temas y contenidos culturales y lingüísticos.
3. Que infieran lo que podría saber sobre la lengua un alumno que realizó actividades de uno u otro grupo clasificatorio al final del preescolar indígena y deducir la utilidad de esos saberes fuera de la escuela.

El docente ayuda a que los estudiantes establezcan la relación entre los ejes de discusión previos y los enfoques didácticos para la enseñanza de cultura y las lenguas.

En pequeños grupos o pares, los estudiantes investigan acerca de:

- Los distintos enfoques que se han generado para la enseñanza de la cultura, la lengua materna y segunda lengua, sus propósitos, las disciplinas lingüísticas que los han influenciado, los contenidos o conceptos que se consideran relevantes.

Para realizar esta investigación, los estudiantes se apoyan en los textos “*Teorías de la cultura*” de Alessandro Duranti, “*Temas sobre la adquisición de una segunda lengua (Caps. 1 y 2)*” de Helena Da Silva y Aline Signorete; “*Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*” de Daniel Cassany y “*El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con palabras*” de Helena Calsamiglia y Vals Tusón y Elaboran un cuadro comparativo de las propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua.

En plenaria analizan hallazgos y determinan:

- ¿Qué enfoques son más próximos de acuerdo a sus propósitos y referentes teóricos?
- ¿Qué conceptos, términos y contenidos se comparten (o no) entre enfoques?, definen si tienen la misma acepción en aquellas que los comparten.
- ¿Cuál es la diferencia entre términos que coloquialmente se usan con un sentido próximo como: *lengua, lenguaje, habla, discurso*?

El docente formador ayuda a que lleguen a estas distinciones a partir de las disciplinas antropológicas y lingüísticas y sus objetos de estudio.

Los estudiantes utilizan la información del cuadro comparativo para re-analizar las actividades tratando de identificar el enfoque que subyace a éstas a partir de los elementos registrados en el primer cuadro que elaboraron.

Cada estudiante elabora un texto en el que se analiza cada actividad (A,B,C,...F) desde la perspectiva de cada enfoque didáctico y desde los elementos de las teorías lingüísticas, antropológicas y culturales de referencia.

El funcionamiento de la comunicación (oral y escrita) desde las teorías lingüísticas y de la cosmovisión de las culturas originarias.

- 1. Interpretar situaciones comunicativas orales y escritas en contextos culturales sociales y escolares a partir de los saberes de la cosmovisión de los pueblos originarios y disciplinares.**

El docente plantea la necesidad de reconocer que la conversión de un instrumento de comunicación (lenguaje) en un objeto de estudio y reflexión es una operación compleja y

que aquello que se puede interpretar sobre su estudio está limitado a los referentes teóricos de los que se echa mano y a la cosmovisión de los pueblos originarios.

Los estudiantes, para aceptar o refutar tales aseveraciones, analizan e interpretan distintas situaciones comunicativas desde las perspectivas culturales y lingüísticas que registraron y analizaron en el cuadro comparativo de las propuestas didácticas.

En pequeños grupos observan los videos y textos sugeridos en los materiales de apoyo de la unidad. Todos remiten a una situación comunicativa particular en contextos monolingües y bilingües. Se ha procurado mostrar que en los contextos lingüísticos actuales no hay una dicotomía estricta entre oralidad y escritura ya que hay oralidad que se fundamenta en escritura (la lectura de pasajes bíblicos en una ceremonia religiosa, la preparación de un discurso público) y oralidad que da lugar a escritura (dictado, toma de notas en una conferencia o durante una entrevista, transcripción de audios para análisis, etcétera).

Eligen un video y un texto para su análisis e interpretación a partir de tres condiciones:

- Asumir el análisis del video y del texto desde tres teorías lingüísticas contrastivas (ej. Gramática, Pragmática, Sociolingüística) y usar la terminología y conceptos propios de la teoría. Pueden apoyarse en los cuadros elaborados.
- Fortalecer el análisis e interpretación con la información que proveen los textos:
 - “*Las cosas del decir*” de Helena Calsamiglia y Vals Tusón.
 - “Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes” de Bibiana Riess Carranza
 - “*El análisis del discurso oral y su enseñanza*” de Antonio Briz
 - “*Un modelo de análisis sintáctico, paso a paso*” de Javier Mangado.
 - “*Hacia una tipología de los textos*” de Ana Kaufman y Ma. Elena Rodríguez.

Estos textos breves son una introducción asequible al estudio de las ciencias del lenguaje en su dimensión oral y escrita.

Los estudiantes, con esta información:

- Elaboran una presentación (power point/prezi) que sirva para mostrar al resto de la clase el procedimiento usado para el análisis e interpretación a partir de las teorías elegidas y los resultados.
- Incorporan en la presentación una opinión fundamentada sobre las aseveraciones hechas por el docente acerca de la complejidad de convertir un instrumento de

comunicación (lenguaje) en un objeto de estudio y reflexión y sobre los alcances/límites de las teorías para explicarlo.

Los equipos presentan sus resultados. El docente abre un espacio para la co-evaluación y retroalimentación sobre los procedimientos de análisis, uso (y comprensión) de conceptos y términos de las teorías. Si es necesario, los estudiantes hacen modificaciones o mejoras a sus procedimientos y/o presentaciones.

De manera individual, los estudiantes elaboran un documento monográfico sobre las distintas disciplinas lingüísticas, lo que estudian del lenguaje (objeto de estudio), los conceptos y términos en los que se apoyan ofreciendo breves definiciones. Incorporan ejemplos de sus procedimientos de análisis de las actividades realizadas anteriormente.

La interpretación del enfoque y propósitos de la enseñanza de las lenguas originarias y el español en los programas de estudio vigentes

1. *Relacionar los propósitos y el enfoque de los programas vigentes de Lengua Materna. Lengua Indígena. Segunda Lengua en educación básica a la luz de los conceptos del lenguaje los sustentan.*

El docente plantea a los estudiantes revisar los programas vigentes para la enseñanza de Lengua Materna. Español, Lengua Materna. Lengua Indígena, Segunda Lengua. Lengua Indígena y Segunda Lengua Español, con la finalidad de identificar e interpretar el enfoque y propósitos de los mismos.

Se sugiere considerar las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en educación básica indígena y cómo se articula con la definición del enfoque didáctico?
- ¿A qué se debe que se haya definido ese enfoque y no otro? Apoyarse en la lectura “Apuntes desde la perspectiva curricular en Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario” de Delia Lerner y en “La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública” de Fernando Salmerón y Ricardo Porras.
- ¿Qué teorías lingüísticas y culturales son referentes al enfoque y los propósitos? ¿Cómo se usan sus aportes (conceptos, términos, métodos) en el planteamiento de los propósitos de la asignatura? sustentar las respuestas con algunos ejemplos.
- ¿Es viable tal enfoque para la enseñanza de las lenguas en los pueblos originarios?
- ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza se requieren desde el enfoque identificado?

El docente abre un espacio para que las parejas expongan, contrasten y validen sus respuestas.

“El enfoque cultural, didáctico y propósitos en los programas vigentes para enseñar lenguas de las cuatro asignaturas: los criterios para su definición y las teorías que los sustentan“. El desarrollo del tema estará en función de los tópicos que se abordan en las cinco preguntas que respondieron.

Evidencias

- Texto monográfico sobre las distintas disciplinas culturales lingüísticas.
- Apartado complementario al monográfico sobre el enfoque y propósitos en los programas vigentes para las asignaturas de las lenguas originarias y español, los criterios para su definición y los referentes teóricos que los acompañan.

Criterios de desempeño

- Identifica, sugiere y reconsidera elementos de las teorías culturales y lingüísticas en análisis de situaciones de actividades escolares y situaciones comunicativas cotidianas.
- Demuestra comprensión de conceptos, métodos y enfoques culturales y lingüísticos. Aplica esta comprensión a la construcción y análisis de significados en diferentes modos de comunicación (oral, escrito y multimodal).
- Utiliza los recursos teóricos de las ciencias que estudian el lenguaje para enriquecer los modos de analizar e interpretar los programas vigentes para la enseñanza del lenguaje, expresando así su interés por el conocimiento y una práctica profesional fundamentada.

Bibliografía Básica

- Briz, A.** (junio, 2015). *El análisis del discurso oral y su enseñanza. Filología e Lingüística Portuguesa*, Brasil, 17 (1) , 17-56.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A.** (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona, Ariel.
- _____ (2014). El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con palabras. En Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje.* México: Octaedro.
- Cassany, D.** (1992). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación y Lenguaje*, 6, 63-90.
- Da Silva Gomes, H., y Signoret, A.** (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua.* México: UNAM-Trillas
- Duranti, A.** (2000). Teorías de la cultura. En *Antropología Lingüística.* Madrid: Cambridge University Press. (pp. 47-81).
- Kaufman, A. y Rodríguez M.** (2003). *La escuela y los textos.* México: SEP/Santillana. (pp. 5, 19-28 y 29-56).
- Lerner, D.** (2001). Apuntes desde la perspectiva curricular. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* (pp. 81-114). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mangado, J.** (2002). Un modelo de análisis sintáctico, paso a paso. *Revista Contextos Educativos*, (5), 41-56.
- Riess, B.** (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes.* México: SEP.
- Rockwell, E.** (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26.
- Salmerón, F., y Porras, R.** (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En Arnaut, A., y Giorguli, S. (coords.).(2010). *Los grandes problemas de México VII. Educación.* México: Colegio de México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Lengua Materna. Español. En *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio.* (pp. 162-219). México: SEP.

Bibliografía Complementaria

Díaz, C., Gracida, Y., y Sule, T. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en México. En Lomas C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 176-189). Barcelona: Octaedro.

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós. (pp. 11-57).

Recursos de apoyo

6 actividades escolares sobre escritura, compendio de videos y textos (Ver anexos para la Unidad de Aprendizaje I)

Unidad de aprendizaje II

Aportes de las investigaciones psicolingüísticas y a la comprensión del desarrollo del lenguaje y de adquisición de la lengua escrita en L1 y L2

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito en lengua materna y segunda lengua.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos.

Propósito de la unidad de aprendizaje

En la unidad de aprendizaje los estudiantes comprenderán los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Contenidos

- El desarrollo de la comunicación y del lenguaje desde los enfoques clásicos y desde la cosmovisión de los pueblos originarios.
- Adquisición del sistema de escritura en L1 y L2 y la evolución de los conocimientos sobre la lengua escrita.

Actividades de aprendizaje

El desarrollo de la comunicación y del lenguaje desde los enfoques clásicos y desde la cosmovisión de los pueblos originarios.

1. Investigar las diferencias entre los enfoques teóricos para explicar la adquisición y desarrollo del lenguaje y asumir una postura sobre los límites y alcances de cada uno.

A manera de introducción, el docente muestra los videos sugeridos que contienen imágenes de niños entre 0- 12 años mexicanos (de distintas regiones y condiciones del país) y de otras nacionalidades para abrir un debate alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué será que independientemente de la nacionalidad, de la comunidad de origen y del idioma, *todos los niños pasan por etapas de desarrollo del lenguaje similares?* ¿Se trata de un proceso de desarrollo único y universal?
- ¿El desarrollo del lenguaje depende de procesos biológicos innatos, condiciones ambientales o de ambos?

Plantea a los estudiantes la relevancia de esta pregunta y de las respuestas ofrecidas por diversas teorías por dos razones fundamentales:

- Las creencias de los docentes sobre las causas y fases del desarrollo influyen en lo que consideran normal o patológico y/o en las formas de ‘enseñar’.
- La manera en la que se entiende y se explica el desarrollo del lenguaje (competencias lingüísticas y comunicativas) influye en los modelos educativos, sus programas y materiales.

Propone a los estudiantes resolver estas interrogantes a partir de analizar los enfoques clásicos para el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje. Centran su atención en los enfoques:

- Conductista de Skinner
- Innatista de Chomsky
- Cognitivo de Piaget
- Sociocultural de Vygotsky
- Pragmático de Bruner

En pequeños grupos elaboran un cuadro sinóptico que incorpore las teorías sobre adquisición o desarrollo de lenguaje y los elementos lingüísticos que toman en cuenta. Para

la investigación, se apoyan en los textos “La adquisición del lenguaje, un resumen, 2011” de Susana López y “El lenguaje. En *El desarrollo humano*” de Juan Delval y en el video-documental “El desarrollo del lenguaje” de la Universidad de Buenos Aires. Analizan los datos resultantes, elaboran un cuadro sintético y fijan una postura fundamentada sobre el o los enfoques que consideran más/menos productivos para explicar el desarrollo del lenguaje:

Enfoques sobre el desarrollo del lenguaje				
Enfoque	Década del siglo XX en la que fue postulado	Teórico	Factores causales	Límites y alcances

2. Analizar las producciones orales de niños de distintas edades desde las teorías del desarrollo lingüístico.

El docente formador muestra los videos sugeridos con niños hispanohablantes y de pueblos originarios y solicita que anoten las semejanzas y diferencias que perciben entre los niños de edades similares.

Abre un intercambio sobre las semejanzas y diferencias que identificaron. Luego promueve un debate alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Es un hecho que todo ser humano pasa por la misma serie de etapas en su desarrollo lingüístico con independencia de la lengua que termine hablando?

¿Cómo es posible que todo ser humano...?

- adquiera su lengua materna relativamente rápido (tres años, aproximadamente)
- desarrolle una lengua sin instrucción (enseñanza) específica
- desarrolle una competencia comunicativa sin instrucción (enseñanza) específica
- adquiera una (o más) segunda lengua

Propone a los estudiantes resolver estas interrogantes a partir del análisis de los casos representando en los videos con niños hispanohablantes orientados por los aportes teóricos de los estudios psicolingüísticos. Los textos que servirán de apoyo son los siguientes:

- “*La comunicación y el lenguaje: aspectos teóricos básicos para los profesores de educación básica*. Cap. 3” de Silvia Romero,

- “*Desarrollo psicológico y educación, 1. Cap. 8*” de Jesús Palacios, César Coll y otros.
- “Temas sobre la adquisición de una segunda lengua “Caps. 2 y 3 de Helena Da Silva Gomes y A. Signoret.
- “*La emergencia del participante: Interacción y comunicación con infantes*” de Lourdes de León Pasquel

Los estudiantes utilizan las explicaciones teóricas, las tablas de desarrollo cronológico del lenguaje y los ejemplos que usan los autores de la bibliografía de apoyo para elaborar una rúbrica o instrumento que les permita analizar las producciones orales de un par niños de distintas edades, ubicar el estado de su desarrollo lingüístico.

En pares, analizan dos casos reales del contexto cercano (o bien buscan videos de dos niños mexicanos cuyas características se asemejen a las del contexto) para aplicar el instrumento que diseñaron. Realizan el análisis y determinan el estado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños en cada dimensión del lenguaje. Explican los resultados desde las teorías del desarrollo lingüístico en lengua materna y adquisición de segundas lenguas.

Elaboran un reporte de cada caso. El reporte debe asentar con claridad qué caso se analiza refiriendo al niño observado y ofreciendo los datos generales (edad, nacionalidad o pueblo originario, sexo). Así como describir y ejemplificar estado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños en cada dimensión del lenguaje: fonológica, semántica, sintáctica, morfológica, pragmática (para la interacción comunicativa, la representación del mundo).

El reporte se complementa con un apartado de comentarios finales concluyentes orientados en estas preguntas u otras que considere el docente:

Conociendo los enfoques clásicos, para ustedes ¿cuáles serían las causales del estado de desarrollo lingüístico de los casos analizados?

¿Qué factores parecen haber favorecido el desarrollo lingüístico (oral) de la primera y segunda lengua?

¿Qué enfoque cultural o psicolingüístico se asume en los programas vigentes para la enseñanza de las lenguas y qué factores se mencionan como causantes y detonantes del desarrollo lingüístico de los niños de escolaridad básica indígena? Apoyarse con la (re)lectura del enfoque de estos programas y en el texto “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere” de Luis Enrique López. Este último, permitirá aproximarse a las implicaciones que requiere atender el bilingüismo y sus características, además de conceptualizar L1 y L2.

Adquisición del sistema de escritura en L1 y L2 y la evolución de los conocimientos sobre la lengua escrita.

1. Reconocer la incidencia de la posición teórica sobre alfabetización y en el enfoque de enseñanza de la lengua escrita.

Los estudiantes comparten en plenaria lo que entienden por *alfabetización*, *interculturalidad* y *bilingüismo*, lo que saben sobre cómo se aprende a leer y escribir en español y qué saben sobre cómo se enseña a leer y escribir en otras lenguas. Ponen en juego sus saberes cuando el docente formador les solicita analizar textos escritos por niños en español y otras lenguas en contexto escolar. El análisis consiste en decir por escrito – de manera individual – su definición de alfabetización y sus ideas sobre cómo se aprende y se enseña a leer y escribir en contextos indígenas con lenguas que tienen escritura y lenguas ágrafas. Luego, a manera de diagnóstico interpretativo, complementan el texto con sus interpretaciones acerca de qué conocimientos reflejan las escrituras analizadas y qué propondrían para que los niños que los elaboraron puedan convertirse en participantes eficaces en las culturas de lo escrito desde una perspectiva intercultural bilingüe.

En plenaria, comparten y discuten semejanzas y diferencias. ¿Qué acepciones hay sobre alfabetización, *interculturalidad* y *bilingüismo*? Pueden realizar una pequeña gráfica de frecuencia para mostrar claramente cuáles son las acepciones más comunes entre los miembros del grupo.

El docente plantea a los estudiantes la relevancia de la acepción sobre alfabetización, *interculturalidad* y *bilingüismo* por la alta relación que tiene con el enfoque de enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua.

Para que comprendan mejor esta relación, en pequeños grupos elaboran un cuadro que integre los enfoques didácticos sobre alfabetización para el español como primera lengua. Integran datos sobre las disciplinas psicológicas que los sustentan, los teóricos más representativos, las unidades de la lengua que priorizan (letras, sílabas, palabras, texto, enunciado), las teorías que ofrecen para explicar la adquisición del sistema de escritura y las maneras de enseñar que derivan de ellos. Para la elaboración del cuadro se apoyan con los textos: “Polémica en el bar” de Liliana Tolchinsky y “Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial” de Sofía Vernon.

Enfoques sobre la adquisición y enseñanza del sistema de escritura y la lengua escrita en general					
Enfoque	Disciplinas psicológicas de las que deriva	Teórico	Unidades de la lengua que priorizan	Explicación sobre procesos de adquisición del sistema de escritura	Tipos de intervención didáctica que proponen

Realizan la misma actividad, pero ahora sobre los enfoques didácticos interculturales bilingües. Apoyan este segundo análisis con los textos “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación” de Ruth Paradise, “La alfabetización en el medio indígena: algunas reflexiones y algunas pistas” de Sylvia Schmelkes y Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.

Una vez que terminan los cuadros, regresan sus textos interpretativos individuales (producto de analizar los textos de los niños) para autoevaluar sus conclusiones y responder: ¿En qué enfoque se ubican? ¿Qué idea sobre la alfabetización orientó el análisis que hicieron de los textos sugeridos y propuestas de enseñanza que propusieron?

El docente nuevamente hace un conteo de la cantidad de estudiantes que abordó los textos desde los tres grandes enfoques para la alfabetización. ¿En dónde se ubica la mayoría?

El docente problematiza la necesidad de comprender las vertientes de aprendizaje de escritura que plantea posicionarse ante el aprendizaje del español como primera o segunda lengua. Propone indagar los aportes psicológicos de orientación constructivista para interpretar y, eventualmente, alfabetizar en español como primera lengua en términos de lo que se espera de un profesional docente y no de las creencias que poseen los individuos. Aclara que conocer esta vertiente es fundamental para comprender, no sólo los procesos de adquisición del sistema de escritura, también para entender las implicaciones de alfabetizar en segunda lengua y las incidencias que esta alfabetización puede tener en las reflexiones metalingüísticas sobre la primera lengua.

Luego plantea la necesidad de saber qué acepción de alfabetización y qué enfoque didáctico están manifiestos en los programas vigentes de educación básica en Lengua Materna y Lengua Indígena. Segunda Lengua.

Los estudiantes buscan e identifican la acepción y el enfoque en ambos programas y auto evalúan la congruencia entre su acepción y enfoque y el de los programas.

2. Identificar los momentos esenciales del proceso de apropiación del sistema de escritura en lengua materna español como un recurso para interpretar los niveles de conceptualización de los niños a partir de sus producciones escritas.

El docente inicia este tópico mostrando o leyendo esta premisa:

Aprender es un proceso. Por tanto, cuando los niños están aprendiendo a leer y escribir no lo hacen de manera convencional. Es decir, lo hacen de una manera diferente a la de quienes ya han comprendido el funcionamiento del sistema de escritura. No obstante, esos intentos y aproximaciones son actos de lectura y escritura, del mismo modo que, al aprender a hablar, los primeros balbuceos son considerados intentos de comunicación y el primer paso en el desarrollo del lenguaje oral.

Plantea a los estudiantes que para validarla o refutarla tendrán que apropiarse de los postulados de la psicogénesis de la lengua escrita mismos que dejan de lado las teorías del déficit (lo que no saben o les falta a los niños) para centrarse en la comprensión de lo que hacen y en la lógica intelectual detrás de ello.

En parejas o pequeños grupos inician con la elaboración de una tabla que:

- Muestre los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en niños,
- Describa las hipótesis que orientan los usos de la escritura en cada nivel y
- Ejemplifique nivel e hipótesis con los textos sugeridos y con referencias a videos específicos tomados – y citados- de alguna de las siguientes opciones:
 - La página web de la Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización, Dra. Emilia Ferreiro (sección material multimedia--> Los problemas que los niños se plantean).
 - Conferencias de Emilia Ferreiro disponibles en YouTube desde el canal de la Dirección de Contenidos Educativos - DGCyE (Argentina), sugeridas en los recursos de apoyo.
<https://www.youtube.com/user/KONTENIDOS/search?query=Ferreiro>

La elaboración de esta tabla estará apoyada por los textos: “Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños” de Myriam Nemirovsky y “Alfabetización, teoría y práctica”.

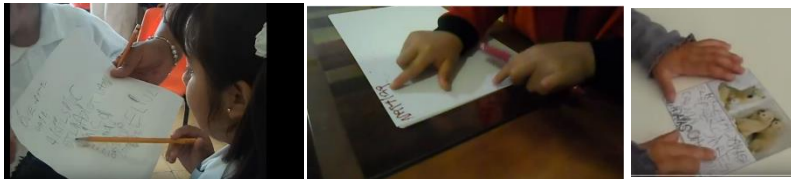
Una vez que cuentan con esta tabla, el docente formador ayuda a los estudiantes a tener experiencias de primera mano para identificar los momentos esenciales del proceso de

apropiación del sistema de escritura que atraviesan algunos niños en el preescolar. Los estudiantes consiguen ‘casos’ (niños en edad preescolar) entre sus conocidos o familiares, o bien, usan los textos que se proponen en el anexo con recursos de apoyo.

Planifican las consignas replicando aquellas usadas por las investigadoras en los videos señalados, o bien, usando el instrumento de diagnóstico pre-alfabético sugerido.

Aplican el instrumento o consigna, por ejemplo: solicitar la escritura del nombre, dictar palabras o pedir que las armen con letras móviles; pedir la escritura autónoma de un suceso o la reescritura de un cuento.

El docente formador orienta a los estudiantes acerca de las previsiones que deben hacer para una aplicación y análisis exitosos. Por ejemplo, les recuerda que después de cada producción del niño, el estudiante normalista le pide que lea sus escritos, indicando con su dedo o con el lápiz dónde está leyendo.



El estudiante toma nota de “cómo lee”, “qué dice o qué hace cuando intenta interpretar sus escrituras” (ver ejemplos de estas notas).

Palabra dictada	Escritura del niño	Justificación (auto-dictado y/o lectura)
Mariposa	POPO	la ma... ri... falta la po, ri... dice mari POPO
Gusano	BBPP	su... su... su...
Venado	PPPP	ve-na na de nana venado

El docente destaca que los registros que hacen de cómo leen ayudan a los estudiantes a revelar las hipótesis que tienen los niños sobre la escritura, las anotaciones sobre cómo leen (previo a la lectura convencional) proporcionan información para determinar si son sensibles a las correspondencias entre las secuencias orales y escritura y para identificar qué tipo de correspondencias logran hacer en distintos momentos del ciclo escolar (¿Silabeaban mientras tratan de hacer corresponder una letra por cada sílaba pronunciada? ¿Logran hacer correspondencias sistemáticas entre fonemas y letras?).

Los estudiantes usan la Tabla que produjeron para analizar e interpretar las escrituras e hipótesis de los niños y estar en condiciones de definir el nivel conceptual en el que se encuentran con respecto del sistema de escritura.

El docente organiza algunas sesiones para que los estudiantes compartan al grupo las producciones de los niños y el análisis que realizaron. Es muy importante que el docente haga las mediaciones necesarias para que los estudiantes adviertan que para un niño aprender a leer y escribir no es asunto de saber las letras y ponerlas juntas, ni de proceder de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, sino que es un aprendizaje que atraviesa una serie de vicisitudes que implican notables esfuerzos cognitivos de avances y retrocesos, conflictos y reconceptualizaciones, centraciones y descentraciones, contradicciones y nuevas coordinaciones para lograr el dominio de lo alfabético. En suma, es un proceso evolutivo mediado por preguntas e hipótesis que se hacen sobre la escritura. De esta manera, se espera que el estudiante comprenda que hay escrituras que –aunque parecen erróneas o desviantes– en realidad son la ventana a las hipótesis de los niños, es decir, son errores constructivos (y por tanto no deben verse desde el déficit ni castigarse).

Asimismo, el docente formador enfatizará la relevancia de centrar la atención en los conceptos “procesos cognitivos”, “planteamiento de hipótesis”, y “error constructivo” ya que son clave para comprender otras construcciones sobre escritura que revisarán en otros semestres como: la comprensión del período de transición entre hipótesis silábica y silábico-alfabética; la comprensión del término *palabra* (muy complejo puesto que les resulta problemático aceptar que hay ‘palabras’ que no tienen un significado semántico pleno como los artículos, pronombres clíticos, preposiciones, algunas conjunciones); noción de palabra, las relaciones y diferencias entre lo oral y lo escrito y su relación con la noción de textualidad y género, entre otras.

Los estudiantes redactan un reporte del caso. El reporte debe asentar con claridad los datos generales del niño (edad, grado escolar), así como describir, explicar y ejemplificar lo que sabe de la escritura desde una postura psicogenética.

El docente propone a los estudiantes explorar si los niños indígenas construyen ideas semejantes sobre la escritura de su lengua. Es pertinente aclarar que si bien no todas las lenguas indígenas tienen tradición escrita, los niños entran en contacto con la escritura cada vez más gracias a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que atraviesa nuestro país y gracias a la escuela que – como parte de su misión– acerca material escrito a los niños. Es por eso que vale la pena indagar con los estudiantes qué ideas han construido sobre la escritura y si acepta escribir su lengua materna usando como punto de referencia las escrituras que circulan en sus comunidades. Para apoyar esta indagación, revisan el texto “Escritura maya de niños hablantes de maya y alfabetizados en español” de Alejandra Pellicer, “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en los pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas” de Elsie Rockwell y “Saber

lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic” de Judith Kalman.

El reporte se complementa con un apartado de comentarios finales concluyentes basados en las preguntas:

- ¿Qué tanto cambiaron las conclusiones sobre la alfabetización, bilingüismo e interculturalidad?
- ¿Qué tanta congruencia hay entre los aportes de las investigaciones constructivistas y las referencias a la adquisición del lenguaje escrito en preescolar hechas en los programas de Español (primera lengua) vigentes y el enfoque sobre la escritura en los programas Lengua Materna. Lengua Indígena. Segunda Lengua?
- ¿Hay algún parecido en las hipótesis sobre la escritura (y niveles de conceptualización) entre niños cuya lengua materna es español y aquellos para quienes es la segunda lengua?
- ¿Validas o rechazas la premisa que leyó/mostró el docente?

Evidencias

- Reporte de análisis de caso: estado de desarrollo del lenguaje.
- Reporte de análisis de caso: nivel de conceptualización de la escritura en L1 y L2.

Criterios de desempeño

- Selección de información teórica revisada para su uso en situaciones de análisis e interpretación con eficacia y eficiencia.
- Nivel de comprensión de los procesos de aprendizaje implícitos en el aprendizaje de la lengua oral y escrita desde una postura constructivista.
- Identificación de los procesos implícitos en el desarrollo lingüístico de los niños en edad escolar.

Bibliografía Básica

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). (1999). *Desarrollo psicológico y educación 1 Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Da Silva Gomes, H., y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM-Trillas. (Caps. 2 y 3).

Dávalos, A. (2017). *Diálogos sobre alfabetización inicial*. México: Trabajos Manuales Escolares. (Parte I)

De León Pasquel, L. (2005). La emergencia del participante: Interacción y comunicación con infantes. En *La llegada del alma, Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de zinacantán* (Cap. 4, pp. 95-125). México, CIESAS.

_____ (2005). Zinacantán: Etnografía, infancia y lenguaje. En *La llegada del alma, Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de zinacantán* (Cap. 2, pp. 47 – 66). México, CIESAS.

- Delval, J.** (1994). El lenguaje. En *El desarrollo humano*. (pp. 262-282) Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E.** (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI, (pp. 13-28 y 158-175).
- Kalman, J.** (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- López-Ornat, S.** (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista Logopedia*, 1(1), 1 - 11.
- Nemirovsky, M.** (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós. (Cap. 1).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura** (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Francia: UNESCO.
- Pellicer, A.** (1993). Escritura maya de niños hablantes de maya y alfabetizados en español. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, 11(17), 95-109.
- Rockwell, E.** (2007). Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en los pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas. En Bertely, M. (Coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS-Publicaciones de la Casa Chata.
- Romero Contreras, S.** (1999). *La comunicación y el lenguaje: aspectos teóricos básicos para los profesores de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M.** (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Tolchinsky, L., y Simó, R.** (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vernon, S.** (2004). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. En Pellicer, A. y Vernon, S. (Comps), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM. (Cap. 7, Parte II).

Bibliografía Complementaria

Blanche Benveniste, (2003). La escritura, irreductible a un "código". En Ferreiro, E. (Comp.), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa. (Cap. 1).

Ferreiro, E. (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 195-230.

Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Morata.

Recursos de apoyo

Video "El desarrollo del lenguaje" de la Universidad de Buenos Aires.

https://www.youtube.com/watch?v=M6hK8_hS4k8

Material multimedia de la Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización, Dra. Emilia Ferreiro:

<http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/multimedia.html>

Conferencias de Emilia Ferreiro disponibles en YouTube desde el canal de la Dirección de Contenidos Educativos DGCyE (Argentina)

<https://www.youtube.com/user/KONTENIDOS/search?query=Ferreiro>

correspondientes a:

Fragmento III: Análisis de la escritura de "ballena". Producción en pequeño grupo. Primer grado.

Fragmento IV: Análisis de la escritura de "oveja". Producción en pequeño grupo. Primer grado.

Fragmento V: Análisis de la escritura de "caballo". Producción en pequeño grupo. Sala de 5 años.

Fragmento VI: Análisis de la escritura de "ballena". Producción en pequeño grupo. Sala de 4 años.

Fragmento VII: Análisis de la escritura de "caballo". Producción en pequeño grupo. Sala integrada de 4 y 5 años.

Textos de niños para analizar (sugerencias en anexos para la Unidad II)

Unidad de Aprendizaje III

Los marcos de referencia y las decisiones didácticas de los docentes

Competencias de la unidad de aprendizaje

- Establece relaciones entre la cosmovisión de los pueblos originarios, los conceptos disciplinarios y los contenidos del plan y programas de estudio relacionados con la comunicación y el lenguaje en función de lo que deben aprender sus alumnos, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado con respecto al desarrollo lingüístico-cognitivo de los alumnos.

Propósito de la unidad de aprendizaje

Al término de la unidad de aprendizaje el estudiante utilizará el conjunto de saberes culturales, lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos para comprender las orientaciones didácticas para la enseñanza del lenguaje en educación preescolar indígena, con el fin de fortalecer el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

Contenidos

- La relación entre marcos de referencia y las orientaciones didácticas en los programas de estudio vigentes.
- La relevancia de la congruencia entre la planificación de la enseñanza y el enfoque didáctico para el logro de los propósitos de la enseñanza de la lengua en educación preescolar indígena.

Actividades de aprendizaje

La relación entre marcos de referencia y las orientaciones didácticas en los programas de estudio vigentes

1. Comprender el valor de la didáctica como instancia investigativa para diseñar acciones educativas para enseñar lenguaje en congruencia con los procesos de aprendizaje y con los contextos socioculturales.

El docente solicita a los estudiantes que recapitulen lo que han estudiado hasta ahora en el curso (teorías lingüísticas, psicolingüísticas, enfoques sobre aprendizaje de la primera y segunda lenguas) y su relación con los enfoques y propósitos de los programas de Español vigentes en los programas de lengua.

Abre un espacio para discutir cómo es que se usan los conocimientos teóricos en la aplicación práctica de la enseñanza y la cosmovisión de los pueblos. Orienta la discusión con preguntas como:

- ¿Los conceptos y teorías pasan tal cual se usan y se presentan en los textos académicos a los programas de educación básica?
- ¿Cómo es que se orienta la enseñanza de los aspectos culturales y teóricos explícitos e implícitos en el enfoque y contenidos si sus autores (teóricos) no tenían a la escuela en mente?

Escucha y registra sus respuestas.

Antes de validarlas pide que en pequeños grupos o pares analicen con detenimiento la sección de “Orientaciones didácticas” y “Sugerencias de evaluación” en los programas vigentes de Español y Lengua indígena.

Los estudiantes elaboran un cuadro (PRODUCTO DE TRABAJO Y EVIDENCIA 1) que permita registrar de manera sintética los elementos orientadores de la práctica docente bilingüe intercultural de cada uno de los programas, así como interpretar los vínculos de cada elemento con sus fundamentos teóricos (los estudiantes podrán usar los productos de trabajo de las Unidades I y II como apoyo para esta actividad). Por ejemplo:

Orientaciones didácticas del programa Lengua Materna. Español		
Elementos orientadores	¿Qué se recomienda?	¿Qué Disciplinas y/o noción teórica pueden fundamentar esta orientación?
Modalidades de trabajo	Proyectos	<p><i>Teorías lingüísticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociolingüística y Pragmática porque la elaboración de proyectos implica pensar y analizar situaciones comunicativas, emisores y destinatarios de los mensajes que se producen, intenciones comunicativas, adecuación del lenguaje al contexto o características de los participantes. • Lingüística textual por los tipos de texto que se producen, sus características, funciones y soportes de circulación. <p><i>Teorías psicológicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque sociocultural y pragmático porque implica una modalidad para recrear contextos lingüísticamente significativos <p><i>Teorías antropológicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las prácticas culturales del lenguaje para crear contextos cultural y lingüísticamente significativos.
	Secuencias didácticas específicas	<p><i>Teorías lingüísticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramática, Lingüística textual porque son actividades destinadas a reflexionar sobre aspectos específicos de la lengua. • etc....
	etc.	etc.
Intervención del profesor	etc.	etc.
Organización de la clase	etc.	etc.
Evaluación		

Orientaciones didácticas del programa Primera lengua. Lengua Indígena. Segunda lengua.		
Elementos orientadores	¿Qué se recomienda?	¿Qué Disciplinas y/o noción teórica pueden fundamentar esta orientación?
Modalidades de trabajo	Proyectos	<p><i>Teorías lingüísticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociolingüística y Pragmática porque la elaboración de proyectos implica pensar y analizar situaciones comunicativas, emisores y destinatarios de los mensajes que se producen, intenciones comunicativas, adecuación del lenguaje al contexto o características de los participantes. • Lingüística textual por los tipos de texto que se producen, sus características, funciones y soportes de circulación. <p><i>Teorías psicológicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque sociocultural y pragmático porque implica una modalidad para recrear contextos lingüísticamente significativos

Orientaciones didácticas del programa Primera lengua. Lengua Indígena. Segunda lengua.		
Elementos orientadores	¿Qué se recomienda?	¿Qué Disciplinas y/o noción teórica pueden fundamentar esta orientación?
		<i>Teorías antropológicas</i> <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de las prácticas culturales del lenguaje para crear contextos cultural y lingüísticamente significativos.
	Actividades recurrentes	<i>Teorías lingüísticas:</i> <ul style="list-style-type: none"> Gramática, Lingüística textual porque son actividades destinadas a reflexionar sobre aspectos específicos de la lengua. etc....
Contenidos culturales y disciplinarios	etc.	etc.
Intervención del profesor	etc.	etc.
Organización de la clase	etc.	etc.
Evaluación		

Anticipa que, de enfrentar serias dificultades para precisar los fundamentos de cada orientación, podrán dejar en blanco el espacio correspondiente en la última columna de la derecha.

El docente abre la discusión: De acuerdo a lo que registraron en los cuadros, ¿creen que las teorías lingüísticas y psicolingüísticas ayudan a saber cómo planear una clase, cómo interactuar con los niños y cómo evaluar sus avances en ambos contextos escolares (regular e intercultural indígena)?

Los estudiantes debaten sobre límites y alcances de estos marcos de referencia. Luego, plantea tratar de complementar la tercera columna del cuadro a partir de los aportes de la Didáctica del Lenguaje apoyándose en los textos “Retos, lecciones aprendidas y experiencias en la formación de maestros bilingües en el contexto de la creación de la asignatura Lengua indígena en México” de Graciela Quinteros y otros; “*Construcción de lectores y escritores*” de Mirta Castedo, así como “Enseñar en la diversidad” de Delia Lerner y Los que corresponde al marco teórico y principios pedagógicos para la enseñanza de la lengua indígena y del español de Viviana Galdames, Aida Walqui y Bret Gustafson.

El docente abre nuevamente un espacio para discutir nuevamente, a la luz de los aportes de la Didáctica de la lectura y la escritura en lenguas originarias y español una de las preguntas iniciales:

- ¿Cómo es que esta disciplina resuelve el pasaje de las teorías culturales, lingüísticas y psicolingüísticas a la escuela para posibilitar la articulación entre ‘contenido’ y ‘aprendizajes’ sin promover aplicacionismos?
- La importancia de la intervención planificada de docente.

La relevancia de la congruencia entre la planificación de la enseñanza y el enfoque didáctico para el logro de los propósitos de la enseñanza de la lengua en educación preescolar indígena

1. Analizar la congruencia entre la consigna de una actividad didáctica para una clase de preescolar indígena y el enfoque didáctico de los programas vigentes (sus propósitos y orientaciones didácticos).

Los estudiantes se organizan en pares o triadas para analizar críticamente las consignas de dos docentes en contexto intercultural bilingüe para tratar un tema de la asignatura de lengua materna para preescolar indígena, sus objetivos y materiales. ¿Son todas congruentes con el enfoque de lengua indígena como primera lengua?

Docente 1

Tema: Relatos de la palabra antigua

Objetivo: Escribir los rezos y rituales para pedir permiso a la tierra en época de siembra

Consigna 1: “Cuéntenme qué saben de los consejos acerca de los cuidados y la siembra del maíz. Yo iré escribiendo lo que me digan en el pizarrón para no olvidar lo que dijeron”.

Consigna 2: “Vamos a leer juntos lo que dijeron para acomodar los consejos en el orden en el que hay que seguirlos”

Consigna 3: “Revisen la ortografía de lo que escribí”

Consigna 4: “Ya que pusimos orden a los consejos, los voy a pasar en limpio en una hoja que voy a fotocopiar. Se la van a llevar a casa para que la lean con su familia para saber si nos falta o nos sobra alguno”.

Docente 2.

Tema: Reflexión sobre la lengua indígena e identificación de grafías en textos.

Objetivo: Que los niños escuchen el relato sobre un animal de su contexto cultural e identifiquen las grafías que integran su nombre en la palabra y texto escrito.

Material: Relato oral y escrito sobre un animal significativo de su contexto cultural.

Consigna 2. *“Vamos a escuchar atentamente al señor Juan, nos va a platicar sobre lo que pasó a un águila y una serpiente en un pueblo cercano, después todos vamos a leer un texto escrito en la lámina y vamos a aprender algunas letras que se usan para escribir*

El análisis se centra en la congruencia entre las consignas y el enfoque didáctico de los programas vigentes para educación preescolar indígena (sus propósitos y orientaciones didácticos). En otras palabras, la intención didáctica es que los estudiantes vayan construyendo criterios de análisis que les permitan evaluar la pertinencia de una actividad (y eventualmente de proyectos y secuencias didácticas) frente al enfoque didáctico de los programas vigentes. Este posicionamiento crítico será fundamental durante la formación inicial y para su vida profesional porque podrán (auto) evaluar la pertinencia de propuestas didácticas propias y ajenas.

Para evaluar la congruencia, usan el cuadro de la primera actividad de la unidad y las notas concluyentes que elaboraron a partir de los textos de Mirta Castedo, Delia Lerner y Viviana Galdames.

Elaboran un reporte de casos que integre el análisis de las cuatro consignas El reporte deberá responder las siguientes preguntas de manera clara y fundamentada:

- ¿Cuáles orientaciones didácticas del programa se cumplen y cuáles no en cada consigna?
- ¿Qué elementos del enfoque están presentes y cuáles no?
- ¿Qué teorías culturales, lingüísticas y psicológicas permean con mayor peso las actividades propuestas en cada consigna?
- ¿Qué consecuencias podrían anticiparse si todos los docentes desarrollaran cada tipo de actividad? ¿En qué medida se lograrían los propósitos de la asignatura? ¿En qué medida se lograría egresar estudiantes con el perfil deseado?

EVIDENCIA INTEGRADORA: AUTORREFLEXIÓN

El estudiante normalista elabora un texto con fines de autoevaluación. Recupera los productos de trabajo que corresponden al diagnóstico de sus saberes previos sobre un tema (primeros análisis de textos o videos desde lo que se sabe y conoce) y los compara con los productos finales de cada unidad (productos evidencia) para reflexionar sobre los conocimientos y competencias que ha adquirido y desarrollado a lo largo del curso. Este documento reflexivo, además de ser un ejercicio metacognitivo, podrá ser reutilizado por

el estudiante en semestres posteriores, particularmente si algún estudiante opta por el portafolio de evidencias como medio de titulación.

Evidencias

- Cuadro analítico de las orientaciones didácticas
- Reporte de casos (consignas)

Criterios de desempeño

- Uso comprensivo de conceptos teóricos culturales y disciplinares.
- Nivel de análisis de un documento a partir del bagaje de la cosmovisión cultural y teórico construido.
- Nivel de comprensión del enfoque y propósitos de los programas vigentes de Español.

Bibliografía Básica

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 5-24.

Galdames, V., Walqui, A., y Bret, G. (2011). Marco teórico y Principios pedagógicos. En *Enseñanza de Lengua Indígena como lengua materna* (pp. 17-58) Guatemala: PROEIB-Andes.

_____ (2011). Marco Teórico, De la trasmisión de conocimientos a la construcción de significados: un cambio fundamental en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, y Principios pedagógicos, Los niños construyen mejor su aprendizaje del castellano como segunda lengua cuando. En *Enseñanza de Castellano como segunda lengua* (cap.1 y 2, pp. 19-60). PROEIB-Andes. Guatemala.

Lerner, D. (2002). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida*, 23(3), 6-19.

Quinteros, G., Corona, Y., y Zacarías, J. (2016). *Retos, lecciones aprendidas y experiencias en la formación de maestros bilingües en el contexto de la creación de la asignatura Lengua indígena en México. Formación docente en el área de*

lenguaje. Experiencias en América Latina. México: Universidad de San Luis Potosí- Editorial Diego Portales.

Bibliografía Complementaria

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, 59(1), 23-41.

Chartier, A. M., y Hébrard, J. (febrero, 2000). Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia. *Infancia y aprendizaje* 23 (89), 11-24.