
APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN ESCUELAS PARA NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA / CLAUDIA KARINA RODRÍGUEZ CARVAJAL

RESUMEN:

El objetivo del estudio es presentar el diseño y los resultados de una propuesta complementaria al programa de español (de la SEP) para promover habilidades de lecto-escritura como segunda lengua en niños, hijos de jornaleros agrícolas itinerantes provenientes de Oaxaca, Guerrero y Michoacán con destino a Sonora, Sinaloa y la península de Baja California. El programa busca en un periodo de tres meses, mediante el trabajo colaborativo, la dinámica de grupos y la motivación, que los niños adquieran además de las habilidades de lecto-escritura del español, habilidades sociales, y de trabajo conjunto. Para observar el impacto del programa, se evaluó al inicio y al final del curso a niños de preescolar, primero y segundo grados de primaria. Los resultados muestran que existen cambios significativos en la adquisición de habilidades de lecto-escritura en los tres grupos y una modificación en la forma de trabajar de los alumnos y la manera de relacionarse con sus compañeros. Prestaron mayor atención en la hora de clase, fueron más participativos y estuvieron mejor organizados. El programa tiene los instrumentos pedagógicos para convertir las aulas en escenarios de alta colaboración y solidaridad entre los niños que pocas veces alcanzan a formar las bases de una relación interpersonal sólida de conocimiento, afectos y emociones.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje del español como segunda lengua, escuelas para migrantes indígenas, aprendizaje colaborativo.

ANTECEDENTES

Según Morett y Cosío (2004:40-43) existen cinco rutas migratorias y, dentro de cada una, la posibilidad de migrar con un solo destino y volver al lugar de origen (oscilatorio) o, en su caso, transitar por varios lugares y regresar al punto de origen (Golondrino o itinerante). En este artículo estaremos hablando de datos y observaciones que se han obtenido en la ruta Pacífico, constituida por

trabajadores provenientes de las regiones más pobres del país, principalmente indígenas, con centros de expulsión en Oaxaca, Guerrero y Michoacán con destino a Sonora, Sinaloa y la península de Baja California. De los casi dos millones de jornaleros migrantes, 30% corresponde a un grupo indígena (Arroyo, 1997). El grupo zapoteca y mixteca es predominante con 60% en conjunto y 30% más entre náhuatl y amuzgo, de éstos la mitad no han ido a la escuela y no saben leer y escribir (Morett y Cosío, 2004:103-107). Después de los 14 años, los niños pueden trabajar con sus padres pero en pocas ocasiones se inscriben como asalariados, se trata más bien de acompañamiento en donde el hijo ayuda al padre en sus labores. El perfil de los niños menores de 14 años es el siguiente: 42% tiene algún tipo de desnutrición, cuatro de cada 10 entre los 6 y los 10 años no sabe leer ni escribir, 7 de cada diez mayores de 12 años no terminaron la primaria (Sedesol, 1994).

Durante el ciclo escolar agrícola 2003-2004, Sonora, las Bajas Californias y Sinaloa reportan una matrícula escolar de 7, 250 niños y niñas migrantes atendidos; esto es 57% de la nacional, la cual registra 12,736 alumnos y alumnas. En Sonora son atendidos 913 menores migrantes equivalente al 7.2% del total nacional, en Baja California es de 9.6%, en Baja California Sur de 10% y en Sinaloa de 30%. (Rojas-Rangel, 2004).

De los 242 docentes incorporados al Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) en estas entidades federativas, Sonora tiene un total de 22 maestros (16 mujeres y 6 hombres) impartiendo clases en las escuelas ubicadas en los distintos campos agrícolas de la región. La matrícula por grado escolar en estas cuatro entidades muestra que 37.4% de la población total inscrita se encuentra cursando el primer grado, 22.1% el segundo, 12.2% tercero, 13.8% cuarto, 7.7% quinto y 3.1% en sexto. (SEP, 2005).

Los resultados de la última evaluación de Rojas-Rangel (2005) refieren que en el estado de Sonora se tienen mayores dificultades para pasar del primer al segundo grado. Según Rojas-Rangel (2006), en el primer grado los niños muestran dificultad para enfrentar los códigos escolares en términos sociales y

lingüísticos. Es en ese grado inicial donde se adquieren las bases lingüísticas formales para la adquisición de la lectura y la escritura del español, los procesos de enseñanza y evaluación en el contexto de la escuela para niños y niñas hijos de jornaleros agrícolas itinerantes, resulta complejo, dada la heterogeneidad cultural y lingüística que caracteriza a estos grupos escolares sobre todo en las zonas receptoras como Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora.

El objetivo del estudio es presentar el diseño y los resultados de una propuesta complementaria al programa de español diseñado por la dirección de investigación educativa para promover habilidades de lecto-escritura como segunda lengua en niños migrantes.

Lógica estructural de la propuesta complementaria para la enseñanza de la lecto-escritura

El Programa Complementario de Aprendizaje Colaborativo (PROCAC) plantea continuar y mantener el componente de lecto-escritura respetando la estructura al ya propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En lo que respecta al componente de aprendizaje colaborativo, en la guía del educador se han planteado sus respectivas actividades específicas con la finalidad de indicar al profesor la serie de objetivos a lograr con sus alumnos, que promoverán en ellos el reconocimiento de la diversidad étnica y habilidades sociales. La guía del educador está compuesta por cinco módulos, que equivalen a cinco meses de trabajo escolar, cada módulo a su vez está constituido por cuatro temas a tratar a lo largo de un mes. Cada tema está conformado por cinco sesiones para una semana de trabajo, es decir, una sesión para cada día de la semana que el profesor implementará con sus alumnos al programa de modo integral.

Respecto al componente relacionado con la dinámica de grupos, se realizó, de manera cuidadosa una selección de dinámicas a las que el profesor dirija tanto el manejo de grupo como de equipo para el logro de los objetivos planteados en la guía del educador. Por un lado, dinámicas académicas enfocadas a la

adquisición de la lectura y la escritura del español que requiere de dinámicas grupales y de equipo que promuevan el enfoque comunicativo planteado en la fundamentación teórica del programa de español por otro lado, dinámicas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales personales, interpersonales, en trabajo de equipo y de integración al grupo.

En cuanto al componente de la motivación se ha incluido un álbum y sus respectivas estampas que tienen como objetivo didáctico el reconocimiento de la flora y la fauna del estado de Sonora. La progresión a través del programa implica aumentar la probabilidad de asistencia, participación e integración grupal primero consecuencias extrínsecas para transitar a las intrínsecas.

Finalmente, para el planteamiento del componente de evaluación, se diseñó un franelógrafo y formatos que utilizó el profesor en el aula para el registro del desempeño del niño y posterior evaluación, en relación a las ejecuciones del alumno, con una progresión de dependencia del docente hacia la autoevaluación.

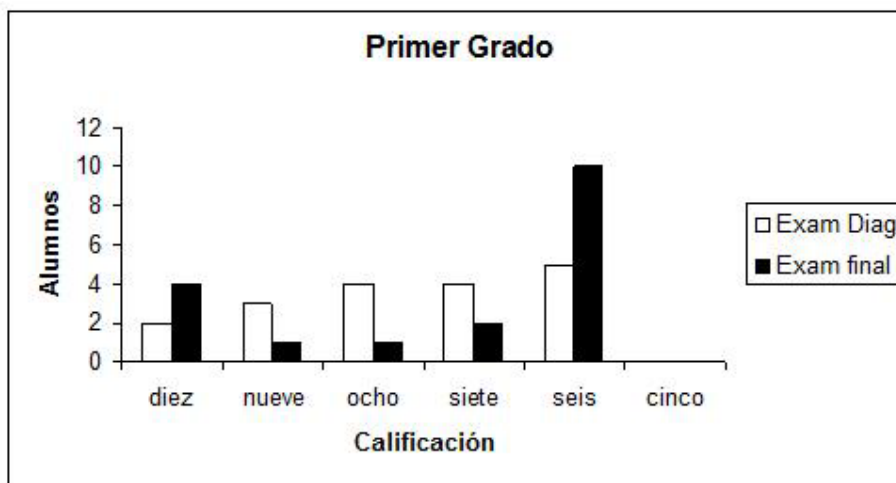
Materiales didácticos, de apoyo en la capacitación y la práctica docente

Los materiales diseñados para el docente son tres: la antología, donde se puede observar el fundamento teórico de la propuesta, tanto los conceptos y generalidades en términos de la estructura; la guía del educador –en la que se describen las sesiones de lecto-escritura– igual a la utilizada con anterioridad por el docente y la parte que se le incluyó, es decir las estrategias socializadoras pertinentes al contexto multicultural; y laminas que se piden usar en distintas unidades, sesiones y temas de la guía. Las láminas son de colores, de material plástico, los textos incluidos en ellas son también acordes al tema y objetivos. Todo el material anterior se encuentra disponible para su uso y análisis en la página www.ciad.mx/desarrollo/averae.htm

RESULTADOS

La gráfica 1 presenta la dinámica de las calificaciones en el sistema de evaluación PRONIM (2005) al inicio y final de los tres meses de trabajo. Se observa que al finalizar el ciclo, los alumnos de primero fueron capaces de reconocer letras (abecedario), separar palabras por sílabas, escribir palabras por sílabas y leer palabras por sílabas. Considerando que el programa complementario intentaba desarrollar habilidades sociales y de trabajo colaborativo más que las académicas, encontramos un aumento de 2 a 4 en alumnos con la máxima calificación, pero otro aumento de 4 a 8 en la máxima aprobatoria.

Gráfica 1. Muestra los resultados obtenidos en el examen diagnóstico y final para lecto-escritura, primer grado. (Total de alumnos: 18)

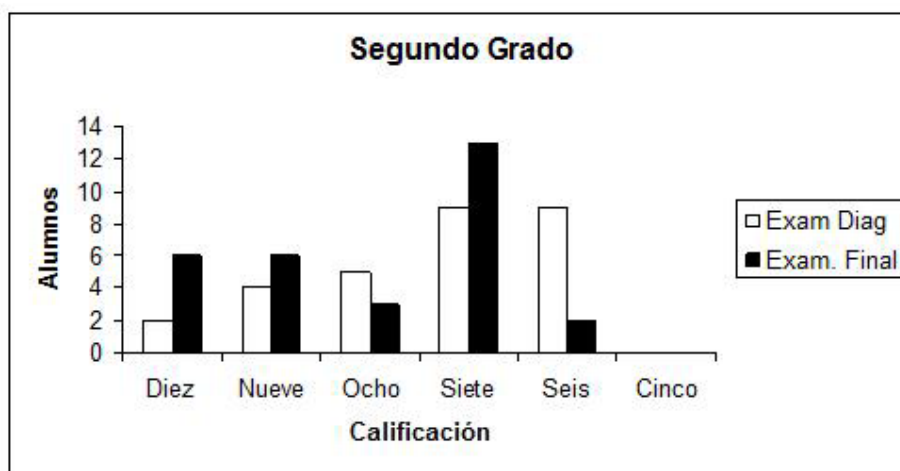


La gráfica 2 muestra que del mismo modo que los alumnos de primer grado el segundo no cambio en mucho por efecto del programa complementario sus estándares de aprendizaje en conducta académica.

Los alumnos de segundo grado eran capaces al finalizar el programa de tres meses de reconocer letras (abecedario), separar palabras por sílabas, leer palabras por sílabas, escribir palabras por sílabas y escribir enunciados cortos.

Los datos de segundo grado son más alentadores que el primero y observando un decremento sustantivo de la ejecución mínima aprobatoria y un incremento en la máxima, nota lo mismo que en nueve y siete.

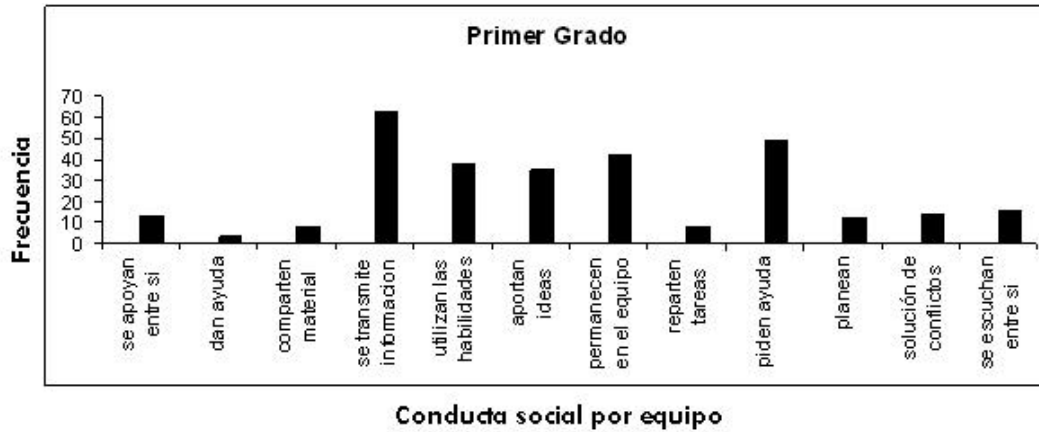
Gráfica 2. Muestra los resultados obtenidos en el examen diagnóstico y final para lecto-escritura, segundo grado. (Total de alumnos: 30)



Por su parte, para los alumnos de preescolar solamente se cuenta con el reporte de la maestra, el cual nos dice que solamente 10% de los alumnos al ingresar al curso reconocían algunas vocales y letras del alfabeto; al finalizar el ciclo todos reconocían letras (vocales y algunas del abecedario) y separaban palabras por sílabas.

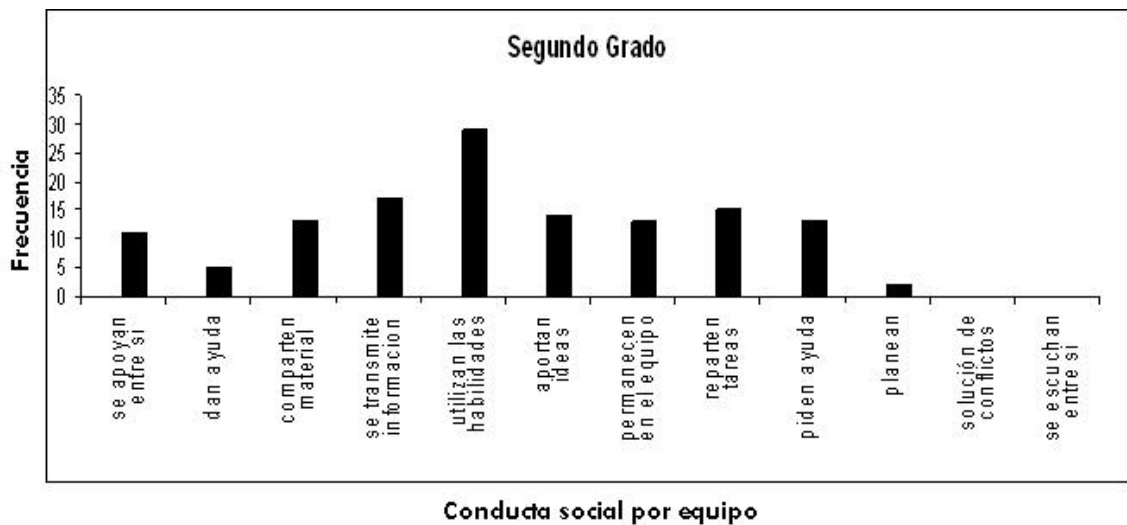
En la gráfica 3 se muestra la frecuencia de conductas obtenidas con un registro de bloque continuo de 15 segundos. En el grupo de primero las conductas que se presentaron con más frecuencia fueron las de “se transmite información oral y escrita al interior del equipo” “piden ayuda”, “permanecen en el equipo”, “utilizan las habilidades de los integrantes para la realización de las actividades”, y “aportan ideas”. El maestro señaló que esta forma de trabajar le facilitaba la tarea de enseñanza, pues era más fácil controlar a los alumnos, organizar las tareas y termina más rápido con sus actividades, además de que en su percepción los niños entendían mejor al momento de explicarles.

Gráfica 3. Muestra la frecuencia de aparición de las conductas de tipo social al interior de los equipos de primer grado de primaria. (Total de equipos: 4)



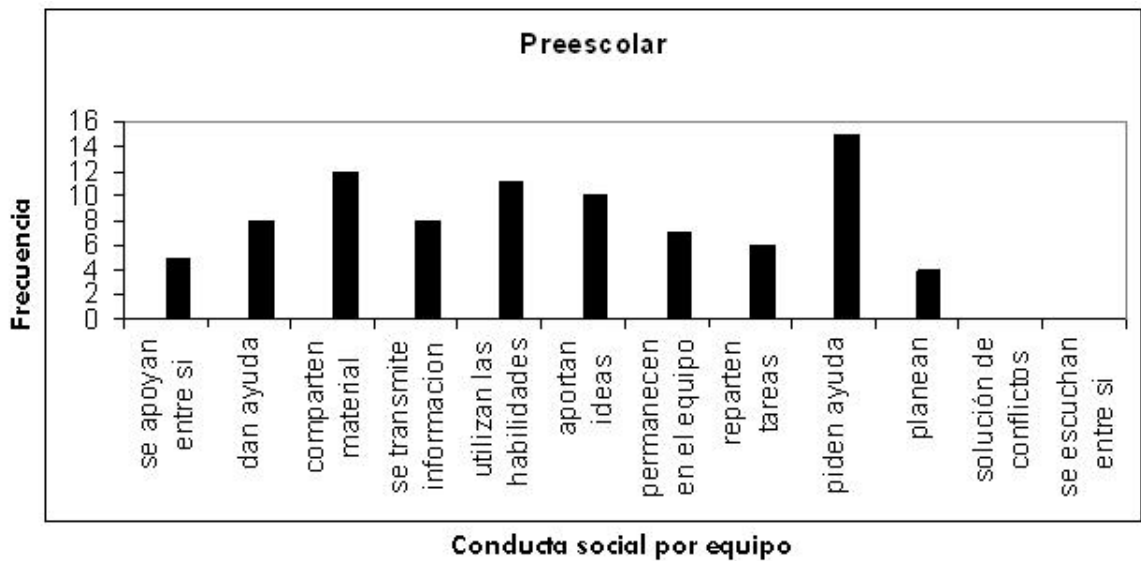
En el grupo de segundo año las conductas más frecuentes fueron: “utilizan las habilidades de los integrantes para la realización de las actividades”, “se transmite información oral y escrita al interior del equipo”, “se reparten tareas”, “comparten el material”, “aportan ideas” y “se apoyan entre sí”. Al igual que el maestro de primero, la profesora del grupo manifestó que sus alumnos cambiaron su manera de trabajar puesto que al implementar las estrategias del programa fueron más solidarios con sus compañeros.

Gráfica 4. Muestra la frecuencia de aparición de las conductas de tipo social al interior de los equipos de segundo grado de primaria (Total de equipos: 4)



Los alumnos de preescolar presentaron con más frecuencia la conducta de “pedir ayuda”, seguido de “comparten el material”, “utilizan las habilidades de los integrantes para la realización de las actividades”, “aportar ideas” y “dar ayuda”. La aparición de las conductas antes mencionadas en los alumnos se debe a la promoción en los alumnos de conductas de colaboración.

Gráfica 5. Muestra la frecuencia de aparición de las conductas de tipo social al interior de los equipos de preescolar. (Total de equipo: 3)



Sobre la comparación entre grupos en la aparición de conductas de tipo social se puede observar que los alumnos de primero desplegaron más número de veces las conductas, esto puede estar relacionado con las actividades consideradas dentro del programa, mientras que en segundo año y preescolar las maestras tuvieron que hacer algunas modificaciones en sus planeaciones para adecuar las actividades con las que ya trabajaban. Esto implicó un trabajo adicional para ellas lo que puede explicar la irregularidad en la aplicación del programa, lo que derivó en una menor frecuencia en la aparición de conductas.

DISCUSIÓN

Si bien es cierto las calificaciones de los alumnos no muestran un gran avance en la adquisición de habilidades de lecto-escritura, los docentes reportan un incremento en la atención prestada al maestro, debido al uso de el material didáctico de apoyo proporcionado por el programa, además de que el trabajar con el programa mejoraba la organización para el alumno como para el maestro y el grupo.

Hay que resaltar el impacto que tuvo el sistema de motivación en alumnos y maestros, desde la óptica de los alumnos el recibir una ficha, y sobre todo, un chocolate o una estampa por realizar las tareas académicas mejoraba la probabilidad de mantenerse atento y participativo.

Las dificultades que tuvimos que enfrentar en la aplicación del programa fue la disposición de tiempo de los maestros para retroalimentar su trabajo dentro de clase, ya que aparte de su trabajo como docentes se emplean en actividades de jornaleros dentro del campo para obtener una entrada más de dinero.

El PROCAC en su implementación cuenta con los siguientes obstáculos en las escuelas de niños y niñas migrantes: a) la representación social de la escuela por parte de los itinerantes, es sólo como un espacio de entretenimiento de los niños para aprender a socializarse y convivir con los otros, pero no se estimula la permanencia, ni el éxito de las metas escolares ; b) la escuela en la escala de valores sobre los escenarios viene después del trabajo, la familia, la salud, las tradiciones y la comunidad ; c) la información y el conocimiento no constituyen artículos atractivos importantes en los cuales se deba invertir tiempo y dinero, dentro de una escasa economía ; d) los padres y hermanos no tienen un excedente de tiempo para atender las demandas de aprendizaje y los cuidadores no tienen las habilidades para transferir el conocimiento.

El programa colaborativo tiene los instrumentos pedagógicos para convertir las aulas en escenarios de alta colaboración y solidaridad entre compañeros que

pocas veces alcanzan a formar las bases de una relación interpersonal sólida de conocimiento, afectos y emociones que permitan el apoyo mutuo y el reconocimiento de ellos como estudiantes y del espacio como aula.

REFERENCIAS

- Aguilar B. M. R. (2003). *Educación indígena, cultura y desarrollo lingüístico en contextos multiculturales*.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo", en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid: Alianza, pp. 93- 19.
- Arroyo, S. R. (1997). "Los jornaleros agrícolas migrantes: Una visión nacional". Ponencia presentada en el Foro Los jornaleros agrícolas migrantes, La Paz, Baja California Sur.
- Laborín-Álvarez, J. F., Vera, J. A. (2000). "Orientación al logro y evitación al éxito en población que habita la región noroeste del desierto de México", *Revista Suma* (Colombia), septiembre, 7: 2, 211-230.
- López C. D. y Rubén Viveros Álvarez (2002). *Educación intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI*, México: Dirección General de Educación Indígena, pp. 1-7.
- Morett, J y Cosio C. (2004) *Los jornaleros agrícolas de México*, México, Diana/Universidad Autónoma de Chapingo.
- Podesta-Siri, R., y Martínez-Buenabad, E. (2003). "Sociolingüística educativa", en M. Bertely (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*, col. La investigación educativa 1992-2002, capítulo 4, pp. 105-123, México: COMIE/CESU-UNAM.
- Rodríguez, C. y Vera-Noriega, J. A. (2007). "Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12:35, 1129-1151.
- Rojas-Rangel, T. (2002). "La falta de equidad en la educación primaria de la población infantil jornalera migrante (PIJM), Sinaloa, un estudio de caso", Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México, 26 y 27 de septiembre.
- Rojas-Rangel, T. (2004). "Mercado agrícola, educación y migración en los estados del noroeste de México", ponencia presentada en el XXVII Simposio de la Sociedad Sonorense de Historia "Migración y poblamiento en el noroeste de México", 22 al 27 de noviembre, Hermosillo, Sonora.
- Rojas-Rangel, T. (2005). La política educativa frene a los resultados de la evaluación: en la búsqueda por una educación primaria con equidad y calidad para las niñas y los niños jornaleros migrantes. I Foro de Educación Alternativa: Los retos ante

-
- la aldea global. SEBYN-CESU-EA-CESE-Coordinación de Enlace Operativo de la DGTI en el D.F. México. Febrero del 2005.
- Rojas-Rangel, T. (2006) Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes. *Revista Estudios Sociales*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. 14:27. Enero-Junio. 95-121.
- Rosales Ortega, Rocío (coord.) (2000). *Globalización y regiones en México*, México: Miguel Ángel Porrúa/Puec-Fcps-UNAM.
- Sánchez, K. (1992). "Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas", en Del Río N. (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México: UAM/UNICEF, pp. 79-84.
- Schmelkes, S. (2005). *Educación intercultural*, Informe de trabajo, UPN, disponible en red:
<http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=12>
- Sedesol (1994). *Niños jornaleros en el Valle de San Quintín*, México: Secretaría de Desarrollo Social /UNICEF.
- SEP (2002). "Reglas de operación del Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes", *Diario Oficial de la Federación*, tomo DLXXXIII, México, DF, miércoles 13 de marzo.
- SEP (2005). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Base de datos*, disponible en
<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/innovacion/migrantes/PRONIMBD/inicio.html>
- Vera-Noriega, J. A., Tánori, B. (2002). "Propiedades psicométricas de un instrumento para medir bienestar subjetivo en población mexicana", *Apuntes de Psicología* (Universidad de Sevilla y el Colegio Oficial de Psicólogos) 20:1, 63-80.
- Vera-Noriega, J. A. (2006). "Indigenismo y exclusión", *Revista Ra Ximhai* (Universidad Autónoma Indígena de México) 2:3, septiembre-diciembre, 677.