



UNIVERSIDAD DE SONORA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

**Diseño Didáctico con Enfoque Colaborativo para Escuelas
de Niños Migrantes en Sonora**

TESIS

Que para obtener el título de:

MAESTRA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Presenta:

Aída Rebeca Ramírez Huerta

Director:

Dr. José Ángel Vera Noriega

Asesores:

Dr. Jesús Laborín Álvarez

Dra. Ety Haydeé Estévez Nénninger

Dr. Daniel González Lomelí

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

A la memoria de mi padre:

Zenaido Ramírez Bernal

Prefacio

La migración del hombre es un hecho que histórica, social y políticamente ha marcado el mapa en el mundo entero. Hoy más que nunca estamos conscientes e informados de los efectos de la migración humana, ya que los medios de comunicación, la tecnología y la acelerada globalización se ha encargado de ofrecernos datos y sucesos tanto alentadores como desalentadores de los efectos de ésta y sobre los cuales apremia una profunda reflexión y acción.

A nivel individual, la migración se vive día a día en el entorno familiar y social. A través de la conversación con las personas que participan de ella podemos adentrarnos en un mundo pleno de experiencias y descripciones.

La motivación principal para concluir este trabajo de tesis fue precisamente la serie de reminiscencias y pláticas que desde mi infancia tuve con mi padre, ya sea bajo un imponente mezquite o mientras caminábamos entre el polvo y sol de Sonora. Don Zenaido, un migrante del mundo que logró transmitirme sus valores de superación, estudio, tolerancia, adaptación y respeto a la naturaleza del mundo entero, entre otros muchos más.

La educación sigue siendo un reto en nuestro país y la que reciben los niños migrantes, en México, no es la excepción. Actualmente, existe un Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas (PRONIM) que intenta llevar una educación de calidad y lograr la equidad mediante la educación intercultural a un grupo de niños mexicanos con un gran potencial lingüístico y cultural.

Por lo tanto la contribución de este trabajo es ofrecer un Diseño Didáctico para la escuela de niños migrantes en Sonora, que parte del proyecto general intitulado: “Diseño y evaluación de un paquete de capacitación para la planificación de la enseñanza con profesores del sistema jornalero agrícola migrante. El caso de la región noroeste.” Proyecto implementado y dirigido por el Dr. José Ángel Vera Noriega, a quien agradezco infinitamente su asesoría y observaciones, además de haberme permitido ser parte del equipo migrante, junto con Sandra, Francisco, Claudia y Martha, con quienes compartí el trabajo directo en los campos agrícolas y cuyas vivencias quedan en mi memoria de manera invaluable. Asimismo al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. por su apoyo y facilidades para la realización de esta tesis.

Al hablar de superación académica personal es inevitable pensar en la Maestría en Innovación Educativa (MIE) de la Universidad de Sonora. Doy las gracias de manera sincera a todos mis maestros, maestras y compañeros de generación por las horas de reflexión, conocimiento, motivación, ánimo, desánimo y alegrías que compartimos durante dos años. Especialmente doy las gracias a la Dra. Laura Urquidi Treviño por su paciencia, motivación y contagiante entusiasmo. Va mi agradecimiento al Dr. Jesús Laborín Álvarez, a la Dra. Ety Haydeé Estévez Néninger y al Dr. Daniel González Lomelí por participar como sinodales, por sus señalamientos y crítica a este trabajo

Además agradezco al personal administrativo y compañeros del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE) de la Universidad de Sonora por las facilidades otorgadas y el apoyo constante desde el inicio de este proyecto académico y de vida.

Si algo se aprende, al convivir con niños migrantes, es el valor e influencia de la amistad, el compañerismo y la familia, por lo tanto ahora más que nunca valoro las enseñanzas de mis padres Zenaido y Rebeca quienes lucharon antes que nada por integrar y mantener una familia de la cual fui parte.

Doy las gracias con todo mi corazón a Ismael porque me ayudó a construir y concluir un sueño; a mis hijos Luz Rebeca, Samuel David y Sara Elizabeth quienes me ayudaron a hacer más práctico mi tránsito hacia la tecnología a pesar de la diferencia generacional que implicaba; a mi pequeña Luna que ilumina mis noches y mis días con su radiante alegría.

Finalmente deseo hacer un profundo reconocimiento a todos los niños y niñas hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes de México que con su participación en las sesiones de clase compartieron, además de sus historias de vida y sueños en su trayecto migratorio, un gran gusto por el estudio. Esto nos lleva a la reflexión sobre la importante tarea del profesor y el currículum en la escuela para niños migrantes de nuestro país, de los programas educativos que ya están en marcha y los que están por venir.

Aída Rebeca Ramírez Huerta.

Hermosillo, Sonora, México. Junio de 2008

Índice

Dedicatoria	iii
Prefacio	iv
Índice	v
Resumen	vii
CAPITULO 1 Introducción	8
CAPÍTULO 2 Antecedentes	12
2. 1 El jornalero migrante	12
2. 2 Hijos de familias jornaleras	13
2. 3 Educación básica y educación para niños migrantes	14
2. 4 Currículo de la escuela migrante	17
2. 5 Planteamiento del problema	19
CAPITULO 3 Fundamentación Teórica	21
3.1 Adquisición, enseñanza y aprendizaje de lenguas.	21
3. 1. 1 Adquisición de segunda lengua.	21
3. 1. 2 La enseñanza de español como segunda lengua	26
3. 1. 3 La enseñanza de español en el contexto rural mexicano.	27
3.2 El modelo para escuelas homogéneas sedentarias: organización completa.	28
3. 2. 1 Enfoque	28
3. 2. 2 Contenidos y actividades	29
3. 2. 3 Estructura de los contenidos de aprendizaje.	32
3.3 El modelo propuesto para la escuela itinerante multigrado por la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE).	33
3. 3. 1 Enfoque	33
3. 3. 2 Contenidos y actividades. El niño migrante y sus necesidades	33
3. 3. 3 Estructura de los contenidos de aprendizaje.	34

3.4	Diseño didáctico	35
3.4.1	Diseño didáctico y programa	35
CAPÍTULO 4 Diagnóstico situacional		
		38
4.1	Educación, pobreza y migración.	38
4.2	El desempeño escolar de la lectura y escritura.	39
4.3	Necesidad de Propuestas de innovación para el aula itinerante.	40
CAPÍTULO 5 Propuesta: Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.		
		40
5.1	Método de elaboración de la propuesta.	41
5.1.1	Fase 1: Selección de categorías y técnicas. Justificación teórica y descripción.	42
5.1.1.1	Lectura y escritura	42
5.1.1.2	Aprendizaje colaborativo	43
5.1.1.3	Resiliencia	44
5.1.1.4	Manejo de Grupo	47
5.1.1.5	Motivación	49
5.1.1.6	Evaluación Social	51
5.1.2	Fase 2: Estructura y desarrollo de la propuesta.	53
5.1.2.1	Objetivo	53
5.1.2.2	Procedimiento	58
5.1.2.3	Resultado	58
5.1.3	Fase 3: Funcionalidad de la propuesta	60
CAPITULO 6 Discusión y conclusiones		
		68
6.1	Discusión	68
6.2	Conclusiones	69
	Referencias	73
	Anexos	75

Resumen

Se propone un Diseño Didáctico con enfoque colaborativo para escuelas con grupos de niñas y niños, hijos de familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en el Noroeste de México. Un Diseño Didáctico que toma como base los objetivos académicos de la Guía del Educador. Español. Primer grado de la DGIE y que permita capacitar a los profesores en el manejo de los objetivos de contenidos académicos del español como segunda lengua en un contexto multigrado, multilingüe y multicultural , además del logro paralelo de objetivos de aprendizaje colaborativo, mediante estrategias didácticas y actividades de manejo de grupo, de motivación y de evaluación social en el aula.

CAPITULO 1

Introducción

El *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) 2007-2012 tiene como finalidad “lograr el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos a través de la igualdad de oportunidades”. Señala, además, que en México hay que resolver a fondo las graves diferencias que imperan en el país, por lo que el Gobierno y la sociedad deben ser capaces de mejorar significativamente las condiciones de vida de quienes viven en la pobreza, casi la mitad de la población, mediante un desarrollo económico y social sustentable.

En 2006, México gastó en educación 622.4 miles de millones de pesos, equivalentes a 7.1 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB). Sin embargo, 90 por ciento de los recursos se destinó al gasto corriente, lo que significa que el monto disponible para inversión e innovación es significativamente pequeño en comparación con las necesidades de cambio cualitativo que presenta el sistema educativo.

Uno de los objetivos fundamentales de este PND es fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la provisión de una educación suficiente y de calidad. Para que el Sistema Educativo Nacional sea de buena calidad se requiere que todos los niños accedan a la escuela, permanezcan en ella y lleguen hasta el final de la educación básica, ya que la equidad es una dimensión esencial de la calidad, señala el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE) en su Informe 2007.

El concepto de calidad educativa, de acuerdo al INEE comprende las siguientes dimensiones: a) La relevancia de los planes y programas de estudio. b) La eficacia interna y externa es decir la universalización del acceso a la escuela, la permanencia en ella y la conclusión del trayecto por todos los alumnos, en los tiempos estipulados, y habiendo alcanzado los resultados previstos. c) La suficiencia de los recursos y la eficiencia de su utilización. d) La equidad, en el sentido de un apoyo diferenciado, en función de la necesidad, para que todos los alumnos alcancen niveles mínimos aceptables de resultados.

México se caracteriza por la gran diversidad que existe entre regiones y estados en términos de su composición étnica, socioeconómica y de bienes. La diferencia generalizada de norte a sur del país se combina con una considerable heterogeneidad en el interior de cualquier región o Estado.

El Banco Mundial BM (2004) en su informe sobre La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del Gobierno “considera que la pobreza en el país es un desafío importante y que está asociada a una gran desigualdad, la cual sigue siendo alta sobre todo en las áreas rurales y se mantiene en el promedio latinoamericano y a niveles anteriores a la crisis, aun cuando disminuyó cerca de dos puntos porcentuales. La pobreza también está asociada con la exclusión social, especialmente de los grupos indígenas”.

De acuerdo con el reporte, “44 por ciento de los indígenas se encuentra en el quintil más pobre de ingreso; estos grupos constituyen 20 por ciento de los pobres extremos y sufren los mayores niveles de privación en términos de salud, educación y acceso a servicios básicos”.

En 2008 el BM en su Reseña sobre México señala que “entre 1996 y 2005 México reportó un crecimiento moderado en el ingreso per cápita de 2 por ciento anual. El crecimiento económico del país ha sido relativamente estable en los últimos años, cercano en promedio al 3 por ciento anual entre 2000 y 2007. Para asegurar una firme creación de empleos y reducir significativamente la pobreza el país necesita mejorar su competitividad”.

Sin embargo, en México, la migración interna personas, grupos de personas y familias que se trasladan principalmente de Sur a Norte y Noroeste del país y la migración externa hacia los Estados Unidos continúa, especialmente hacia las grandes ciudades o zonas agrícolas para trabajar como jornaleros en los campos agrícolas. La migración de familias completas o madres con sus hijos plantea el problema del acceso y continuidad a la educación básica. Así pues, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) y su Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes hoy denominado Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños hijos de familias Jornaleras Agrícolas

Migrantes (PRONIM) que trata de llevar la educación formal al contexto escolar migrante.

Dentro de un grupo de niños y niñas migrantes de educación básica convergen aspectos multiculturales, lingüísticos y escolares que se pueden aprovechar mediante estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, que permitan al niño adquirir la lectura y la escritura del español como una segunda lengua sin deterioro de la lengua materna a través de un modelo de *aprendizaje colaborativo*, que Ferreriro (2001) define como “un modelo educativo innovador que propone una manera distinta de organizar la educación escolar a diferentes niveles: de escuela en su totalidad, como modelo de organización institucional o del salón de clase, como forma de organización de la enseñanza y el aprendizaje o como un método o técnica para aprender”, es una alternativa para enmarcar un sistema de enseñanza dirigido a la adquisición de la lectura y la escritura ya que este modelo permite agrupar y que los alumnos se agrupen en equipos heterogéneos, como los que se forman en los grupos con niños migrantes. El desarrollo de habilidades sociales y académicas de cada uno de los niños, con la colaboración y apoyo de los demás miembros del equipo en un ambiente con ánimo positivo, intensifica la interacción entre los estudiantes, con el profesor y con los otros equipos que se forman en el aula.

Por lo tanto el objetivo general de este trabajo es: un “*Diseño Didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños y niñas migrantes en Sonora*”¹ que permita al profesor llevar a los niños y niñas migrantes hacia la integración académica, social y lingüística del nuevo ambiente físico y cultural de la escuela migrante; y una antología² ex profeso para la capacitación de maestros que trabajan en el *Programa Primaria para Niños y Niñas Migrantes*, todo ello mediante el trabajo de la que sustenta

¹ ” *Currículum Complementario de Aprendizaje Colaborativo para el libro: “Guía del Educador. Español. Primer grado*

² *Lecturas para los maestros de educación primaria de niños y niñas migrantes: aprendizaje colaborativo*

esta tesis tanto a nivel de equipo con los miembros del proyecto original como de trabajo individual.

El componente central del Diseño Didáctico lo constituye el contenido académico de la Guía del Educador. Español. Primer grado. Versión 2002 para la educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes de la DGIE aunado a los objetivos del componente aprendizaje colaborativo que lo guía. Asimismo se introducen los componentes de: la resiliencia, el manejo de grupo, la motivación y la evaluación social en el aula. Esta tesis sustenta el desarrollo teórico y el ensamblaje metodológico del *“Currículum Complementario de Aprendizaje Colaborativo para el libro: “Guía del Educador. Español. Primer Grado.”* Que constituye el eje central de la propuesta y describe además los elementos conceptuales y lógicos que sirven para articular este Diseño Didáctico.

CAPÍTULO 2

Antecedentes

La tesis que aquí se presenta forma parte del proyecto *“Diseño y evaluación de un paquete de capacitación para la planificación de la enseñanza con profesores del sistema jornalero agrícola migrante. El caso de la región noroeste*. Dicho proyecto se incluye en la temática de un Modelo Educativo para niños migrantes y flujo migratorio de éstos en la región noroeste: formación docente para la atención a las niñas y niños migrantes con el apoyo del Sistema de Investigación del Mar de Cortés así como de los gobiernos de los Estados de Baja California Norte, Baja California Sur y Sonora.

2.1 El jornalero migrante.

El hombre desde que se organizó en grupos sociales se ha enfrentado a múltiples problemas por la supervivencia primero y por la expansión y la dominación geográfica después. Para resolverlos, entre otras soluciones, ha recurrido a la migración, la cual se ha incrementado en la actualidad debido a necesidades económicas, laborales y de educación en todo el mundo.

En México, los grupos de jornaleros agrícolas constituyen una población heterogénea de acuerdo a su región de origen. De acuerdo al PND 2007-2012 los jornaleros agrícolas provienen de comunidades indígenas donde la economía se ha diversificado, sin embargo, la agricultura entre los pueblos indígenas está estrechamente ligada a su modo de vida, así pues la multiactividad y el policultivo siguen siendo prácticas productivas que se relacionan con su cultura y costumbres.

Por otro lado, los trabajadores indígenas se han incorporado en sectores que demandan mano de obra poco calificada y que ofrecen poca seguridad laboral principalmente en ocupaciones temporales como jornaleros agrícolas, en la industria de la construcción y el trabajo doméstico entre otros.

El PND 2007-2012 añade que este fenómeno se refleja en los ingresos percibidos por la población indígena, que son sumamente bajos, ya que el 80 por ciento percibe menos de dos salarios mínimos y que la importancia del trabajo familiar entre los

indígenas pone de manifiesto que en este tipo de economías no hay mercado de trabajo consolidado, lo que provoca que la migración sea necesaria para la búsqueda de ingresos monetarios que aseguren su supervivencia. Este panorama contrasta con la riqueza cultural, de recursos naturales y los conocimientos tradicionales que poseen las comunidades indígenas.

Así se habla de jornaleros o familia migrante golondrina la que se va de un lugar a otro siguiendo las temporadas de cosecha. Familia migrante pendular aquella que está determinado tiempo en un lugar de atracción y regresa a su lugar de origen y la familia migrante establecida que se queda en los lugares de atracción (Rojas 2005). Cualquiera que sea su denominación la migración ha generado cambios de índole social, de salud, de vivienda que repercuten en el acceso a la educación y la calidad de la misma por parte de la población escolar migrante. Por lo tanto en México La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL 2008) a través del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), antes Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas (PRONJAG), tiene como objetivo “contribuir a mejorar las condiciones de vida y trabajo de la población jornalera, durante su ciclo migratorio, a partir de la identificación de sus necesidades locales y atendiendo sus diferencias tomando en cuenta su condición étnica, género y edad.”

2.2 Hijos de familias jornaleras.

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) reportó en el Censo 2005 que en México trabajan 3.3 millones de niños y niñas entre 6 y 14 años de edad.

Por su parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2008) señala que cada año, aproximadamente 300,000 niñas y niños de México abandonan sus comunidades de origen para emigrar con sus familias a otras entidades del país en búsqueda de trabajo e ingresos. Muchos de ellos tienen que trabajar en los campos desde muy jóvenes.

La mayor parte de los niños y niñas hijas de jornaleros agrícolas proviene de comunidades indígenas, por lo que la migración a los estados del norte del país

representa para ellos cambios en sus costumbres, cultura e idioma y alrededor del 42 por ciento de los niños y niñas hijos de jornaleros padece algún grado de desnutrición.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) estima que menos del 10 por ciento de estos niños y niñas asiste a la escuela. Muchos de ellos suspenden sus estudios debido a complicaciones administrativas por cambiar de lugar de residencia. Debemos tener en cuenta que la inasistencia escolar está directamente relacionada con el inicio de las actividades laborales por estos niños y niñas. En este grupo se registra el más alto grado de rezago educativo del país. Según datos del Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM) de la SEP, el 50 por ciento de estos niños y niñas se encuentra en el primer o segundo grado.

Junto con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y a través del proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para Migrantes (FOMEIM), la UNICEF ha apoyado diagnósticos sobre la atención educativa brindada a esta población en los estados de Sinaloa y Baja California con el objetivo de mejorar las políticas dirigidas a niños y niñas migrantes, así como de informar al público en general sobre la exclusión que sufre esta población infantil. La SEDESOL en su Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas describe: "los jornaleros agrícolas y sus familias constituyen un sector de la población especialmente vulnerable debido a que enfrentan, por lo general, condiciones de vida caracterizadas por alto grado de marginación y exclusión social" condiciones que pueden cambiar dando acceso, permanencia y continuidad a la educación intercultural para migrantes.

2.3 Educación básica y educación para niños migrantes.

A partir del Programa "Educación para todos" (1978-1982) se inicia la atención hacia la educación formal de los niños jornaleros agrícolas migrantes y la formación de sus profesores. Desde 1980, la SEP puso en marcha el Programa Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes, coordinado por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la SEP. Posteriormente el Plan de Desarrollo Educativo (1995-2000) da

cabida en sus lineamientos a los esfuerzos por atender a este sector educativo ya que en 1997 la Dirección General de Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) que depende de la Subsecretaría de Educación Básica inicia el “Proyecto de Investigación e Innovación denominado: Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes 1997-2002. Después de la fase de experimentación e innovación en 2002 el Proyecto se constituye como “Programa de Educación primaria para Niñas y Niños Migrantes” (PRONIM). (Rojas, 2005) Asimismo en el año 2002 surgen las Reglas de Operación del PRONIM con el fin de estimular la participación de los Estados y sobre todo de asegurar fondos y mecanismos para sostener el programa. Así, sus lineamientos se fundamentan en lo dispuesto en el artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los artículos 8,12, 14, 22, 32, 33 y 38 de la Ley General de Educación; el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en su capítulo de equidad y justicia educativa; y los artículos 1º., 63, 64, 74, 77 y 78 de Decreto de Presupuesto de Egreso de la Federación.

El PRONIM busca a través de distintas estrategias de investigación, intervención e innovación de gestión, asegurar una educación básica con equidad en la cobertura y en la calidad del servicio, en circunstancias de permanente tránsito de las familias migrantes, desde sus comunidades de origen a los mercados de trabajo agrícola en periodos distintos al calendario escolar nacional, ya que esta situación enfrenta a los menores en edad escolar a serias dificultades para acceder y permanecer en los servicios educativos básicos.

En el Estado de Sonora el programa inicia en la fase de experimentación e innovación en el año 1999 e inicia formalmente su participación hasta el año 2002. Sonora es considerada una zona de atracción-recepción, según datos de la Evaluación Externa 2005-2006 en Rojas (2006) y donde el 8 por ciento de la población migrante constituye el grupo de familias establecidas y el 92 por ciento el de familias jornaleras golondrinas y pendulares que provienen de los estados de Guerrero, Oaxaca, Sinaloa, Veracruz, Chiapas, Sonora y Michoacán. Trabajan principalmente en labores de fumigación, empaque, corte y cosecha de uva, pepino, sandía, calabaza, chile, berenjena, durazno, melón, tomate, tomate cherry, ejote, espárragos y col de Bruselas. La población de los niños migrantes es mestiza e indígena, hablan las lenguas náhuatl, mixteco,

tlapaneco, tzotzil, zapoteco y purépecha. Los ciclos agrícolas escolares de atención fueron cuatro, sin embargo los hijos pequeños permanecen en los cuartos para el cuidado de sus hermanos menores y algunos van a la escuela.

La SEP (2007) a través del Diario Oficial de la Federación enfatiza que el PRONIM “tiene como propósito ofrecer la educación preescolar y primaria a través de la operación, seguimiento, evaluación y ajuste permanentes de un modelo educativo que asegure equidad en la cobertura y en la calidad del servicio a las hijas e hijos, entre los 3 y 14 años de edad, de familias jornaleras agrícolas, migrantes y asentadas, mestizas e indígenas, que por sus circunstancias de permanente tránsito desde sus comunidades de origen a los mercados de trabajo agrícola en periodos distintos al calendario escolar nacional, enfrentan serias dificultades para acceder y permanecer en los servicios educativos básicos”

Así pues para el año 2008 la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa ofrece el programa de carácter nacional: *Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Migrantes*, (PRONIM) cuyo objetivo general es promover la atención educativa intercultural, de nivel preescolar y primaria, a las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas, a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales por lo tanto el PRONIM cubrirá 21 entidades federativas del país que, de acuerdo con los criterios del PAJA-SEDESOL, tienen población jornalera migrante: Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz. Las acciones del programa buscan establecer en los centros educativos ubicados en los campamentos agrícolas migrantes las condiciones para que éstos, con la participación de docentes, asesores escolares, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, coordinadores y coordinadoras estatales brinden atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes y/o asentadas, de 3 a 16 años de edad, que vivan en campamentos y/o en sus comunidades de origen.

2.4 Currículo de la escuela migrante.

El PRONIM ha elaborado una propuesta curricular enfocada a los procesos educativos relacionados con el currículo de la educación primaria dirigida a la población infantil agrícola migrante, la continuidad escolar de sus alumnos y la formación docente.

En México ha empezado ya un interés por solucionar los problemas y las necesidades que conlleva el acceso a la educación primaria por parte de los niños y niñas, hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes. Se han implementado, hacia dichos grupos, programas educativos propuestos por instituciones y gobiernos de los Estados, como lo fue inicialmente en Sinaloa donde la Secretaría de Educación Pública y Cultura a través de la Subsecretaría de Educación Básica y el Departamento de Apoyo Técnico Pedagógico creó en 1992 un *Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes* (PEPNNM) que posteriormente, a nivel nacional, se transformó en *Programa Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes* (PRONIM 2000-2006) y *Educación Primaria para Niñas y Niños hijos de familias Jornaleras Agrícolas Migrantes* (PRONIM 2007-2012)

Desde 1999 se han implementado programas experimentales o pilotos, como el Modelo Educativo del primer grado de primaria para niños y niñas migrantes en los Estados de Oaxaca, Baja California Sur y Sonora (SEP, 2002). A través de este modelo la Secretaría de Educación, asigna el número de docentes necesarios a los campos agrícolas con población infantil migrante de 6 a 14 años de edad. Los docentes participantes elaboran la planeación, considerando la fecha de inicio y ajustan el horario de trabajo a las necesidades de las familias migrantes.

Desde sus inicios, el Proyecto ha generado un Modelo de atención basado en secuencias de contenido, con material educativo para niños y niñas migrantes, cuya principal característica ha consistido en la identificación del nivel de conceptualización de la lengua escrita para la composición de tres subgrupos: presilábicos, 1ª. Secuencia (Limón), silábicos 2ª. Secuencia (Piña), alfabéticos 3ª secuencia (Mango), esta fue la primera etapa donde se diseñaron materiales de trabajo para ser utilizados por los docentes en el primer ciclo que comprende 1º y 2º grado.

El espacio en el currículo del nivel primaria para niños y niñas migrantes de la DGIE, en 2002, en relación a la enseñanza de español está dado en las materias de Español y Conocimiento del Medio, y los textos utilizados por los niños, corresponden a los textos gratuitos, mismos que utilizan los niños a nivel nacional

En 2004-2005 la DGIE retoma la propuesta para darle continuidad e incorporar elementos que permitieran tomar en cuenta la alta movilidad de la población infantil migrante. A mediados de 2005 la DGIE concluye la propuesta curricular en el área de español y matemáticas para el primer y segundo ciclos. Las propuestas para el primer y segundo ciclos se sometieron a pilotaje pero la propuesta para el tercer ciclo se trabaja directamente con los profesores y sólo se someterá a las observaciones y fallas de los anteriores ciclos.

La elaboración de los materiales para el primer ciclo y segundo ciclo recuperó los contextos integradores e hizo una selección de contenidos del Plan y Programa Nacional (1993) resaltando los temas para promover habilidades básicas en los niños.

Esta Propuesta está diseñada a partir de una estructura modular relacionada con los ciclos agrícolas, cinco meses en promedio, por lo tanto se diseñaron cinco módulos correspondientes a cada uno de los meses de trabajo escolar.

Con este diseño la Secretaría de Educación Básica (SEB) espera “que los niños y niñas migrantes logren que los conocimientos escolares adquiridos den sentido y favorezcan el enriquecimiento de su identidad personal, social y nacional; así como propiciar el contacto e identificación entre los saberes culturales y una visión del mundo basada en los conocimientos científicos de carácter universal. Se busca, además, lograr la equidad a partir de reconocer la diferencia para que cada niña y niño identifique y valore su identidad cultural y la de los otros, sin discriminación alguna”.

Actualmente el programa *Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Migrantes* (PRONIM 2007-2012) promueve, además, un currículo con atención a la educación intercultural de nivel preescolar y primaria. También se cuenta con el proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para Migrantes (FOMEIM), para brindar servicios educativos de calidad con enfoque intercultural.

2.5 Planteamiento del problema

La enseñanza del español en la educación primaria oficial e impartida en las ciudades y el medio rural es una compleja tarea, según la Guía del Educador. Español. Primer grado (2002), debido a tres factores: a) Migratorios: es decir la participación en los ritmos migratorios que deben seguir las familias de acuerdo a los ciclos agrícolas anuales, que les ofrece poco tiempo de permanencia en los lugares de trabajo con pocas o nulas expectativas culturales. b) Escolares: el limitado tiempo de permanencia en la escuela y la asistencia irregular obliga a una constante rotación de alumnos pero al mismo tiempo ofrece una gran diversidad de saberes, edades, lenguas y experiencias escolares previas que se pueden aprovechar en el grupo multigrado y c) Culturales: una de las desventajas se encuentra en el uso mínimo de la lengua escrita entre la población migrante a causa de el reducido ambiente alfabetizador ya que existe una gran falta de materiales escritos tanto en el entorno familiar como escolar a pesar de los esfuerzos de maestros y autoridades educativas en su gestión para incrementar el acervo cultural escrito.

Otro factor relevante es la concepción teórica y uso de estrategias didácticas en la enseñanza de español, no como lengua materna sino como segunda lengua, debido a la diversidad lingüística predominante en los grupos escolares de niños migrantes. Rojas (2003) plantea la diferencia entre la Guía para el educador. Español. Primer grado. Versión agosto 2002 y la correspondiente a 2004. Así pues señala que la segunda incorpora temas, actividades y sugerencias más enfocados a la población migrante. Además las condiciones de trabajo no permiten que los niños aprendan en su lengua materna ya que se utilizan básicamente los mismos libros de texto gratuitos para todos los niños de México.

Los programas y proyectos vigentes destinados a la educación formal de los hijos de familias migrantes en México, indudablemente representan un esfuerzo muy importante, pero se hace imperativo incorporar a ellos diseños didácticos que satisfagan las necesidades educativas de los niños que forman parte de la migración de personas y familias, de origen indígena principalmente, en México. Es decir, proyectos y programas que incluyan un sistema de enseñanza para la lectura y la escritura del español como

segunda lengua donde se promueva un “bilingüismo aditivo real, es decir una nueva lengua se aprende sin ningún efecto para la lengua materna ya que se suman y enriquecen mutuamente” Hammel (2004) y con propósitos tales como generar la autoestima y el fortalecimiento del trabajo colaborativo; la aplicación de estrategias y actividades que promuevan la interculturalidad, así como el uso de textos y materiales en español y de los textos en lenguas indígenas que el Instituto de Educación Indígena ha editado para la educación básica.

Lo anterior hace necesaria la implementación de programas de capacitación efectivos donde el enfoque intercultural de pie para que los profesores obtengan los elementos teóricos, metodológicos y lingüísticos de los contenidos curriculares básicos del programa *Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Migrantes*, además de diseños didácticos innovadores que les permita guiar el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades a sus estudiantes de forma continua, con calidad y en cualquier región geográfica de México que se encuentren.

CAPÍTULO 3

Fundamentación teórica

3.1 Adquisición, enseñanza y aprendizaje de lenguas.

3.1.1 Adquisición de segunda lengua.

Los conceptos sobre el lenguaje que han generado desde filósofos, filólogos hasta lingüistas y psicolingüistas, han aclarado aspectos gramaticales y descriptivos de las lenguas o bien han servido de base a nuevas investigaciones que dieron forma a la ciencia de la lingüística en general y a la lingüística aplicada en particular. En el campo de la adquisición y la enseñanza de lenguas surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo se adquiere una lengua materna? ¿Cómo se enseña o aprende una lengua extranjera? ¿Cómo se enseña o adquiere una segunda lengua?. Para ello la psicología, la lingüística y la sociología han aportado sus propias respuestas, retomadas en la didáctica de la enseñanza de lenguas.

Las diferentes corrientes psicológicas explica Bronckart (1985) están basadas en sus respectivas teorías y en el enfoque sobre el proceso de adquisición de una lengua especialmente la materna. Algunas de las teorías más representativas son: a) la *teoría conductista de Skinner* quien concibe la lengua como la conducta lingüística que se crea y mantiene gracias a las respuestas del entorno lingüístico y al refuerzo de los adultos. El aprendizaje del significado de las palabras se verifica según el clásico principio de condicionamiento de Pavlov (E-R), y el aprendizaje de series constituye la base de la sintaxis, mientras que las familias de conductas verbales contribuyen a la formación del sistema lingüístico configurando complejos sistemas interasociativos por ejemplo: la lluvia, agua, impermeable y cuyo repertorio representa el léxico. Estos lineamientos perduraron en programas y métodos durante mucho tiempo; b) la *teoría de la maduración de E. H. Lenneberg* que consiste en la concepción de una base biológica para desarrollar las capacidades lingüísticas. Lenneberg (1975) afirma que el “lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y en unos órganos periféricos que necesitan de procesos de maduración al igual que ocurre con el desarrollo de otras habilidades en el

hombre, principalmente las habilidades motoras primarias”; c) la *teoría cognitiva de Jean Piaget*, estructuralista en sus conceptos porque supone una serie de estadios evolutivos del pensamiento donde la lengua por su origen es distinto de la psique, sin embargo, la evolución de la misma, desde las manifestaciones lingüísticas los niños hasta la lengua de los adultos, depende de la evolución psíquica. Las estructuras mentales tienen sus raíces en mecanismos senso-motores, que según Piaget, son más profundos que los lingüísticos. La lengua por lo tanto puede ayudar a la estructuración del conocimiento pero no es necesaria para constituir las operaciones concretas d) la *teoría sociosemántica de M.A.K Halliday* destaca dentro de las teorías sociológicas ya que representa una visión sociolingüística que coincide con la teoría cognitiva en rechazar el lenguaje como un sistema autónomo cuya adquisición depende de unas facultades lingüísticas innatas pero difiere en la idea del desarrollo del lenguaje pues en esta teoría se concibe el lenguaje como el fruto de la interacción con el entorno social. De acuerdo a esta teoría la adquisición de la lengua pasa por dos etapas: primero por el uso de una lengua que domina ciertas funciones básicas como la instrumental, regulativa, interrelacional, personal, heurística, imaginativa e informativa entre otras. Posteriormente se pasa a la distinción entre usos de la lengua y componentes gramaticales, es aquí donde se enriquece el modelo funcional del léxico y la estructura sintáctica, ya que el vocabulario permitirá combinar funciones y crear nuevos significados; d) los *conceptos de Vigotsky*, sobre la adquisición social de la lengua y su impacto en el desarrollo cognitivo. Según Díaz-Barriga (2004) la unidad de análisis de la psicología sociocultural es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje así añade que las tradiciones culturales y las prácticas sociales son las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano caracterizado mayormente por la diversidad étnica o cultural. que en el área educativa se traduce en la función mediadora del profesor así como el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares; e) la *teoría mentalista* cuyo mayor representante: Noam Chomsky niega que el niño pueda elaborar su propia lengua sólo a partir de la lengua de su entorno, supone más bien la existencia de una facultad innata para la adquisición de la lengua y de universales lingüísticos. De acuerdo a esta teoría, cuando el niño a la edad de seis o siete años entra

a la escuela, la adquisición de la lengua materna ha alcanzado ya un determinado nivel, que corresponde a la posesión de las reglas de base y de un cierto conjunto de reglas transformacionales fundamentales de una gramática generativa de la lengua materna pertinente. El proceso de adquisición está sin terminar, pero representa el último nivel de la evolución lingüística libre y espontánea antes de ingresar a la escuela formal e iniciar una fase más compleja, puesto que junto a la lengua oral aparecen las formalidades de la lengua escrita.

Al respecto Gee (1990) distingue que la adquisición se da inconscientemente mediante la participación en actividades dentro de contextos sociales, en cambio el aprendizaje es consciente al que se llega por medio de la instrucción. Tal distinción es básica para la implementación de estrategias y actividades dentro de un diseño didáctico para la enseñanza de segunda lengua en un grupo escolar multigrado, multilingüe y multicultural conformado por niños y niñas migrantes.

Existen muchas razones para adquirir una segunda lengua: migratorias, políticas, sociales, laborales, entre otras, por lo tanto la enseñanza-aprendizaje de las mismas ha interesado a teóricos, investigadores y profesores para propiciar o mejorar las condiciones de la enseñanza formal.

El término de adquisición surge a partir de la Psicología del Desarrollo donde se interpreta como un cambio progresivo de las funciones, tanto físicas como mentales, manifestadas a medida que se desarrollan las estructuras físicas subyacentes al proceso normal de maduración, por lo tanto la lengua materna sólo se adquirirá cuando la maduración del niño lo permita.

Por otro lado, es importante retomar el trabajo de Roman Jakobson debido a la influencia que tuvo para el surgimiento de un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Los programas de enseñanza de español en la educación básica de México están enmarcados en este enfoque. Jakobson (1973) define 6 factores o elementos que intervienen en el acto de la comunicación: emisor o remitente, destinatario o receptor, mensaje, canal, código y contexto. Entonces de acuerdo a Jakobson el acto de la comunicación tiene lugar cuando un emisor envía un mensaje a un receptor a través de un canal; el mensaje debe estar formado por un código (español, inglés, chino u otros) común

entre el emisor y el receptor y referido a un contexto dado. Por lo tanto todos los mensajes tienen una finalidad: transmitir información, ordenar, expresar emociones, deseos y otros. Asimismo, reconoció la importancia del sentido de los mensajes para determinar esa finalidad en los actos de comunicación, por ello distingue seis funciones básicas en el lenguaje humano:

- **Función referencial:** mediante esta función el mensaje se dirige principalmente al contexto, ya que comparten y transmiten significados.
- **Función emotiva:** el mensaje refleja las actitudes y emociones del emisor
- **Función conativa:** el mensaje tiene como objetivo influir en la conducta del receptor.
- **Función fática:** el mensaje tiene como finalidad propiciar un primer acercamiento con el interlocutor

- **Función metalingüística:** esta función se manifiesta en el uso de la lengua para hablar de ella misma. El énfasis se da en el código.
- **Función poética:** esta función se expresa mediante la creación de nuevas imágenes mentales a partir del juego con los signos. El énfasis se da en el mensaje.

Posteriormente las propuestas de Jakobson fueron reformuladas por Wilkins (1974), en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, quien identificó que los enunciados de un hablante tienen una función en el proceso de la comunicación, es decir provocan efectos en los oyentes a través de funciones comunicativas por ejemplo invitar, preguntar, prometer, informar, entre otros. El concepto de función comunicativa se ha utilizado con mucho éxito desde la década de los 70's, para la preparación de material didáctico enfocado a la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas y actualmente, inclusive, para la enseñanza de la lengua materna.

Ahora bien, no hay que olvidar que los cambios generados en las sociedades actuales a nivel mundial, producto de la globalización, han repercutido en los modelos culturales que transmiten las instituciones escolares nacionales, estatales y locales de nuestro país. Bennett y Blue (en Lovelace 1995) plantean algunas definiciones que

relacionan los aspectos multiculturales con la enseñanza, esto es de suma importancia para la concepción de un sistema de enseñanza de español como segunda lengua dirigido a niños migrantes, monolingües o bilingües, provenientes principalmente del sur de México. Bennett (1990) define la educación multicultural como el método de enseñanza y aprendizaje basado en un conjunto de valores y creencias democráticas, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas y en un mundo interdependiente. Blum (1991-1992) por su cuenta señala que el término multiculturalismo representa un valor que para desarrollarlo es necesario tener muy claro los propios orígenes o identidad además del conocimiento y comprensión hacia las culturas de los otros. Así pues, el respeto a la identidad étnica, el conocimiento y la comprensión hacia otras culturas son elementos muy importantes que deben ser considerados en las políticas públicas que promueven programas educativos como los enfocados a la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la escuela multigrado, multicultural e itinerante para los niños migrantes y pasar según Pérez Tapias (2002) de la multiculturalidad a la interculturalidad como propuesta educativa y social desde la pluralidad cultural como hecho al pluralismo como valor.

Partiendo del conocimiento y comprensión hacia otras culturas, es importante reconocer y respetar la lengua materna propia de los niños migrantes y sus familias porque representa la raíz principal de su identidad étnica y elemento cultural básico para la adquisición de una segunda lengua, que en este caso será el español. En cuestión de datos, en México y de acuerdo al Instituto Nacional de Geografía y Estadística INEGI (2000), existen 62 lenguas indígenas y muchas de ellas en serio peligro de extinción junto con la riqueza cultural que contienen. Por su parte el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en su reporte 2007 señala que hay en México 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas. Así pues la información anterior constituye un importante referente para que los profesores de escuelas para niños migrantes promuevan espacios y oportunidades donde usen, incluyan y valoren su lengua materna paralelamente al proceso de aprendizaje y adquisición del español como su segunda lengua en actividades colaborativas durante el desarrollo del trabajo en el aula.

3.1.2 La enseñanza de español como segunda lengua.

De acuerdo a Da Silva y Signoret (1996) la enseñanza-aprendizaje de lenguas presenta tres modalidades de acuerdo a la forma y condiciones en que se aprende: lengua materna (L1), lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2). Éstas presentan diferencias que facilitan su identificación: la lengua materna o también conocida como primera lengua es aquella que se adquiere de manera natural por los niños cuando éstos están desarrollando su habla. La lengua extranjera es aprendida formalmente por los niños o los adultos en clases de lenguas. En cambio la segunda lengua es aquella que es adquirida por los niños o adultos inmigrantes que viven y comparten la cultura de un nuevo país o región, esta lengua surge gracias a los procesos simultáneos de adquisición y de aprendizaje informal y formal. Para fines de este trabajo, se utiliza el concepto de segunda lengua siguiendo la definición anterior ya que es precisamente la enseñanza de la lectura y la escritura del español como segunda lengua a la que se enfrentan los niños migrantes que conviven en un grupo multicultural y multilingüístico durante el proceso de enseñanza aprendizaje formal del español en la escuela para niñas y niños migrantes.

La enseñanza de español como segunda lengua de acuerdo a Hammel (2004) requiere primeramente identificar las necesidades de adquisición mediante el diagnóstico de niveles de competencia para desarrollar actividades de enseñanza correspondientes en programas muy específicos para la sistematización y el desarrollo de las competencias orales y escritas del español. Y agrega que el uso de segunda lengua para comunicarse con alumnos incipientes requiere de una técnica específica que es necesario preparar y entrenar. La improvisación en este caso, afirma, resulta fatal. Lo importante es que el docente sepa bien el nivel de conocimientos de sus alumnos para adaptar su discurso y prever las explicaciones necesarias de términos y concepciones en la segunda lengua. Nos encontramos de nuevo con la necesidad de capacitar a los profesores de escuelas para niños migrantes en las técnicas y estrategias para la enseñanza de segunda lengua.

Una lengua se aprende mejor cuando se estudia a través de contenidos significativos y atractivos. Este enfoque tiene hoy una aceptación prácticamente

universal como el método más apropiado para la enseñanza de una segunda lengua en los más diversos contextos educativos (Richard y Rodgers, 2001; Hall Haley y Austin.2004) en Hammel (2004) para quien este enfoque abre un puente interesante hacia las cosmovisiones indígenas y un futuro currículo intercultural y en el caso de los niños migrantes podrán hacer un uso del español como segunda lengua en el trayecto por las ciudades o campos donde vayan y podrán utilizar su lengua materna en la comunidad familiar sin perder los rasgos de identidad ya que los niños podrán identificar sus niveles de competencia en cada lengua y coordinar el uso de ellas para fines de comunicación.

En síntesis los principios para habilitar al máximo los canales y las estrategias de transferencia entre las lenguas de acuerdo a Hammel (2004) son: a) crear el espacio propio al español en el currículo, todo lo decimos y hacemos en español, b) Adaptar el discurso del maestro al nivel de comprensión del español de los alumnos y c) enseñar el español a través de contenidos relevantes y atractivos para los alumnos.

3.1.3 La enseñanza de español en el contexto rural mexicano.

La política educativa en México tuvo su origen en la Independencia de 1810 pero sentó sus bases en la Revolución de 1910 y en la ideas de Vasconcelos. El tipo de escolarización que se impuso fue el occidental y el español como lengua nacional. En esta primera etapa los indígenas no eran vistos como sujetos que necesitaran educación. (Nolasco, 1988). Después de la Revolución, en 1911, se aprueba la Ley de Instrucción Rudimentaria que establece para toda la república escuelas cuyo objetivo era enseñar a los indígenas a hablar, leer, escribir en castellano y a ejecutar las operaciones aritméticas fundamentales y de mayor uso principalmente. Posteriormente, señala Nolasco op. Cit., que en 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública y el impulso de Vasconcelos por una educación obligatoria y en español, se da el verdadero empuje al mejoramiento integral de los pueblos indígenas y la educación en el medio rural. En la década de los treinta se emprenden proyectos encaminados a la solución de los problemas en las comunidades indígenas especialmente el de la educación. En este período destaca el trabajo de Mauricio Swadesh en la zona purépecha en el estado de Michoacán con el Proyecto Tarasco, se vio entonces la necesidad de implementar la

alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en su propia lengua materna, antes del castellano, mediante el método conocido como Castellización Indirecta. En 1946 el entonces Departamento de Asuntos Indígenas desaparece y algunas de sus funciones pasan al Instituto Nacional Indigenista (INI) creado en 1948 mientras que el tema educativo pasa a la SEP. En la década de los sesenta se fomentó la alfabetización en lengua indígena y su enseñanza en los primeros niveles de la educación primaria antes de pasar a los niveles primarios superiores cuya enseñanza se daba en español. El fin último de la política indigenista fue la desaparición de los pueblos indígenas en México, postura criticada como “etnocida” ya que tiende a destruir la identidad étnica y cultural de un pueblo y sus posibilidades de reproducirse como tal (Stavenhagen 1988 en García 2004)). De ahí la necesidad de reconocer actualmente la pluralidad étnica así como de rescatar el valor de la cultura y lenguas de México mediante mecanismos institucionales o sociales.

3.2. El modelo para escuelas homogéneas sedentarias: organización completa.

3.2.1. Enfoque.

El modelo propuesto para la enseñanza del español en las escuelas homogéneas sedentarias de organización completa se encuentra en el Programa Oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los planes y programas de estudio diseñados para la educación primaria están fundamentados básicamente en el Enfoque Comunicativo y Funcional, a través del cual la expresión oral, la lectura, y la escritura se reconocen como medios de comunicación utilizados para dar y obtener información en diversas situaciones de la vida cotidiana ya que el propósito del programa oficial de español de la Secretaría de Educación Pública es “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita”.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la educación básica (SEP) hace énfasis en los siguientes rasgos:

- 1º La integración estrecha entre contenidos y actividades.

- Desarrollar las capacidades lingüísticas. Los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella.
- 2° Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.
- 3° Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.
- 4° Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.
- 5° Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.

3.2.2. Contenidos y actividades.

Los contenidos de aprendizaje del programa oficial de español de la SEP para el primer grado de primaria, se distribuyen en diez unidades de trabajo agrupadas, integradas y combinadas en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, que se detallan a continuación:

Lengua hablada	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos, habilidades y actitudes <ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión · Predicción de secuencias en el contenido de textos · Comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones · Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios • Situaciones comunicativas <ul style="list-style-type: none"> · Conversación · Conversación sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión · Autopresentación frente al grupo · Narración · Narración individual y colectiva de vivencias y sucesos cercanos · Descripción • Descripción de imágenes en libros para anticipar el contenido de textos <ul style="list-style-type: none"> · Juegos con descripciones para adivinar de qué o quién se trata · Entrevistas
----------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> · Juegos de simulación de entrevistas · Discusión · Expresión de opiniones en reuniones de grupo · Recursos no verbales · Expresión e interpretación de mensajes mediante la mímica · Comprensión de instrucciones · Participación en juegos que requieran dar y comprender órdenes
La lengua escrita	<p>Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> · Representación convencional de las letras p, l, s, m, d y t en letra script y cursiva · Representación convencional de las letras r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f y j en letra script y cursiva · Representación convencional de las letras ch, h, ll, y, g, z, x, w y k en letra script y cursiva · Direccionalidad de la escritura · La separación entre palabras <p>El espacio entre letras en la letra script</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos. · Identificación del punto final y del punto y aparte · Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves · La Interpretación de ilustraciones - Comparación de palabras por su número de letras y por la letra con la que empiezan
La lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del nombre propio <ul style="list-style-type: none"> - Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras - Localización de palabras conocidas en textos - Identificación y lectura de palabras familiares - - Lectura y comentario de textos breves escritos por los niños - Escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro y los alumnos - Exploración libre de diversos materiales escritos

	· Redacción
Redacción	<p>Escritura del nombre propio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de palabras y oraciones <ul style="list-style-type: none"> - Redacción e ilustración de textos - - Elaboración de recados utilizando dibujos y palabras - - Iniciación en la corrección de textos propios poniendo - atención al uso de mayúsculas en nombres propios y al uso del punto final
Recreación literaria	<p>Atención y seguimiento en la audición de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Participación en lecturas realizadas por el maestro. <ul style="list-style-type: none"> - · Cuidado en el manejo de los libros.
Situaciones comunicativas	<p>Audición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audición de textos infantiles narrados o leídos por el maestro <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de dibujos alusivos a los textos escuchados - · Lectura <ul style="list-style-type: none"> - Participación del alumno en la lectura que el maestro realice, anticipando palabras y contenido con base en lo que el niño escuche - Lectura comentada de textos ilustrados - · Creación <ul style="list-style-type: none"> - Redacción colectiva de cuentos y de diálogos con base en la lectura de otros textos - Creación de rimas con base en otras ya conocidas
Recreación	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de finales de cuentos • · Escenificación <ul style="list-style-type: none"> - Participación en juegos, rondas y cantos - Declamación de rimas y poemas - Representación de personajes conocidos de la literatura infantil • - Escenificación de cuentos utilizando títeres y máscaras elaboradas por los niños Juegos con palabras • - Trabalenguas y adivinanzas

Reflexión sobre la lengua	Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican género y número <ul style="list-style-type: none"> · Observación del orden de las palabras en una oración. · Identificación y uso de algunos sinónimos · Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas
---------------------------	--

3.2.3 Estructura de los contenidos de aprendizaje.

El Enfoque Comunicativo y Funcional propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, a partir de los usos y funciones sociales de la lengua desde el primer grado, Por lo tanto la organización de la enseñanza y aprendizaje de español se ha dividido en cuatro componentes:

- Expresión oral (hablar y escuchar)
- Lectura (leer y compartir)
- Escritura (tiempo de escribir)
- Reflexión sobre la lengua.

Los materiales para el primer grado de español destinados a los alumnos y al maestro están relacionados y se complementan:

- Español. Primer grado. Lecturas
- Español. Primer grado. Actividades
- Español. Primer grado. Recortable

Los materiales dirigidos a los profesores son:

- Libro para el maestro. Español. Primer grado.
- Fichero. Actividades didácticas. Primer grado.
- Avance programático. Primer grado.

La organización de la enseñanza aprendizaje del español incluye la evaluación inicial porque es importante tener una idea de lo que conocen los niños y de las oportunidades que han tenido para familiarizarse con materiales escritos con el fin de:

- Ofrecerles oportunidades de aprendizaje que no han tenido.
- Considerar los requerimientos

- Planificar el trabajo en función de las necesidades de la enseñanza y de los alumnos.
- Abrir una carpeta donde se incorporen diversos trabajos y datos relacionados con el aprendizaje de cada alumno.

3.3 El modelo propuesto para la escuela itinerante multigrado por la Dirección General de Investigación Educativa. (DGIE)

3.3.1 Enfoque

El modelo propuesto para la escuela itinerante multigrado se encuentra en el Programa Experimental de la DGIE denominado Primaria para niños y niñas migrantes. Esta propuesta didáctica está apegada al enfoque comunicativo y funcional, propuesto en el Plan y Programas de estudio de educación primaria de la SEP, donde la expresión oral, la lectura, y la escritura se reconocen como medios de comunicación para dar y obtener información en diversas situaciones de la vida real y cotidiana.

En 1993 se introdujo el enfoque comunicativo en la enseñanza de español como lengua materna en el nivel secundaria, así como en la enseñanza de inglés y francés como lenguas extranjeras. Los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo hacen énfasis en el papel del profesor en una clase comunicativa con estrategias de trabajo en equipo, en el papel del alumno en cuanto al uso y desarrollo de habilidades lingüísticas; en el uso de materiales auténticos que reflejen aspectos culturales de la lengua; la conceptualización y reflexión sobre la gramática del español SEP (2001) Por lo tanto surgen requerimientos de nuevos programas, nuevos métodos de enseñanza de la lengua principalmente dirigidos a la escuela de niños migrantes pero sobre todo hacia la actualización y capacitación de los profesores.

3.3.2 Contenidos y actividades. El niño migrante y sus necesidades.

Los contenidos académicos están incluidos en las asignaturas de Español y Conocimiento del Medio, apoyados con el empleo de los libros de texto gratuitos nacionales de lecturas, de actividades y recortable; el libro integrado con su libro recortable, así como los cuadernos de trabajo. La estructura de los contenidos de

aprendizaje y las actividades de los alumnos se agrupan, integran y combinan en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua por lo tanto el profesor debe tener bien claro qué competencias pretende desarrollar en sus alumnos. Es decir en la expresión oral debe promover las competencias básicas para hablar y escribir así como la seguridad y el aprecio por su lengua materna. En cuanto a la lectura debe fomentar el gusto por leer y compartir la lectura con otras personas así como el gusto por escribir sobre sus experiencias en relación al componente de la escritura. Por último hace hincapié sobre la importancia de reflexionar sobre la lengua a través del conocimiento de la gramática, ortografía, puntuación y las convenciones del sistema de escritura que le permiten ir formalizando el español y el logro de competencias y habilidades lingüísticas cada vez más complejas.

3.3.3 Estructura de los contenidos de aprendizaje.

Los contenidos de aprendizaje del español como segunda lengua se encuentran en la Guía para el educador Español. Primer grado (2002), organizados en cinco módulos titulados: “¿Cómo somos?”, “Nuestra familia”, “Nuestra comunidad”, “Nuestros viajes” y “México, mi país”. Cada módulo está compuesto por cuatro temas y cada tema, a su vez, está constituido por cinco sesiones de trabajo en el aula que desarrollan el proceso de la lectura y la escritura a partir de la temática de cada módulo. Por ejemplo:

Módulo 1: ¿Cómo somos?

Temas: 1. Así somos y así nos llamamos.

2. Mis compañeros y sus nombres.

3. Conocemos y cuidamos nuestro cuerpo.

4. Los derechos de los niños.

Sesiones tema 1:

1. Presentación y bienvenida.

2. Ahí dice mi nombre.

3. Identificación de mi nombre.

4. Me llamo Paco el Chato.

5. Mírate, así eres y así te llamas.

Las actividades didácticas se agrupan en cuatro temas con cinco sesiones cada una, es decir un tema para cada semana. Al inicio de cada sesión se expresan los propósitos académicos que se espera logren los alumnos. Las actividades académicas se encuentran organizadas en los componentes señalados anteriormente: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, que pretenden desarrollar la competencia comunicativa, tanto oral como escrita, entre los niños a partir de los usos y funciones sociales de la lengua escrita a través del contacto con textos y materiales producidos en el medio social como periódicos, revistas, volantes, entre otros. (Anexo 2)

.Es pertinente observar que la Guía del educador (2002) está estructurada con temáticas referentes a intereses y el ambiente de la vida migrante, pero la secuencia de actividades, para la adquisición de la lectura y la escritura, se sigue mediante materiales sugeridos por la guía y el uso de los libros de texto gratuito nacionales.

3.4 Diseño didáctico

3.4.1 Diseño didáctico y programa.

Para fines de la tesis que aquí se presenta, se retoman las definiciones de Estévez (2002) por un lado del diseño didáctico como un cuerpo de conocimientos que se ocupa de la comprensión, el mejoramiento y la aplicación de métodos de enseñanza y por otro la definición de lo didáctico como el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje, no sólo en lo referente a los conocimientos, sino también a habilidades y actitudes.

Reigeluth (1983 citado en Estévez 2000) define el diseño didáctico como un conjunto integrado de componentes estratégicos destinados a alcanzar del mejor modo posible los objetivos educativos según ciertas condiciones y como actividad profesional realizada por los maestros, agrega que es “un proceso de toma de decisiones”, respecto a cuáles son los métodos de enseñanza idóneos para el logro de los cambios deseados en el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los juicios de valor en relación con un curso o contenido específico de parte de una población estudiantil específica. Este plan o proyecto de trabajo prescribe cuáles métodos de enseñanza deberán ser usados, y en qué

momento durante el desarrollo de un curso o de un contenido específico, lo cual varía según los estudiantes.

Estévez (op. cit) señala que el docente no realiza el trabajo de diseño en forma aislada, sino que lo hace en función de una organización reguladora de las prácticas escolares. Sin embargo, la regulación no debe impedir la flexibilidad para el desarrollo de un trabajo responsable y creativo cuya intención es mejorar la práctica educativa. El plan de enseñanza, agrega, se construye en virtud de una serie de importantes decisiones didácticas tomadas por cada docente para convertir las directrices preestablecidas en el currículum, en prescripciones y estrategias que guíen las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Hay que distinguir por un lado entre el trabajo institucional es decir el plan de estudios, los programas de materia oficial con los contenidos mínimos y los objetivos generales, donde el programa constituye el conjunto de prescripciones oficiales para la enseñanza emanadas del plan de estudios oficial y punto de partida para el trabajo y reflexión del maestro. Y por otro el trabajo del docente que tiene a su cargo la enseñanza y cuyo producto es el diseño didáctico o la programación didáctica de una materia, destinado para un grupo de alumnos concreto. De acuerdo a Zabalza (1993 citado en Estévez 2002) en la programación didáctica se reinterpretan desde los parámetros de una situación y condiciones específicas, las previsiones y compromisos de un programa oficial. De ahí que a partir de un mismo programa, puedan surgir tantos diseños didácticos como contextos en los que el programa se aplique. La aplicación mecánica de los programas institucionales identifica un profesorado pasivo en lo curricular e identifica a un tipo de escuela estandarizada y aislada de su contexto. En cambio, la aplicación de un programa mediado por la programación o el diseño propio supone un nuevo estilo, una nueva actitud de la comunidad educativa respecto de la enseñanza y de la función de la escuela (Estévez op.cit).

Por lo tanto el Diseño didáctico con enfoque colaborativo para la escuela de niños migrantes en Sonora, que se propone en esta tesis, toma en consideración, primeramente, el Plan de Estudios correspondiente a Sistema de Educación Básica en México y el programa de español como segunda lengua contenido en la Guía del

Educador. Español. Primer grado (versión 2002) del Programa de Educación Primaria para niños migrantes. Esto con el fin de incorporar objetivos, estrategias y actividades que guían paralelamente el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo un enfoque colaborativo, con estrategias y actividades de resiliencia, de manejo de grupo, de motivación y de evaluación social en un grupo de niños migrantes para el fortalecimiento y desarrollo de la autoestima, la identidad étnica, el aprendizaje colaborativo, la motivación intrínseca y habilidades sociales mediante la adquisición del español como segunda lengua.

CAPÍTULO 4

Diagnóstico situacional

4.1 Educación, pobreza y migración

La educación básica de niños y jóvenes indígenas que han emigrado con sus familias, por razones económicas, a estados donde antes prácticamente no existía población indígena, como Nuevo León, Zacatecas, Aguascalientes, Coahuila, Baja California Sur y Tamaulipas comienza a tener relevancia en los Planes y Programas de Educación Pública así como Programas de desarrollo social en el país. Así tenemos que los pueblos y comunidades indígenas de México están conformados por más de 10 millones de personas, hombres y mujeres de todas las edades, que tienen sus propias culturas y sus lenguas, y que viven marginados en muchas localidades urbanas y rurales de nuestro país. El Índice de Desarrollo Humano para los Pueblos Indígenas (IDHPI) se ubica en 0.7057, a diferencia del IDH de la población no indígena, que es de 0.8304, lo que representa una brecha de casi 15%. Y nos da una idea de la desigualdad entre la población indígena y la no indígena. Así pues, la población indígena todavía enfrenta graves rezagos, principalmente el rezago educativo que refleja bajos niveles de logro escolar y altos niveles de monolingüismo, deserción escolar y bajo rendimiento académico. Al respecto, las modalidades educativas como primaria general, educación bilingüe y bilingüe intercultural no han podido reducir las brechas entre población indígena y no indígena, sobre todo en las tasas de continuidad educativa y rendimiento escolar.(PND 2007-2012)

Rojas (2005) detectó que el Programa está en una fase de identificación de la población infantil que atiende, además señala que los niveles de pobreza en que se encuentran las familias migrantes provoca la movilidad. La movilidad es una de las causas de la complejidad para construir un diseño pedagógico con calidad y equidad. A lo anterior hay que agregar la diversidad lingüística que convive dentro de las aulas. Se identificaron 15 lenguas indígenas: triqui, mixteco, totonaca, zapoteco, tlapaneco, náhuatl, otomí, tarahumara, tepehuana, popoluca, mazateco, mixe, tzotzil y purépecha.

Asimismo la evaluación no detectó que el Programa tenga como una de sus prioridades reconocer la diversidad lingüística o étnica de la población infantil que atiende, esto requiere atención porque en la medida que reconozcamos esta diversidad se enriquecerán los programas.

4.2 El desempeño escolar de la lectura y escritura.

En la evaluación externa 2005 de Rojas (op. cit.) ofrece, de nuevo, valiosa información sobre el proceso de escolarización, materiales didácticos utilizados por los niños y niñas migrantes y la percepción que tienen los mismos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que pueden tomarse en cuenta para mejorar el desempeño escolar de los niños migrantes tanto en la adquisición y aprendizaje de la lectura y escritura del español como de las otras áreas de conocimiento, así menciona que:

- En relación a la escolaridad los datos expresan que la edad de los niños oscila entre 8 y 12 años de edad y para las niñas entre 8 y 11. En Sonora de un total de 15 alumnos encuestados, 10 son hombres y 5 mujeres, con un promedio de edad para los hombres de 8.3 y para las mujeres de 9. El rango de edad para iniciar la escolaridad fue de 5-8 años para los hombres y de 5-9 o más para las mujeres.
- En cuanto a la labor del profesor recoge opiniones de los niños y niñas migrantes sobre su experiencia en el salón de clase y reflejan a nivel nacional algunas muestras de intolerancia de parte de los profesores durante la práctica educativa en el aula.
- En relación a las prácticas de enseñanza utilizadas por el profesor, los niños mencionan la lectoescritura y las matemáticas a través de dictados, planas, ejercicios en el pizarrón, la copia de apuntes y sobre todo a través de las tareas.
- Respecto a los libros de texto se encontró que los niños y las niñas manifestaron que los libros más utilizados para el proceso de su aprendizaje son los de texto de español y matemáticas. Se observa que la enseñanza se centra básicamente en estas dos materias, lo que indica que la enseñanza dirigida a éste núcleo de población esta basada en los conocimientos básicos: leer, escribir y hacer cuentas. Esto último representa un estancamiento en el aprovechamiento de los

contenidos de enseñanza que requieren de un manejo más integral y acorde al tiempo y realidad escolar que viven los niños migrantes.

4.3 Necesidad de propuestas de innovación para el aula itinerante

Las características de la población escolar que asiste al aula itinerante que van desde la desigualdad social, la pobreza, la diversidad étnica, el multilingüismo hasta la movilidad constante por necesidades económicas exigen programas y modelos educativos que las retomen para lograr la equidad, el respeto y el desarrollo tanto a nivel de los individuos como de la sociedad..

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura del español en el aula migrante se enfrenta con problemas como el monolingüismo y el bilingüismo de los niños y niñas migrantes, por lo tanto es importante que la enseñanza retome estrategias específicas, por un lado destinadas hacia el español como segunda lengua y por otro hacia el fortalecimiento y apego a la lengua materna.

Además de crear mecanismos efectivos para la capacitación de los profesores que trabajan en la educación de las niñas y niños hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Entonces para elaborar propuestas de innovación es necesario incluir encuestas que reflejen opiniones sobre las experiencias reales de los actores involucrados, además de los resultados de evaluaciones aplicadas por instituciones y centros de estudio a los programas dirigidos hacia la educación de niños y niñas migrantes en México.

CAPÍTULO 5

Propuesta:

Diseño didáctico de aprendizaje colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.

5.1 Método de elaboración de la propuesta.

Se propone el diseño didáctico de aprendizaje colaborativo para la lectura y la escritura del español como segunda lengua que tiene como componente de partida el contenido académico de la Guía del Educador. Español. Primer Grado (2002) dirigida a los profesores del Programa Educación Primaria para niños y niñas migrantes de la SGIE en México. Además retoma los elementos básicos del enfoque de Resiliencia para fortalecer y dar énfasis a los objetivos tanto académicos como colaborativos relacionados con el manejo de grupo en el aula, la motivación que se promueve en los niños y la evaluación social de los alumnos. La elaboración de la propuesta se divide en tres fases:

- Fase uno. Selección de las categorías y técnicas que se utilizan en el diseño didáctico así como la justificación teórica para su implementación.
- Fase dos: Estructura y desarrollo de la propuesta. Se definen los contenidos y elementos básicos para llevar al aula la propuesta.
- Fase tres. Funcionalidad de la Propuesta: se presenta una síntesis de la funcionalidad de la propuesta basada en los resultados de la evaluación de los materiales didácticos por asesores y maestros Domínguez (2006) por un lado y la capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del profesor por otro Yocupicio (2006).

5.1.1 Fase 1: Selección de categorías y técnicas. Justificación teórica.

5.1.1.1 Lectura y escritura

Los resultados de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1982) sobre los sistemas de escritura en el desarrollo del niño permiten reconocer que en lugar de un niño que esperará pasivamente el reforzamiento externo, aparece un niño activo que trata de comprender la naturaleza del lenguaje hablado en su entorno mediante la formulación de hipótesis, la búsqueda de regularidades, la anticipación de respuestas y la creación de su propia gramática de tal manera que reconstruye por sí mismo el lenguaje de su lengua materna que en la mayoría de los niños en México es el español, sin embargo recordemos que en México, 6 de cada 100 habitantes (de cinco años y más) hablan alguna de las 62 lenguas indígenas. Es decir 6 011 202 personas de las cuales 2 959 064 son hombres y 3 052 138 mujeres según datos del II Censo de Población y Vivienda 2005. Así pues para la mayoría de los niños y niñas migrantes que reciben atención escolar el español realmente será una segunda lengua.

Por lo tanto los objetivos de aprendizaje para la lectura y la escritura del español deberán relacionar las experiencias y conocimientos lingüísticos de la población infantil migrante que adquiere en sus comunidades de origen y las experiencias fuera y dentro de la escuela con los contenidos académicos correspondientes al primer grado de primaria. Es decir en completa libertad para utilizar su lengua materna y estimular así la transferencia de conocimientos, de tal manera que desarrolle las competencias básicas de español con el apoyo de su lengua materna y en equilibrio con la misma.

La Secretaría de Educación Pública, propone a los maestros la adopción del enfoque comunicativo y funcional de enseñanza de la lengua en los programas de Español para la educación básica a partir de septiembre de 1993. Por su parte, la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) a través del Programa Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes lleva la educación formal a los niños y niñas migrantes dentro de grupos multigrado al mismo tiempo que retoma los conceptos y lineamientos de la Secretaría de Educación Pública.

5.1.1.2 Aprendizaje colaborativo

A partir de comienzos del siglo XX diferentes corrientes educativas (Claparade, Decroly, Dewey, Ferrière, Montessori, Milani, Freire, entre otros) introducen una visión de la escuela más sociologista, que aboga por fomentar el desarrollo de la idiosincrasia personal más que por tratar de conseguir ciudadanos que se ajusten al modelo preestablecido. Este nuevo planteamiento entiende que el alumno no es un elemento pasivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y le otorga una mayor participación en la escuela. El maestro no ocupa ya una posición tan marcadamente directiva, sino que se entiende como dinamizador del grupo, como guía, ocupado y preocupado por fomentar la creatividad de sus alumnos y su autonomía, así como las relaciones de colaboración con los compañeros y compañeras afirma Caballero,A (1998)

La situación social cooperativa es definida por Deutsch (1962 en Caballero, op, cit.) como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuencia o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo, es decir la consecución de logros en interdependencia y donde todos los miembros de un grupo heterogéneo están en igualdad de status. Por lo tanto la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Johnson, Johnson y Holubec (1999)

Así, el diseño didáctico propuesto en esta tesis toma como guía para la secuencia de los objetivos colaborativos los cinco elementos propuestos por Johnson y Holubec (1999) para el aprendizaje cooperativo:

- La interdependencia positiva: cada miembro del grupo sabe que de su esfuerzo personal depende el éxito o fracaso de todos.

- La responsabilidad individual y grupal: para lograr los objetivos el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzarlo y cada uno de los miembros debe asumir la parte que le corresponde. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea.
- Interacción personal cara a cara: donde los miembros de un grupo comparten los recursos, se ayudan, se alientan y felicitan unos a otros por el logro de objetivos de tal manera que adquieren un compromiso personal y alcanzan sus objetivos comunes.
- Prácticas interpersonales y grupales: la interacción entre los miembros de un grupo permite que aprendan a ejercer la dirección, tomar decisiones, crear clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos de manera constructiva para lograr los objetivos planteados.
- La evaluación grupal: los miembros del grupo tienen la oportunidad de analizar la forma en que están trabajando juntos, discutir sobre qué acciones son positivas o negativas para aumentar la eficacia del grupo.

Por lo tanto el Enfoque de Aprendizaje Colaborativo representa el componente básico para diseñar los objetivos colaborativos que guían los objetivos académicos contenidos en la Guía del Educador. Español. Primer grado para las escuelas de niños migrantes propuesto por la DGIE.

5.1.1.3 Resiliencia

No existe ninguna definición universalmente aceptada de “resiliencia”, pero casi todas las que figuran en la bibliografía son muy similares. Richardson y sus colaboradores (1990) la describieron como el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento. Higgins (1994) retoma este planteo al definir la resiliencia

como el proceso de autoencauzarse y crecer Wolin y Wolin (1993) la describen como la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo. Estos autores explican que el término “resiliente” se ha adoptado en lugar de otros anteriores que empleaban los investigadores para describir el fenómeno, como invulnerable, invencible y resistente, porque la acepción de resiliente reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso.

El componente: Resiliencia se integra al sistema de enseñanza de español como segunda lengua para fortalecer el logro de los objetivos académicos, de aprendizaje colaborativo, de manejo de grupo, de la motivación y de la evaluación social en el aula. Henderson y Milstein (2003) revisaron la bibliografía referente al tema y encuentran que para Hawkins y Catalano, (1990) ésta se puede construir mediante una serie de pasos que inician con el enriquecimiento de los vínculos, el establecimiento de límites claros y firmes, así como enseñar habilidades para la vida y para mitigar el riesgo y para Benard (1991) continúan con brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa para construir resiliencia. Estas dos concepciones de la resiliencia sirvieron de base para proponer seis pasos para promover la resiliencia en la escuela, porque de acuerdo a Henderson (op. cit.) las escuelas, así como las familias y comunidades, pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales. Agrega que la siguiente definición, adaptada de Rirkin y Hoopman (1991), contiene los elementos de la construcción de resiliencia que deberían darse en las escuelas: la resiliencia puede definirse como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”. Así, los seis pasos para promover la resiliencia en la escuela son:

1. Enriquecer los vínculos. Esto implica las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial. En la escuela es importante vincular a los

alumnos con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.

2. Fijar límites claros y firmes. Ello consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes expresados por escrito y transmitidas con claridad.

3. Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés.

Pasos 4 a 6: Construir resiliencia

La investigación de la resiliencia aporta tres pasos adicionales que Benard (1991) sintetiza en tres recomendaciones más, que constituyen condiciones ambientales normalmente presentes en las vidas de los individuos que se sobreponen a la adversidad y la caracterización del niño resiliente.

4. Brindar afecto u apoyo. Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan docentes, vecinos y trabajadores sociales

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas a afectos de que obren como motivadores eficaces. Muchos escolares, sobre todo lo que cargan con uno o más de los incontables rótulos aplicados en las escuelas, son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos. Lo mismo sucede con el personal de la escuela, que critica el hecho de que sus habilidades y su potencial a menudo no se reconocen o se subestiman.

6. Brindar oportunidades de participación significativa. Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por

lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Así pues, Henderson (op.cit) caracteriza a los niños resilientes como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa. Además, los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida. Las escuelas pueden utilizar el paradigma de la resiliencia como un modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social de todos los alumnos y promover un personal capacitado y motivado que sepa enfrentar los desafíos de la educación actual.

Por lo tanto la importancia de tomar en cuenta el enfoque de la resiliencia en los objetivos del Diseño didáctico con enfoque colaborativo para la escuela de niños migrantes, se debe a la relación existente entre los logros académico de los estudiantes, niñas y niños hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes en este caso, y su desarrollo social en el cambiante contexto escolar al que están expuestos a lo largo de su ruta migratoria por México.

5.1.1.4 Manejo de grupo

El manejo de grupo es vital para el desempeño de actividades y dinámicas encauzadas al logro de objetivos sociales y académicos. Tradicionalmente la educación escolarizada ha centrado su interés en el profesor y su papel de trasmisor de conocimientos a los alumnos. Hoy en día el centro de atención es el alumno y el rol del maestro ha cambiado, ya que de ser un mero instructor o trasmisor de conocimientos se ha transformado en un mediador o guía del alumno, de un equipo de trabajo escolar y del grupo en general. La investigación que ha realizado la filosofía del conocimiento, la psicología y la pedagogía ha sido fundamental para estos cambios. Una de las principales corrientes que más ha influido en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el

constructivismo, principalmente el constructivismo cognitivo representada por Jean Piaget quien explica en su teoría cómo el aprendiz establece una estructura intelectual al mundo de una forma individual. Por otro lado y poco a poco ha ido ganando relevancia la teoría del constructivismo con enfoque social de Lev Vygotsky pues le da mucha importancia a la interacción del niño con otras personas a todo lo largo de su desarrollo cognitivo. Esto es, el niño construye su propio conocimiento de una manera activa y con participación social.

Al pretender desarrollar las actividades de un curso sobre el manejo efectivo de un grupo, no podemos dejar a un lado lo que en realidad fundamenta los fenómenos que ocurren dentro de los grupos; ¿Qué trata de explicarlo? La dinámica de grupo. Kerlinger (2000) Para Knowles (1962, citado en Cázares, 2000) la dinámica de grupo “se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comprometerse en la forma como se comporta”. Son precisamente estas fuerzas las que constituyen el aspecto dinámico del grupo; éste último no es otra cosa que el movimiento, la acción, el cambio, la interacción, la reacción, la transformación que se vive y se experimenta dentro del mismo

Es importante conocer las diferencias entre grupo y equipo porque los objetivos para ambos son distintos y las estrategias son también distintas. Se entiende por grupo cualquier número de personas (mayor a uno) ocupadas en interactuar frente a unas con otras en una reunión o serie de reuniones, en donde cada miembro recibe de los demás alguna impresión o percepción de una manera tan específica que puede, ya sea en ese momento o en un instante subsecuente, ofrecer alguna reacción a cada uno de los demás como individuo, aunque sólo sea para recordar que esa persona estaba presente (Bales. Citado por Hodgetts et al., 1989 en Cázares op.cit)

El término equipo, por su parte, se aplica básicamente a grupos pequeños, compuestos por sujetos que están en contacto directo, colaboran entre sí y están comprometidos en una determinada acción coordinada que forman parte del trabajo asignado, y de la cual ellos son responsables. Los equipos constituyen unidades, ya sea permanente o temporal, relativamente independiente y autónoma, aunque mantienen una

dependencia de las otras partes involucradas en el proceso en cuestión definen Rodríguez y García (1997 en Cázares, op.cit.)

Los profesores de escuelas multigrado procuran aprovechar las oportunidades de trabajar con todo el grupo junto. Sin embargo, muchas veces será necesario organizar dos o tres actividades a la vez, ya sea por grados o por ciclos. Un ejemplo de ello consistirá en que los alumnos de quinto y sexto trabajen juntos mientras el maestro atiende al primer grado. Aunque al principio parezca difícil, la clave está en lograr que los niños de todos los grados tengan algo que hacer, pero que sólo uno de éstos requiera la atención y la ayuda más directa del maestro. Mercado (2000)

Para enseñar bien, todo maestro necesita que los alumnos participen en clase. Los niños sólo se expresan si se dan cuenta que el maestro cree verdaderamente en su capacidad. El maestro tiene que transmitirles la seguridad de que ellos, como todo niño, pueden aprender. Para que adquieran confianza, los anima y acepta sus trabajos tal como los hacen; cuando los niños tengan más seguridad, se les puede indicar cómo mejorarlos. (Mercado, op.cit)

Las enseñanza en grupos multigrado además de ser un recurso para la escuela de niños migrantes, la mayoría de las veces son una necesidad que requiere por un lado de capacitación para el profesor en el manejo de grupo y por otro mucha motivación y decisión para utilizarlo en el logro de objetivos tanto académicos como sociales.

5.1.1.5 Motivación.

El Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes incluye el Componente de Motivación en el sentido de establecer en los niños repertorios con la posibilidad de mantener comportamiento académico a través de consecuencias intrínsecas. “Toda conducta tiene sus propias consecuencias, y hay un cambio de estimulación después de que ésta ocurre. Si el cambio de estimulación es producto de la propia conducta, entonces le llamamos consecuencia intrínseca; si el cambio de estimulación no es producido por la propia conducta entonces le llamamos consecuencia extrínseca” Horcones (1983).

Las referencias a la motivación intrínseca son escasas y recientes dentro del enfoque conductual. En general la motivación intrínseca se ha aceptado por exclusión: Cuando se observan conductas persistentes sin el apoyo de reforzadores extrínsecos asociados. La motivación intrínseca también se infiere como el resultado de una historia previa de reforzamiento extrínseco de acuerdo a Sulzer-Azaroff y Mayer, (1977).

El Componente Motivación que se propone promueve, por un lado comportamientos sociales de atención y cortesía para mantener el orden en el aula y por otro promueve reglas claras para la participación de los niños en actividades de equipo o de grupo a través de recompensas físicas como golosinas o pequeños regalos que estimulen y señalen enfáticamente el comportamiento adecuado en la relación dentro de los equipos. Posteriormente, una vez lograda la convivencia dentro de los equipos, se delimitan funciones a los participantes para propiciar la integración al equipo y al grupo con interdependencia positiva

En los programas de reforzamiento intermitente. Sulzer-Azaroff y Mayer (op.cit) sugieren que los reforzadores extrínsecos han de eliminarse por fases para que una conducta llegue a ser reforzante intrínsecamente. Las consecuencias naturales o intrínsecas producidas por la conducta misma. Vargas (1977) sostiene que la conducta obtiene consecuencias reforzantes de dos fuentes: a) naturales o producidos por la propia conducta y b) producidas por otra gente. La motivación intrínseca sería, entonces, el control de la conducta por las consecuencias naturales que ella misma genera.

Una economía de fichas es un paquete de contingencia que incorpora muchos procedimientos conductuales efectivos, en especial las contingencias de reforzamiento poderoso. Sulzer (1986) La economía de fichas como sistema de recompensas utilizado en el aula representa una serie de conductas recompensadas que permite ir desvaneciendo el uso de consecuencias físicas y utilizar poco a poco consecuencias intrínsecas relacionadas con el logro de los objetivos académicos para el aprendizaje y adquisición de la lectoescritura y los objetivos colaborativos para dar paso de una motivación extrínseca al inicio del programa escolar a una motivación intrínseca al final del mismo.

5.1.1.6 Evaluación Social

En el proceso de enseñanza aprendizaje es muy común utilizar como sinónimos algunos términos, tal es el caso de ¿diagnóstico? o ¿evaluación? El diagnóstico y la evaluación están tan entrelazados que resulta difícil separarlos pero normalmente, diagnosticar significa recoger datos para emitir un juicio, y evaluar es juzgar el valor de algo sobre la base de los datos recogidos. El diagnóstico no implica asignar calificaciones. El docente puede diagnosticar sin hacer una evaluación, pero no puede evaluar sin haber diagnosticado. Johnson (1999)

La evaluación es un proceso sistemático, gradual y continuo que conlleva el análisis técnico de situaciones y la emisión de un juicio crítico de valor cuyas principales funciones y clasificación en el proceso de aprendizaje son: López (2000).

- a) Funciones de diagnóstico (dónde está).
- b) Funciones de pronóstico (hacia dónde va).
- c) Funciones de orientación (hacia dónde podría ir).
- d) Funciones de clasificación (con quién va).
- e) Funciones de calificación (en qué medida lo ha logrado).

La clasificación de la evaluación es útil porque marca la pauta para asociar lógicamente momentos con intenciones, con instrumentos y con manejo de resultados.

En consecuencia, existen tres tipos de evaluación:

- Evaluación diagnóstica. Se realiza al inicio del proceso, para verificar si los alumnos están preparados para iniciar un tema o una unidad de trabajo, ya que esta evaluación presupone conocimientos o habilidades de los alumnos. Su propósito es la toma de decisiones a partir de los resultados de la aplicación de pruebas objetivas estructuradas que exploran el hecho educativo.

- Evaluación formativa. Se lleva a efecto durante el proceso y no pretende “calificar” al alumno, sino, más bien, revelar sus aciertos, sus puntos débiles o sus errores para que él los corrija. Además, le muestra al profesor cuál es la situación del grupo y de cada alumno para que pueda decidir si debe reforzar o

enmendar algo o, simplemente, seguir adelante. Esta evaluación se da a lo largo del proceso educativo ya sea al término de una unidad de trabajo mediante la presentación de síntesis, pruebas informales, exámenes prácticos, exposiciones orales, entre otros.

- Evaluación sumativa. Se efectúa al término del proceso para aquilatar su resultado; su finalidad es constatar si los objetivos planeados para un curso o para una unidad importante del mismo fueron logrados. Los instrumentos preferibles son las pruebas objetivas ya que éstas incluyen muestras proporcionales de la totalidad de objetivos que deben ser alcanzados por los estudiantes.

En el trayecto hacia el logro de los objetivos académicos de español como segunda lengua, los objetivos colaborativos, las actividades propuestas para el manejo de grupo y la motivación por parte de los niños y niñas migrantes, es muy importante que cada uno de ellos reciba retroalimentación, individual o como integrante de un equipo en relación a su desempeño y participación en la ejecución de actividades, tareas o funciones dentro del grupo o equipo de trabajo.

Para Johnson (op. cit) La retroalimentación es información sobre el desempeño real, que puede cotejarse con los criterios postulados respecto del desempeño ideal. Cuando se la transmite correctamente, la retroalimentación fomenta el interés del alumno en tomar medidas constructivas para mejorar su desempeño. La retroalimentación aumenta la eficacia de los alumnos al ayudarlos a sentirse capaces de rendir aun más en las tareas futuras. Así recomienda Centrar la retroalimentación en las conductas de los alumnos, no en los rasgos de personalidad, dar retroalimentación descriptiva y de inmediato, centrarse en las acciones positivas y presentar la retroalimentación en forma visual a través de gráficas o diagramas.

5.1.2 Fase 2: Estructura y desarrollo de la propuesta.

5.1.2.1 Objetivo

Se propone un diseño didáctico con enfoque colaborativo para las escuelas de niños y niñas de familias migrantes en Sonora (Anexo 1) que permita a los profesores vincular las estrategias y contenidos académicos del español como segunda lengua en la Guía de Educador. Español. Primer grado de la DGIE (versión 2002) dentro de sesiones diseñadas bajo un enfoque colaborativo y de resiliencia. con el fin de guiar y enfatizar las actividades relacionadas con el manejo de grupo, la motivación y la evaluación social de los niños migrantes en el aula.

El diseño didáctico está integrado por cinco componentes:

1. Componente: Contenido Académico.

Este componente corresponde al Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes que la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) proponen para la niñez migrante. Este componente está constituido por 100 sesiones que representan la progresión del proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura del español. (Anexo 2). Estas sesiones se presentan en el texto Guía para el educador. Español: Primer Grado (2002). El programa está organizado en cinco módulos que corresponde a cinco meses de trabajo tanto agrícola como escolar. Cada módulo está dividido en cuatro temas que se desarrollan durante una semana cada uno. Este componente representa el eje a partir del cual se integran los objetivos del diseño didáctico propuesto.

2. Componente: Aprendizaje Colaborativo

Es el conjunto de objetivos diseñados bajo el enfoque colaborativo que guían las sesiones contenidas en el programa propuesto por la DGIE. Por lo tanto está estructurado en cinco objetivos generales de acuerdo a los cinco elementos propuestos por Johnson y Holubec (1999) para el aprendizaje cooperativo:

- Módulo 1, la interdependencia positiva.

- Módulo 2, la autoestima y la identidad étnica mediante la responsabilidad individual y grupal,
- Módulo 3, la transferencia y generalización de conocimientos a través de la interacción cara a cara,
- Módulo 4, las técnicas interpersonales y técnicas de equipo, mediante prácticas interpersonales y grupales.
- Módulo 5, la evaluación grupal de objetivos sociales.

Que permitan a los niños y niñas migrantes el logro de objetivos de conducta social y académica. (Anexo 3)

3. Componente: Resiliencia.

El componente: Resiliencia se integra al diseño didáctico para fortalecer los objetivos del componente: Aprendizaje Colaborativo y lograr los objetivos académicos. Los pasos para fortalecer la resiliencia descritos por Henderson (2003) se implementan en cada uno de los objetivos colaborativos y académicos que integran el diseño didáctico. Además acompañan y apoyan las actividades del componente: Manejo de Grupo y los objetivos de los componentes: Motivación y Evaluación Social.

La importancia del concepto de la resiliencia en el diseño didáctico con enfoque colaborativo para la enseñanza del español como segunda lengua radica en el soporte emocional brindado por el profesor y entre los miembros del grupo o equipo para lograr los objetivos académicos, por parte del profesor en cuanto a la enseñanza, y de los niños y niñas migrantes en relación al aprendizaje y/o adquisición de nuevos conocimientos, así como a su desenvolvimiento social en el nuevo contexto geográfico y escolar (Anexo 4)

4. Componente: Manejo de Grupo.

El componente Manejo de Grupo está constituido por una serie de objetivos planteados en términos de actividades grupales y por equipo que se consolidan en estrategias, conductas y actitudes que promueven el aprendizaje colaborativo en cada

una de las sesiones que integran los cinco módulos del diseño didáctico. Tales actividades grupales y por equipo parten o se enfocan hacia:

- Módulo 1. La identificación personal
- Módulo 2. Exploración de las conductas formativa de los niños
- Módulo 3. Incremento de habilidades para escuchar a los compañeros de equipo,
- Módulo 4. Reconocer la diversidad, promover la tolerancia y la equidad.
- Módulo 5. La generación de un plan de vida.

La participación de los alumnos en las actividades grupales y por equipo, que promueve el diseño didáctico, involucra la corresponsabilidad, la participación comprometida y el apoyo constante para la obtención de los objetivos tanto académicos y colaborativos para el aprendizaje del español como segunda lengua en el aula multicultural migrante. (Anexo 5)

5. Componente: Motivación

El componente Motivación pretende que los niños pasen de una motivación extrínseca a partir de la entrega de consecuencias físicas comestibles para indicar y diferenciar las conductas adecuadas de las inadecuadas a una motivación extrínseca a partir de los logros académicos y colaborativos en el aprendizaje de la lectura y escritura del español como segunda lengua.

A lo largo del desarrollo de las sesiones del primer módulo del diseño didáctico se otorgan al niño consecuencias comestibles para incentivar la participación académica y colaborativa así como para mantener conductas adecuadas en el aula. Para disminuir las conductas inadecuadas o la poca participación en el logro de objetivos académicos se procede al retiro de las consecuencias comestibles. Las conductas que se promueven son las de atención, seguimiento de instrucciones, dar y pedir turno entre otras, a través de los parámetros de reforzamiento continuo, intermitencia, programa de razón fija costo de respuesta y demora.

En el módulo dos se implementa un sistema de fichas mediante estímulos físico sociales en este caso a través de un álbum de estampas para promover conductas verbales, conductas de participación, elaboración de tareas extractase y las actividades

para mejorar y mantener el ambiente físico del aula, a través del manejo del parámetro de intermitencia.

En el módulo tres se da inicio a la motivación intrínseca ya que se enfoca el esfuerzo al desempeño académico, colaborativo, social y de trabajo en equipo para obtener un lugar en el cuadro de honor. Se promueven las conductas de planeación, expresión de ideas y transferencia de información mediante el ajuste al parámetro de demora y el sistema de puntos.

En los módulos cuatro y cinco se continúa con la motivación intrínseca a través de la exposición de cuadros de honor y la elaboración de un portafolios promoviéndose así el desempeño positivo de los niños mediante el parámetro de acumulación de puntos. Al final del módulo cinco los alumnos evalúan, seleccionan y exhiben los portafolios al grupo. (Anexo 6)

6. Componente: Evaluación Social.

El componente Evaluación Social maneja el concepto de evaluación como un proceso que servirá para retroalimentar al maestro y al alumno permitiendo a ambas partes el ajuste a los requerimientos que implican el trabajo colaborativo en equipos.

La evaluación se centrará en las habilidades sociales en cada uno de los cinco módulos de trabajo. Esta evaluación no implica la asignación de una calificación, sino a una serie de puntajes obtenidos en las actividades tanto a nivel individual como de equipo. Dichos puntajes serán la referencia para visualizar avances y retrocesos además de establecer criterios de alcance de metas y mejoramiento continuo.

Los aspectos que se evalúan son las habilidades sociales para trabajar en equipo y el desarrollo personal de la autoestima, la identidad y el clima familiar.

Tomando en cuenta lo anterior, la evaluación se divide en tres momentos;

- Evaluación inicial en el primer módulo, a través de la observación y registro de conductas y habilidades sociales básicas y académicas mínimas que los alumnos deben poseer para lograr integrarse a actividades en equipo y/o grupo dentro del aula, para conformar así una línea base de comportamiento general del grupo.

- Evaluación formativa pública, en los módulos 2, 3 y 4. Es decir se utilizan formatos individuales y por equipo donde se registran las habilidades (participación y responsabilidad individual, habilidades inter e intragrupal, planeación y solución de conflictos) de los alumnos a lo largo de todos los módulos. De esta manera se facilita la revisión de los avances en relación a los objetivos colaborativos planteados en el diseño didáctico.
- Evaluación sumaria o final, en el módulo 5, se lleva a cabo por los propios alumnos de tal manera que puedan evaluar ellos mismos sus avances como equipo y grupo, así como la planeación y solución de conflictos pues constituyen las metas que se pretenden alcanzar colaborativamente.

Las evaluaciones inician con la observación y registro de las habilidades sociales básicas y académicas mínimas que los alumnos deben poseer para integrarse a un grupo colaborativo.

En el desarrollo de los módulos y los temas se evaluarán las características de personalidad y habilidades sociales que irán de las más simples a las más complejas.

El sistema de evaluación para las actividades se presentará mediante registro gráfico donde el profesor anota los puntajes por equipo y a medida que avancen en los objetivos de los módulos se presentará al grupo otro registro gráfico con el puntaje de comportamiento individual, que podrán observar y comentar los propios alumnos.

Al término de los cinco módulos, el sistema de evaluación habrá servido para lograr una adecuada conformación e integración de equipos y mediante la evaluación formativa pública el constante esfuerzo por parte de los alumnos para lograr las metas planteadas. Se pretende que los docentes, con la información obtenida a partir de la evaluación y registro de habilidades sociales, puedan integrar equipos en términos de habilidades sociales y académicas, para el logro de objetivos tanto académicos como sociales mediante una colaboración exitosa.

Además, mediante este sistema los alumnos conocerán poco a poco su progreso en las habilidades sociales tanto individual como parte de un equipo de trabajo y de un grupo. Los alumnos podrán observar, en los registros expuestos en el aula, la

información de los objetivos logrados en cada uno de los módulos. (Anexo 7) Con el objeto de dar fluidez a la implementación y registro de los objetivos correspondientes a los componentes de motivación y evaluación social éstos se manejan de manera conjunta para que los resultados sean más objetivos y visuales a los niños y niñas migrantes. (Anexo 8)

5.1.2.2 Procedimiento

El Diseño Didáctico con enfoque colaborativo para la escuela de niños migrantes en Sonora, que se propone, forma parte de un proyecto denominado “Diseño y evaluación de un paquete de capacitación para la planificación de la enseñanza con profesores del sistema jornalero agrícola migrante. El caso de la región noroeste”. Por lo tanto es importante señalar que para llevarlo a término el trabajo teórico y práctico se realizó siguiendo dos líneas de acción:

a) Trabajo de equipo del proyecto y b) trabajo personal de la que sustenta esta tesis.

5.1.2.3 Resultados

Así pues tenemos que durante el trabajo por equipo del proyecto:

- Se revisó, seleccionó y ubicó la teoría que subyace al Diseño Didáctico.
- Se revisó, seleccionó y ubicó la teoría que subyace a la Antología para la capacitación de los profesores del sistema jornalero agrícola migrante.
- Se seleccionaron y diseñaron las láminas de apoyo al Diseño Didáctico.
- Se delimitaron los contenidos teóricos y metodológicos de los componentes que integran el Diseño Didáctico: Contenido Académico, Aprendizaje Colaborativo, Resiliencia, Manejo de Grupo, Motivación y Evaluación Social.

Resultado:

- Antología: Lecturas para los Maestros de Educación Primaria de Niños y Niñas Migrantes: Aprendizaje Colaborativo. El texto contiene una serie de lecturas que

introducen al maestro en la teoría que sustenta los seis componentes del Programa Complementario: Contenido Académico, Enfoque Colaborativo, Resiliencia, Manejo de Grupo, Motivación y la Evaluación Social. (Anexo1 en disco)

- Materiales Didácticos: Consiste en una serie de 14 carteles adaptados para el apoyo y la implementación de las sesiones del Diseño didáctico directamente en el aula itinerante. (Anexo 2 en disco).

A nivel de trabajo personal:

- Se realizó una revisión de los Planes y Programas de Educación Básica en México para ubicar el enfoque, estrategias y contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje del español en el primer grado.
- Se analizó cada uno de los objetivos académicos contenidos en la Guía para el Educador del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes correspondientes a español primer grado con el fin de identificar la progresión de la lectura y la escritura en cada uno de los cinco módulos, veinte temas y 100 sesiones de clase que lo integran.
- Se delimitaron los contenidos teóricos y metodológicos de los componentes que integran el Diseño Didáctico: Contenido Académico, Aprendizaje Colaborativo, Resiliencia, Manejo de Grupo, Motivación y Evaluación Social.
- Se diseñaron los objetivos, estrategias y actividades así como la distribución de los materiales didácticos para cada uno de los componentes del diseño con el objeto de incorporarlos a las sesiones propuestas en el Diseño Didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños y niños migrantes.

Resultado:

- Diseño didáctico con enfoque colaborativo para la enseñanza de la lectura y la escritura del español como segunda lengua en el primer grado de educación básica de la escuela migrante en Sonora. (Texto: Currículum Complementario de

Aprendizaje Colaborativo para el libro Guía del Educador. Español.Primer Grado)

El texto, dirigido al profesor, es una guía para la implementación del diseño didáctico. Está constituido por 60 sesiones descriptivas del trabajo colaborativo correspondientes a los módulos uno, dos y tres, además una sesión modelo y siete sugeridas para el módulo cuatro, así como una sesión modelo y ocho sugeridas para el módulo cinco. En total 62 sesiones estructuradas de la siguiente manera:

Módulo:

- Objetivo académico del módulo
- Objetivo colaborativo del módulo

Tema

- Objetivo colaborativo del tema
- Objetivo académico del tema

Sesión

- Objetivo de la actividad
- Actividad a desarrollar
- Materiales didácticos
- Acomodo del escenario
- Estrategias de colaboración
- Incentivos de la actividad
- Actividades de Evaluación social en el aula

Para el logro de objetivos académicos y sociales mediante objetivos y estrategias colaborativas en el aula. (Anexo 9)

5.1.3 Fase 3. Funcionalidad de la propuesta.

En este apartado se hace una revisión de la funcionalidad de la propuesta a partir de los resultados obtenidos en su implementación mediante: a) La evaluación de los materiales didácticos (el diseño didáctico, la antología y los carteles) con asesores y docentes del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes en Sonora.

Domínguez (2006), y b) Un Programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del docente en escuelas de niños migrantes. Yocupicio (2006). Tanto la evaluación de los materiales didácticos como la evaluación de las estrategias didácticas incluyen en sus resultados la evaluación cualitativa y cuantitativa, pero para fines de esta tesis sólo se retoman elementos de la evaluación cualitativa.

Así pues en relación a la evaluación de los materiales didácticos se observó que los asesores y docentes del PRONIM señalaron mediante sesión de grupo focal lo que Domínguez (op.cit.) llama fortalezas y debilidades. Antes de iniciar la valoración cualitativa, a través de lluvia de preguntas, se aclaró que dichas preguntas se plantean con el fin de obtener una primera opinión del material y como resultado de un primer acercamiento a los materiales de la propuesta, además de conocer su opinión sobre la posibilidad de que dichos materiales pudieran complementar o apoyar los materiales implementados oficialmente por la Secretaría de Educación y Cultura para los niños migrantes. Las preguntas que se plantearon fueron: ¿le dedicaron tiempo a leer el material? ¿qué opinan del enfoque que se sistematiza? ¿qué les llamó la atención? ¿qué tan apropiado y pertinente es el enfoque colaborativo para el logro de los objetivos académicos? (acta de sesión de grupo focal, mayo 2006)

Entonces, sobre la valoración de la antología como material didáctico se caracteriza como fortalezas de la antología las siguientes respuestas:

“Es un intento por actualizar y dar el marco teórico o información preparatoria para el docente”; “buena herramienta para maestros sin experiencia, principalmente”; “les ayuda para una autoevaluación”; “ayuda a la formación docente y refuerza a los maestros de la UPN”, “me gustó la sección de preguntas y creo que está completa”, “partiendo del perfil de los maestros, es de ayuda porque lleva de la mano al maestro”, “la estructura cumple un propósito, aportar algo positivo al maestro”, “Es importante como sustento teórico”, “la estructura es adecuada al perfil del maestro” “sería de utilidad para los maestros de grupo multigrado”.

Y caracteriza como debilidades las siguientes respuestas:

“falta incluir un glosario en la antología, pues refleja palabras con mucho tecnicismo”, “se inclina al conductismo, pero no podemos desecharlo, aprendimos con él pero siento que ayuda a los niños migrantes”

Referente a la valoración del Diseño Didáctico (currículo complementario) como material didáctico.

Se caracterizan como fortalezas las siguientes expresiones vertidas:

“se facilita en grupo unigrado”, “los temas de la Antología si corresponden con los temas de la guía”, “reduce el rezago porque los mayores ayudan a los menores”, “ayuda para muchos adultos, no sabemos trabajar en equipos”, “la evaluación social permite ir formando al niño para incorporarlo a la sociedad”, “la evaluación promueve respeto y costumbres”, “El enfoque de la resiliencia está bien, porque definitivamente se tiene que estar constantemente motivando al niño en cada aprendizaje que se conflictúa”

Y se caracterizan como debilidades:

“Que el maestro no use palabras como: correcto o incorrecto, porque el profesor debe hacer reflexionar al alumno para que éste considere si es correcto o incorrecto por sí mismo”, “a todos los niños no les va a tocar chocolate y va a generar competencia”, “si lo hago o no lo hago voy a tener premio”. “motivación muy conductista”, “la valoración, al final de la clase, con colores puede ayudar pero son grupos muy numerosos”

En el caso de la valoración de los carteles:

Se caracteriza como fortaleza la expresión “las láminas son enriquecedoras” y como debilidad “se puede condicionar al alumno para que resuelva sólo en situaciones donde tenga láminas”

Además se señala que los docentes y asesores se centran más por un lado, en el aspecto del contenido, es decir en cada uno de los componentes del diseño didáctico: el contenido académico (español), el aprendizaje colaborativo, el manejo de grupo, la motivación, la evaluación social y la resiliencia, cuyo término fue “nuevo para ellos y lo asociaron con capacidad, proceso y habilidad” (notas personales) y por otro en la utilidad de los mismos. .

Ahora bien los resultados del Programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del docente Yocupicio (op.cit) ofrece la siguiente información que se obtuvo a través de entrevistas y registros anecdóticos.

Indicadores para docente A	Período del mes de marzo a mayo
Manejo de grupo	<p>“Las actividades de inicio me parecieron adecuadas a las características de los alumnos y a mi se me hizo relativamente sencillo asimilar las ideas”.</p> <p>“Resulta a veces que los alumnos no se acoplan a las indicaciones que les doy según la dinámica que usamos por lo que en ocasiones me pasa que se me hace difícil”.</p> <p>“He notado que a los niños les gusta hacer cosas nuevas en el salón de clases”.</p>
Evaluación	<p>“Los medios para evaluar que se me proporcionaron son similares a los que ya uso”</p> <p>“Durante el uso de los sistemas de evaluación me tomó más tiempo el lograr entenderlos y por lo mismo usarlos bien”</p> <p>“Las estrategias que tiene el programa para evaluar me parecen algo laboriosas porque me ocupan tiempo, eso lo pensé al principio, ahora los uso muy bien y los alumnos se involucran”</p> <p>“El uso del franelógrafo ha generado en los niños un cambio poco perceptible, pero veo que es positivo, ven su avance y eso es muy positivo”</p>
Motivación	<p>“Desde la primera vez motivar como lo sugiere la guía resultó ser muy difícil porque son esquemas en los cuales no me formé y usarlos genera a veces algunas distracciones que generan distracción”</p> <p>“El uso del chocolate fue controversial aún para mí pues no había usado este sistema”</p> <p>“Ya después del dominio de la estrategia y</p>

	<p>medio para dar los incentivos me fue muy ilustrativo ver las reacciones de los niños, pues hacían sus tareas según se les pedía de manera más inmediata”</p> <p>“Durante el inicio que usaba el chocolate se generaron en el aula con los alumnos que consideraba más aguerridos una serie de situaciones que derivaron en tiempos mal aprovechados por ejemplo se interesaban más en el chocolate que en la clase o pláticas entre los alumnos, después fue distinto entre ellos mismos”</p>
Programa de capacitación	<p>“Realicé la aplicación terminada la capacitación”</p> <p>“los libros tanto la guía como la antología me parecieron por su contenido acorde a lo que se me mostró en la capacitación”</p> <p>“De la antología entendí mejor algunos de los conceptos que tenía y me ayudó a comprender el libro del maestro”</p> <p>“Siento estos primeros tiempos más de exploración y ajuste a la guía ya con el tiempo transcurrido puedo ver que son textos sencillos pues son para esta población”</p> <p>“Les hizo falta material didáctico más y mejor por ejemplo los registros, ficheros así como también para mí”.</p>

Indicadores para docente B	Período del mes de marzo a mayo
Manejo de grupo	<p>“Fue más sencillo la aplicación de las dinámicas”</p> <p>“Promovieron las acciones colaborativas”</p> <p>“Se me dificultaba a veces el hacer promoción al interior de los equipos de cada uno de los roles que debía promover”</p> <p>“Cuando se implementó el manejo de un</p>

	<p>supervisor en el equipo, se generaron ciertas distracciones al interior pero ya después se logró generar un ambiente de apoyo entre los integrantes”</p>
Evaluación	<p>“La inclusión de un elemento nuevo distinto a los comestibles fue positivo en términos de la forma de aplicar el programa con los alumnos”</p> <p>“Las evaluaciones donde se incluye más al estudiante, en este caso, resultó benéfico”</p> <p>“Cuando me tocaba realizar la entrega de los comestibles se generaban en los alumnos algunas conductas que me distraían”</p> <p>“Al realizar el cambio de reforzador se logró aminorar la distracción que generaba el chocolate”</p>
Motivación	<p>“Los manejos de diferentes sistemas novedosos para hacer que el alumno se interese en el trabajo en clase, es a veces difícil a este nivel trabajarlo con los niños porque son un poco desesperados”</p> <p>“El sistema de motivación es complicado sólo al principio pues ya que los alumnos conocen las reglas se acatan a ellas por lo que después establecida la rutina hacemos que todos participen”</p> <p>“Los procesos de motivación en el aula han generado un ambiente de promoción de las interacciones en los equipos.”</p> <p>“Para lograr el proceso de motivación en el aula fue necesario dar las recompensas bajo los criterios que marcaba el programa y esos cambios me hacían a veces demorarme en comprenderlos y llevarlos a la práctica pero después ya que me familiaricé con el proceso, las reacciones de los alumnos. pude utilizar bien este sistema”</p>

Programa de capacitación	<p>“En estas semanas de trabajo he logrado que los alumnos entiendan la lógica en que ahora trabajaremos por lo que ahora aplicar el programa es más sencillo”</p> <p>“El uso de nuevas estrategias genera actitudes a veces a veces que distraen, pero en el curso de las actividades se integran los alumnos o integrantes de los equipos”</p>
--------------------------	--

Indicadores para docente C	Período del mes de marzo a mayo
Manejo de grupo	<p>“Comencé a utilizar estas estrategias mientras estaba en capacitación ya que a la vez tenía supervisión”</p> <p>“Durante este período nos hemos ajustado bien a las dinámicas”</p> <p>“El ejercicio de promover la socialización en los niños ha sido más significativo con los alumnos ahora, con estas nuevas estrategias para trabajar”</p> <p>“Ser constante con los alumnos es muy importante porque así se cumplen los objetivos más rápido y se integran como alumnos”</p>
Evaluación	<p>“El uso de materiales para evaluar por parte de algunos de los alumnos ha generado descontrol e inconformidad entre los compañeros, motivo por el cual el grado de avance con relación a la interacción de los alumnos como equipo se ha estancado”</p> <p>“Por otro parte se han vuelto equipos con mayor cohesión, se percibe entre ellos mismos, a partir de la supervisión interna (supervisor)</p>
Motivación	<p>“El uso de la economía de fichas o sea “retirar” un premio que el alumno haya ganado es difícil de trabajarlo en lo personal”</p>

	<p>La parte que me gusta de este sistema es que puedo hacer que los mismos alumnos se interesen por mantenerse dentro de los objetivos de la clase”</p> <p>“Procedimiento que genera en clase la competencia”</p>
Programa de capacitación	<p>Ha sido un período de ajuste al que tanto los alumnos y la incorporación de las nuevas estrategias han sido paulatinas y este es el período de la sexta semana más productivo hasta el momento”</p>

Al contrastar los resultados de la *evaluación cualitativa tanto de los materiales didácticos por asesores y maestros* como del *programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del docente* podemos concluir que las respuestas de los asesores y maestros en grupo focal, y los registros anecdóticos del programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas utilizadas en el aula y arriba delimitadas ofrecen importante y enriquecedora información proveniente de la experiencia directa de los sujetos actores de la escuela para niños migrantes. Por consiguiente tal información debe tomarse en consideración al momento de implementar el Diseño Didáctico y lograr su mejora continua.

CAPÍTULO 6

Discusión y conclusiones

6.1 Discusión.

La educación formal de los niños, en cualquier contexto representa un reto intelectual y emocional acompañado de un arduo trabajo físico; pero tomar ese reto y llevarlo a zonas donde los recursos educativos materiales o humanos son escasos, aunado a la migración, la diversidad cultural y la necesidad de trabajar es una labor titánica que requiere de atención y programas efectivos para imprimirle calidad y lograr la equidad en la educación en México. El programa actualmente denominado Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Migrantes PRONIM (2007) de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública constituye uno de los esfuerzos que desde 1980 a la fecha trata de llevar la educación formal a los niños migrantes en México.

La propuesta de un Diseño Didáctico con Enfoque Colaborativo para Escuelas de Niños Migrantes en Sonora, que se ha descrito en esta tesis, toma también el reto sin perder de vista el currículo de la Educación Básica. De tal manera que con la ayuda de enfoques, teorías y paradigmas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje incorpora nuevos elementos que guían de manera más sistemática el trabajo docente y el logro de objetivos tanto académicos como sociales de los niños y niñas migrantes.

De ahí que cada uno de los Componentes del Diseño Didáctico: Académico, Colaborativo, de Resiliencia, de Manejo de Grupo, de Motivación y de Evaluación Social delimiten sus objetivos, se enlacen y coexistan en cada una de las sesiones correspondientes a los cinco módulos que integran el diseño didáctico.

6.2 Conclusiones

Las conclusiones a las que se llega en esta propuesta provienen de dos vertientes:

- a) Primeramente de los objetivos del Diseño Didáctico, tanto para el alumno como para el profesor, al inicio, durante y al término del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela para niños migrantes.

Así tenemos que el alumno:

- A través del *Componente Académico* se presentará oralmente, con sus propios recursos lingüísticos y adquirirá a lo largo de las sesiones la lectura y la escritura del español como segunda lengua que le permitirán expresarse oralmente y por escrito ante el equipo o el grupo al término de los cinco módulos.
- Mediante el logro de los objetivos del *Componente Colaborativo* adquirirá la interdependencia positiva necesaria para integrarse a las actividades académicas y sociales para que posteriormente participe de una evaluación grupal.
- El alumno también observará el cumplimiento de conductas sociales en cada uno de los objetivos y actividades planteadas en el *Componente Manejo de Grupo*, con el fin de expresar ideas, reconocer las diferencias y lograr la tolerancia en el aula para lograr tanto los objetivos académicos como los colaborativos.
- Además el alumno, en relación al *Componente Motivación*, pasará de la motivación extrínseca mediante consecuencias físicas comestibles para incentivar la participación académica y colaborativa, a la motivación intrínseca producto del logro gradual de los objetivos académicos y colaborativos reflejados en cuadros de honor y portafolios elaborados por los estudiantes para su evaluación y reconocimiento grupal.
- Cumplirá a través del *Componente Evaluación Social*, primeramente, conductas sociales personales sin ningún registro y gradualmente las cumplirá en relación al trabajo de equipo y como resultado de un sistemático registro que pueda ser seguido y observado por todo el grupo.

- Enriquecerá los vínculos afectivos a través del *Componente de Resiliencia* y mediante oportunidades de participación significativa al inicio, logrará establecer y transmitir expectativas elevadas de vida al término de los objetivos planteados en el Diseño Didáctico.

En síntesis, que el alumno adquiera competencia lingüística en el español como segunda lengua; que reconozca, fortalezca, valore y adquiera competencia lingüística en su lengua materna, que incremente los factores de resiliencia: autoestima, identidad étnica y plan de vida que lo incentiven a participar en actividades escolares, tanto académicas como sociales, donde ponga en práctica las estrategias del aprendizaje colaborativo.

Entonces a partir de la implementación del Diseño Didáctico, se espera que el profesor:

- Reconozca la importancia del trabajo colaborativo en la enseñanza del español como segunda lengua.
 - Construya y mantenga la resiliencia en sus alumnos.
 - Reflexione en la teoría que subyace al proceso de la lectoescritura, del enfoque colaborativo, del manejo de grupo, la motivación en el aula y la importancia de la evaluación de las habilidades sociales en el aula.
 - Valorare la riqueza del trabajo escolar con un grupo de niños migrantes, multicultural, multilingüe y muchas veces multigrado.
 - Fomente el respeto a la identidad étnica y el conocimiento y comprensión hacia otras culturas.
- b) De los resultados obtenidos de la evaluación de los materiales didácticos por asesores y profesores de PRONIM, así como del programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del docente.

Así tenemos que:

- En cuanto a la estructura y contenido del diseño didáctico, el componente motivación requiere de más explicación durante la capacitación para comprender el procedimiento.

- Es necesario ampliar la descripción de los materiales sugeridos que no se especifican.
- La antología se considera una herramienta con todas las estrategias para el maestro especialmente para el que carece de experiencia., además le ayuda a organizar y motivar a sus alumnos.
- Los profesores necesitan un período de ajuste al Diseño Didáctico con enfoque colaborativo porque prestan más atención al aprendizaje académico que a la interacción social en el aula.
- La implementación del diseño didáctico, en términos de aprendizaje, ayuda a la convivencia profesor-alumno. Aprenden a trabajar en equipo
- Los materiales de apoyo son aceptados porque “es importante como sustento teórico”

Además, el Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes incluyen estrategias y actividades que permiten aplicarlo en diferentes contextos escolares, no sólo en los campos agrícolas donde se ubican las escuelas de niños migrantes, sino también en las escuelas urbanas de organización completa pero con la diferencia en el manejo de la enseñanza del español (como lengua materna o segunda lengua) puesto que el componente central: contenido académico, representa los objetivos de la enseñanza del español contenidos en los Planes y Programas de la educación básica en México.

Asimismo el Diseño Didáctico permite reflexionar y por que no hacer investigación sobre la interculturalidad debido a la conformación multicultural de los grupos y el carácter sistemático del diseño. También se pueden aprovechar los resultados de la evaluación social para medir su impacto en el aprovechamiento escolar en general. Además representa un campo fértil para estudios sobre bilingüismo y adquisición de segunda lengua. Este tipo de investigaciones, indudablemente, ayuda a conocer más el contexto regional y nacional de la educación y aporta elementos reales que se pueden incorporar a los programas de capacitación de maestros así como a los Planes y programas de educación básica con los que ya se cuentan. Asimismo los profesores

tendrían más elementos teóricos y prácticos del contexto escolar de la escuela de niños migrantes para bosquejar sus propios diseños didácticos. Así el ejercicio profesional de la docencia se beneficia y replantea de una forma más congruente con la realidad que vive cada profesor en el aula y el entorno social.

REFERENCIAS

Banco Mundial (2004) La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, tendencias y estrategia de gobierno. México. Condiciones, tendencias y estrategia de gobierno. México.

BancoMundial (2008) Reseña sobre México en
<http://web.worldbank.org/website/external/bancomundial/extspaise>

Benard, B. (1991) Fostering Resiliency in kids: Protective Factors in the Family School, and Community, San Francisco, West ed. Regional Educational Laboratory.

Bennet, C. (1990) Comprehensive Multicultural Education. Boston.

Blue, L. (1992) Antiracism, multiculturalism, and interracial community: three educational values for a multicultural society”Distinguished lecture series. University of Massachusetts at Boston.

Caballero, A.(1998) Escenarios educativos que promueven la cooperación: Aportaciones del aprendizaje cooperativo a una formación eficaz E integradora.DesarrolloHumano: Perspectivas Siglo XXI.(Eds) Ferro-Bayona,

Cázares, Y. M. (2000) Manejo efectivo de un grupo, el desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad. Editorial Trillas, México

Da Silva, G. y Signoret, D. (1996) Temas sobre la adquisición de una Segunda lengua. UNAM México.

Díaz-Barriga, F. y Hernández , G. (2004) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Edit. McGraw Hill

- Domínguez, S (2006) La evaluación de los materiales didácticos con asesores y docentes del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrante en Sonora. Tesis de Maestría. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. México.
- Estévez, E (2002) Enseñar a aprender . Ed. Paidós. México
- Evaluación en el aula, Antología 1999. SEP. México.
- Ferreiro, G. y Calderón, M. (2001). El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Editorial Trillas. México.
- Gee, J.P. (1990) Social Linguistic and literacies: ideology in discourses. Falmer Press. Londres.
- Hammel, E. (2004) ¿Qué hacemos con la Castilla?. La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol.9:20, 61-81.Enero-Marzo
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003) Resiliencia en la escuela.. Ed. Paidós
- Higgins, G.O. (1994) Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past, San Francisco, Jossey-Bass
- Horcones (1983) Reforzamiento en una comunidad ipo Walden Dos. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, Volumen 9m Núm.2.
- INEGI (2004) El trabajo infantil en México. 1995-2002, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México.
- Johnson, , D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E. (1999) El aprendizaje colaborativo en el aula. Editorial Paidós. Educador..

- Kerlinger, C. y Vadilla, G. (2000) *Psicología Cognitiva, estrategias en la práctica docente* Ed. Mc Graw Hill
- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*, Londres: Longman.
- López, C. M. (2000) *Planeación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje Manual del docente*. México, Ed. Trillas
- Banco Mundial (2004) *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, tendencias y estrategia de gobierno*. México.
- Lovelace. M (1995) *Educación Multicultural, lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid, España.
- López, C.M.(2000) *Planeación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje . Manual del Docente*. México, Ed. Trillas.
- Mercado, R. (2000) *El trabajo docente en el medio rural*. Editorial el Caballito, México.
- Nolasco, (1988) “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural” en Garcia, S. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2004) Vol. 9, Num 20, pp.61-81.
- PAJA (2005) *Reglas de Operación del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas*. En www.desdelocal.gob.mx/work/resources/programasfederales
- Rodríguez, T., y Ramírez., I. (2006). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) Evaluación Externa 2005*. Universidad Pedagógica Nacional. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México
- Rojas, T (2004) *Ponencia: Mercado Agrícola, educación y migración en los estados*

del noroeste de México. XXVII Simposio de la Sociedad Sonorense de Historia “Migración y doblamiento en el noroeste de México” del 22 al 27 de noviembre del 2004, Hermosillo, Sonora, México.

Rojas, T (2005). La equidad en la educación primaria de la población infantil jornalera migrante en México. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. México.

Secretaría de Educación Pública (2007) Reglas de operación del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornalera Agrícolas Migrantes. Diario Oficial de la Federación. México, D. F. martes 27 de febrero (en red. www.sep.gob.mx)

SEP/SEByN.(2000) Libro de la Maestra y el Maestro, Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.

SEDESOL (2008) Jornaleros Agrícolas, Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), México. En www.sedesol.gob.mx

SULZER, B (1986) Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes. Ed. Trillas, México

SEP. (2002) Guía para el educador. Español. Primer grado. Programa Educación Primaria para Niñas y Niños migrantes. SEByN-DGIE. México

UPN (2005). Resultados de la Evaluación Externa del Programa Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes. Teresa rojas (coord.). UPN-SEByN. Marzo

Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993) The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity, Nueva York, Villard.

Yocupicio, F (2006) Un Programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del docente en escuelas de niños migrantes. Tesis de Maestría. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. México.

ANEXOS

Anexo 1: Propuesta: Diseño Didáctico con Enfoque Colaborativo para Escuelas de Niños Migrantes en Sonora.

Anexo 2: Programa: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes.
Componente: Contenido académico.

Anexo 3: Componente: Aprendizaje Colaborativo.

Anexo 4: Componente: Resiliencia.

Anexo 5: Componente: Manejo de Grupo.

Anexo 6: Componente: Motivación.

Anexo 7: Componente: Evaluación Social.

Anexo 8: Motivación y evaluación de habilidades sociales.

Anexo 9: Modulo 1: ¿Cómo somos?
Temas y sesiones.

Anexos en CD:

<http://www.ciad.mx/desarrollo/publicaciones/INICIO/Modelo%20de%20aprendizaje%20colaborativo%20escuelas%20primarias%20migrantes.htm>

Anexo 10: “Currículum Complementario de Aprendizaje Colaborativo para el libro: Guía del Educador. Español. Primer grado”.

Anexo 11: Antología: “Lecturas para los maestros de educación primaria de niños y niñas migrantes: aprendizaje colaborativo.”

Anexo 12: Carteles.

Anexo 13: Álbum de estampas.

Anexo 1

PROPUESTA

Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.

Componentes	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Teorías y paradigmas
<p>Contenido académico de español. Primer grado.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Interactuar en una conversación.</p> <p>Reconocer las estructuras gráficas de la lengua a través de la identificación visual y escritura de su nombre.</p> <p>Reconocer las vocales y el principio alfabético del sistema de escritura.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Participar en la predicción, anticipación y lectura de imágenes.</p> <p>Relacionar las palabras escritas con su ilustración.</p> <p>Reconocer la direccionalidad de la escritura.</p> <p>Identificar género y número.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Reconocer diferentes tipos de texto.</p> <p>Uso de r y rr,</p> <p>Uso de las mayúsculas,</p> <p>Uso del punto final.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Identificar frases falsas y verdaderas para fomentar la comprensión lectora.</p> <p>Realizar diferentes tipos de texto.</p> <p>Preguntar para realizar una entrevista.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Lograr la lectura independiente o de oraciones y textos así como la escritura de diferentes tipos de texto: mensajes, narraciones, tradiciones, instructivos e invitaciones.</p> <p>Expresarse oralmente mediante conferencias.</p>	<p>Enfoque comunicativo y funcional de la lengua.</p>

Aprendizaje colaborativo	<p>Objetivos:</p> <p>Arreglar el ambiente del aula para propiciar las interacciones interpersonales, sociales y grupales</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Estimular el desarrollo de habilidades de tolerancia para el desempeño en equipo e individual y mejorar la autoestima y la identidad étnica.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Promover en los grupos de aprendizaje un sistema de aprendizaje, un sistema de transferencia y generalización de conocimiento motivando el trabajo en equipo.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Promover en los equipos las habilidades de negociación para la resolución de conflictos grupales.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Promover en los equipos de trabajo un sistema de retroalimentación intra e inter equipo que los transforme en grupos colaborativos.</p>	<p>Teorías y paradigmas</p> <p>Aprendizaje cooperativo o colaborativo</p>
Manejo de grupo	<p>Objetivos::</p> <p>Identificar en el aula aquellas conductas formativas que permitirán al docente establecer un parámetro de atención específico para implementar y promover las precurrentes sociales a través de dinámicas grupales</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Promover conductas de trabajo en equipo que lleven a la adquisición de responsabilidad individual y grupal a través de dinámicas.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Aplicar técnicas lúdicas específicas en las que el niño ejerza las habilidades de mayor complejidad y apego al grupo.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Promover en los equipos formados por el grupo de alumnos las habilidades de negociación y mediación a través de dinámicas de carácter lúdico.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Identificar la importancia del plan de vida a través de actividades y dinámicas como una forma de estructurar los planes a futuro.</p>	<p>Teorías y paradigmas</p> <p>Manejo conductual</p> <p>Modelo constructivista</p>

Motivación	<p>Objetivos::</p> <p>Manejo de motivación extrínseca utilizando consecuencias comestibles mediante un sistema de economía de fichas, para la adquisición, incremento y mantenimiento de las conductas: seguimiento de instrucciones, turno y pedir permiso.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Manejo de motivación extrínseca utilizando consecuencias físico-sociales pasando de un sistema de economía de fichas a uno de puntos para la adquisición y mantenimiento de las conductas sociales complejas.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Manejo de motivación intrínseca a través del manejo de “cuadro de honor” utilizando consecuencias sociales mediante un sistema de puntos para la adquisición y mantenimiento de las conductas sociales complejas.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Manejo de motivación intrínseca que consiste en que el docente evalúe, selecciones y exponga los mejores portafolios de los alumnos que han demostrado mayor empeño por semana, utilizando consecuencias sociales mediante un sistema de puntos.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Manejo de motivación intrínseca que consiste en que los propios alumnos evalúen, seleccionen y expongan los mejores portafolios de los compañeros que han demostrado mayor empeño por semana, utilizando consecuencias sociales mediante un sistema de puntos.</p>	<p>Teorías y paradigmas</p> <p>Modelo de motivación centrado en el aprendiz.</p> <p>Manejo conductual</p>
Evaluación	<p>Objetivos:</p> <p>Evaluación diagnóstica de habilidades de lectoescritura, habilidades sociales básicas y características de personalidad.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Implementar en el aula un sistema de evaluación formativa en el que incluya las habilidades sociales básicas y la responsabilidad individual. Evaluar algunos aspectos del clima familiar y su participación en el proceso educativo a través del reporte verbal del niño. Participación familiar. Clima familiar.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>El profesor evaluará en los alumnos la adquisición de las habilidades inter e intra grupales y factores de identidad y pertenencia al grupo familiar y étnico, que faciliten o inhiban la integración del alumno a un grupo colaborativo.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Autoevaluar el carácter itinerante para reconocer expectativas a corto, mediano y largo plazo así como las estrategias de operatividad para sus logros.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Evaluación sumaria de la conducta social y académica y conductas derivadas de los principios del aprendizaje colaborativo, para proporcionar a los alumnos retroalimentación y fortalecer las conductas que se promovieron a lo largo del curso.</p>	<p>Teorías y paradigmas</p> <p>Modelo constructivista</p>

Componente	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Teorías y paradigmas
Resiliencia	Objetivos. Enriquecer los vínculos Brindar afecto y apoyo	Objetivos: Fijar límites claros y firmes Brindar afecto y apoyo	Objetivos: Enseñar habilidades para la vida Brindar afecto y apoyo	Objetivos: Brindar oportunidades de participación significativa Brindar afecto y apoyo	Objetivos: Establecer y transmitir expectativas elevadas Brindar afecto y apoyo	Modelo de Resiliencia (Richardson et al., 1990),

Anexo 2

PROGRAMA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NIÑAS Y NIÑOS MIGRANTES

GUIA PARA EL EDUCADOR
ESPAÑOL. PRIMER GRADO

Componente: Contenido Académico

MÓDULO 1
¿CÓMO SOMOS?

Temas	Sesiones Que los niños::
1. Así somos y así nos llamamos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación y bienvenida. Se presenten oralmente. 2. Ahí dice mi nombre. Lean su nombre con un referente. 3. Identificación de mi nombre. Identifiquen y lean su nombre del resto de sus compañeros. 4. Me llamo Paco el Chato. Identifiquen el nombre de sus compañeros. Clasifiquen nombres cortos y largos. Señale la direccionalidad. 5. Mírate, así eres y así te llaman. Lean y escriban su nombre sin referente.
2. Mis compañeros y sus nombres.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Algunos nombres se parecen a mi nombre. Reconozcan cómo empieza y termina su nombre. 2. Ana quiere a los animales. Lean de un texto para identificar palabras que empiezan con la letra A-a 3. Las partes de mi cuerpo. Descubran la relación sonido-letra en un mismo campo semántico. 4. Enrique come elotes. Lean un texto para identificar palabras con la letra E-e 5. La mamá de Octavio compró una olla: lea nun texto para identificar palabras con la letra O-o.
3. Conocemos y cuidamos nuestro cuerpo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inés vio a una iguana. Lean un texto para identificar palabras con la letra I-i. 2. Las uvas de Ursula. Lean un texto para identificar palabras que empiezan con la letra U-u. 3. Palabras iguales. facilitar la lectura a través de reiteraciones, identifique palabras iguales o que empiecen con su nombre. 4. ¿Qué le pasó a María? Palabras de significado contrario. Lean un texto para establecer su Secuencia. 5. ¿Cómo cuidó mi cuerpo? Apoyar la relación sonoro-gráfica.
4. Los derechos de los niños	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son mis derechos? Sigán la lectura en voz alta de un texto. 2. ¿Qué podemos hacer? Reconozcan dentro de palabras y frases la relación sonido-letra. 3. Mi derecho a tener nombre. Relacionen imágenes con textos descriptivos leídos. Señale la direccionalidad. 4. La cucaracha comelona. Observen la separación de palabras en la lectura de un texto. 5. Dibujando mis derechos. Participen en la elaboración de un periódico mural.

(Versión 2002)

PROGRAMA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NIÑAS Y NIÑOS MIGRANTES

MÓDULO 2

ESPAÑOL. PRIMER GRADO

Componente: Contenido Académico

NUESTRA FAMILIA

Temas	Sesiones Que los niños:
1. Los integrantes de mi familia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Te presento a mi familia. Avancen en la comprensión de la relación sonido-letra. 2. La estrellita fugaz. Avancen en la lectura de palabras y textos breves. Relacionen la imagen- texto. 3. Palabras que inician como mamá. Identifiquen palabras que inician con las sílabas ma, me, mo, mi, mu. 4. Mamá, masa y mano inician igual. Identifiquen y agrupe palabras que inician con las sílabas ma, me, mo, mi, mu. 5. Hay siete palabras. Identifiquen que la oración está formada por una secuencia de palabras.
2. Nos ayudamos y nos protegemos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudo a mi familia a... Lean oraciones relacionadas con la ayuda, cuidado y protección en la familia. Observen la separación entre las palabras. 2. Los osos se ayudan y protegen. Sigán junto con el maestro la lectura de una narración. Hagan predicciones y anticipaciones para recuperar el contenido de un texto. 3. Palabras que inician como papá. Identifiquen y clasifique palabras que inician con las sílabas pa, pe, po, pi, pu. 4. Hay siete palabras. Identifiquen que la oración está formada por una secuencia de palabras. 5. Cambio de letras, cambio de nombre. Adviertan que el cambio de letra modifica el significado (pala, palo, pato)
3. Nuestra casa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La casita del caracol. Anticipen el contenido de textos a partir del título e ilustraciones. Identifiquen palabras que empiecen con las sílabas ca, co, cu. 2. Palabras que inician como caracol. Localicen y clasifiquen un una tabla palabras que inician con las sílabas ca, co, cu. 3. Carmela tiene un caracol. Lean la tabla anterior y haga énfasis en la división silábica. 4. El gusanito come pan y quesito. Identifiquen la lectura de rimas, la entonación de los signos de admiración y palabras que empiecen con las sílabas que, qui. 5. ¿Para qué sirve una casa? Identifiquen que la oración está formada por una secuencia de palabras.
4 Los trabajos de mi familia	<ol style="list-style-type: none"> 1 Todos los de mi familia trabajan. Identifiquen que la oración está formada por una secuencia de palabras separadas por un espacio en blanco. 2. Todos colaboramos en el trabajo. Lean oraciones relacionadas con actividades que se realizan de día y de noche. Identifiquen palabras (sustantivos y verbos) 3. Los tres deseos. Sigán junto con el maestro la lectura de una narración. Hagan predicciones y anticipaciones para recuperar el contenido de un texto. Adviertan que al cambiar o agregar letras se modifica el significado de las palabras. 4. Las palabras forman familias. Lean cuentos en voz alta con el apoyo de imágenes. Identifiquen palabras que empiecen con las sílabas la, le, lo, li, lu. 5. El duende busca palabras con... Identifiquen palabras que inician con las sílabas da, de, do, di, su

(Versión 2002)

PROGRAMA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NIÑAS Y NIÑOS MIGRANTES

GUIA PARA EL EDUCADOR
ESPAÑOL. PRIMER GRADO

Componente: Contenido Académico

MÓDULO 3
NUESTRA COMUNIDAD

Temas	Sesiones Que los niños:
1. ¿De dónde somos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. El camión. Participen en lectura apoyándose en imágenes. Realicen y comprueben predicciones e inferencias a través de la lectura de un texto. Identifiquen palabras que empiecen como niña. 2. Te platico cómo es mi pueblo. Participen en la escritura de nombres propios mediante el análisis de palabras. Reconozcan y usen las funciones de la comunicación dando y obteniendo información. Relate hechos sencillos. 3. Los nombres de nuestros pueblos. Se inicien en la reflexión y valoración de las formas de escritura convencionales. Reconozcan dentro de palabras y frases la relación sonido-letra. Lean y escriban palabras. 4. Pasan por mi casa. Reconozca la relación sonido-letra en el contexto de palabras de un mismo campo semántico. Participen en conversaciones sobre temas diversos 5. El campo y la ciudad. Avancen en la comprensión de la relación sonido-letra identificando las sílabas que componen las palabras
2. ¿Cómo es nuestro Pueblo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nuestra localidad. Desarrollen su capacidad para expresar ideas y comentarios propios dando y obteniendo información. Utilicen letras y aproximaciones de letras en sus intentos de escritura. Reflexionen y valoren las formas convencionales de Escritura- Reconozcan el uso de mayúsculas para marcar identidad de lugares. 2. Mi pueblo se llama Tenextepango. Se inicien en el desarrollo de estrategias básicas para la producción colectiva de textos. Comprendan que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Comprendan que al escribir un texto las palabras deben separarse. 3. A ver, pongan cara de enojados. Participen activamente en lecturas de textos colectivos. Ordenen las palabras que componen una oración para que pueda entenderse. 4. El malora del corral. Participen activamente en la lectura de textos manifestando sus conocimientos sobre el tema. Lea con apoyo de imágenes. Expresa sus opiniones a partir de la reflexión sobre el abuso de los más fuertes sobre los débiles. 5. ¿Con una o con dos? Reflexionen sobre el uso de r y rr. Formen palabras a partir de la combinación de sílabas.
3. ¿En qué trabajamos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “El gato bombero” Participe en lecturas realizadas por el maestro con apoyo de imágenes- Realicen y comprueben predicciones e inferencias. Participen en la escritura de palabras de un mismo campo semántico. 2. Si yo fuera médico... Desarrollen la capacidad para expresar ideas y comentarios propios. Identifiquen las palabras que forman una oración, así como el orden y su significado. 3. La b de bombero. Reconozcan algunas palabras que se escriben con b. 4. ¡A buscar palabras! Avance en la comprensión de la relación sonido-letra, identificando palabras con inicios o finales iguales. 5. Las mascotas. Reconozcan en el contexto de palabras y frases, la relación sonido-letra. Participen en la elaboración de un cartel.

<p>4. La fiesta de nuestro Pueblo.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. La vaquería. Participen activamente en la lectura con apoyo de imágenes y en recuerdo del texto previamente escuchado. Avancen en la comprensión sonido-letra al escribir palabras para completar oraciones.2. ¿Qué canciones te gustan? Avancen en la comprensión de la relación sonido-letra mediante el análisis de palabras. Comprendan que lo que se lee también se encuentra escrito.3. Hablando de música. Avancen en la comprensión sonido-letra al participar en la escritura de palabras para completar oraciones. Identifiquen la información contenida en un instructivo.4. Y nosotros ¿qué comemos? Desarrollen su capacidad para expresar ideas y comentarios propios. Avancen en la comprensión de la relación sonido-letra mediante la lectura y escritura de palabras.5. Una receta de cocina. Se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura. Avancen en la comprensión de la relación sonido-letra mediante el análisis de palabras. Participen en la elaboración de una receta.
---	---

(Versión 2002)

PROGRAMA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NIÑAS Y NIÑOS MIGRANTES

GUIA PARA EL EDUCADOR
ESPAÑOL. PRIMER GRADO

Componente: Contenido Académico

MÓDULO 4
NUESTROS VIAJES

Temas	Sesiones. Que los niños:
1. ¿Por qué salimos de nuestra comunidad?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elena sale de su pueblo. Cambien las palabras en una oración y observe el cambio de significado. 2. El paso del tiempo. Reconozcan expresiones temporales para distinguir acciones que se realizan antes, ahora y después. 3. El boleto de autobús. Lean y señalen cada uno de los datos de un boleto (origen, destino, importe, hora, fecha, asiento) 4. Un nuevo hermanito. Atribuyan sentido y significado a lo que se lee en voz alta con la modulación de la Voz, pausas, cambios de ritmo según la acción de la historia. 5. El orden alfabético. Completen finales de palabras con las sílabas te y to. Encuentren tarjetas de palabras siguiendo el orden alfabético. Lean palabras y oraciones sencillas.
2. Lugares por donde paso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lo que vemos cuando viajamos. Participen en la lectura de textos colectivos. Reconozcan y ubiquen en el mapa de México los nombres de los estados a donde han viajado. 2. Copias y más copias. Comprendan la relación sonido-letra en palabras de un texto. Identifiquen palabras dentro de una oración escrita y la complementen con adjetivos: cerros grandes y secos. 3. ¿La de campo o la de ciudad? Lean y seleccionen de un texto palabras con la letra c, haciendo la diferencia entre sonido /k/ con las vocales a, o, u y sonido /s/ con las vocales e, i. 4. El viaje: lean textos propios sobre viajes imaginarios. 5. ¿En qué viajamos? Lean oraciones relacionadas con los medios de transporte.
3. ¿Qué hacemos en el Campamento?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lo que hice hoy fue... Desarrollen estrategias de lectura. Identifiquen palabras derivadas: jugar, jugador, juguetería, 2. Los días de la semana. Descubran la estructura gráfica y sonora de canciones. Identifiquen los días de la semana. 3. Registrando en mi calendario. Jueguen a la sopa de letras a partir de un texto. Identifiquen palabras cortas y largas. 4. ¿Con la ja maestro? Se acerquen a la lectura y uso de convencional de la j en las sílabas ja, je, ji, ju. 5. Entrevista a mi papá. Identifiquen oraciones interrogativas y los signos para caracterizarlos.
4. Nuestro regreso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué regresamos a nuestro pueblo? Reconozcan la segmentación y direccionalidad del texto y la relación sonido-letra de las palabras. 2. Las estaciones del año. Lean un texto relacionado con las cuatro estaciones del año para avanzar en la comprensión de la relación sonido-letra 3. El viento. Logren la lectura independiente de oraciones. 4. ¿Cómo está el día hoy? Logren la lectura de oraciones y textos breves a partir de la ordenación de tarjetas con palabras. 5. Les avisamos que pronto regresaremos. Escuchen y sigan la lectura de cartas personales.

(Versión 2002)

PROGRAMA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NIÑAS Y NIÑOS MIGRANTES

GUIA PARA EL EDUCADOR
ESPAÑOL. PRIMER GRADO

Componente: Contenido Académico

MÓDULO 5
MÉXICO NUESTRO PAÍS

Temas	Sesiones: Que los niños:
1. Todos somos mexicanos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi pueblo está en el Estado de ... Identifique el nombre de su estado de origen. Distinga diferentes sonidos de la letra x. 2. Los nombres de los Estados. Consolide su conocimiento sobre el valor sonoro convencional de las letras. 3. ¿Qué hablamos? Conozca y valore la diversidad de lenguas que se hablan en nuestro país. Obtenga significados de una palabra a partir del contexto. 4. Las personas somos distintas y nos vestimos diferente. Haga predicciones a partir de un texto. 5. ·Vendo vestidos, faldas y chamarras. Lea y comente anuncios.
2. Los paisajes de México	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo son nuestros paisajes? Lea información presentada en cuadros, sobre las diferencias entre un lugar y otro (el campamento y mi comunidad) 2. El mundo de Robinson Crusoe. Identifique el tema general y la información contenida en los textos leídos por el maestro. 3. ·Mensaje de auxilio. Lea mensajes con una intención determinada. 4. La isla de Robinson Crusoe. Lea un texto haciendo énfasis en las palabras conectoras (y, luego, también y después). Haga pausas en las comas (,) para enumerar. 5. Lo que les pasa a los animales. Participe en conversaciones sobre temas de textos leídos.
3. Las costumbres y tradiciones de los mexicanos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las fiestas de mi pueblo. Se familiarice con las leyendas como forma narrativa tradicional. Lea textos completos siguiendo al maestro y señalando la direccionalidad de la lectura con el dedo. 2. Nuestros juegos y juguetes. Lea instructivos y observe que que el final de cada oración se marca con un punto y aparte, haciendo la pausa correspondiente. 3. Los zapatos del novio. Participe en la lectura de cuentos. Siga la lectura en voz alta junto con el maestro. Intente leer en forma individual. 4. Nosotros esperamos a los muertitos... Describa tradiciones de su comunidad, las ilustre y lea las oraciones escritas relativas a los dibujos. 5. Por las noches nos cuenta las historias. Escuche y cuente con sus propias palabras narraciones orales.
4. Nuestros símbolos patrios	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son nuestros símbolos? Lea el nombre de los símbolos patrios. 2. Nuestro Himno Nacional. Lea y comente la letra del himno. 3. ¿Qué decir de nuestro país? Conozca y lea una invitación. 4. Nosotros queremos hablar de... Desarrollen la capacidad para expresarse participando en conferencias. 5. Nosotros aprendimos... Exprese sus ideas y opiniones, respeten las de los demás.

(Versión 2002)

Anexo 3

Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.

Componente Aprendizaje Colaborativo	Módulos				Español. Primer Grado
TEMAS	1	2	3	4	5
	<p>¿Cómo somos?</p> <p>Objetivo: -Interdependencia positiva</p> <p>Actividad colaborativa: configuración de equipos informales sin asignación de roles.</p>	<p>Nuestra familia</p> <p>Objetivos: -Autoestima -Identidad étnica</p> <p>Actividad colaborativa: asignación de roles formativos que ayuden a la estructuración de los equipos.</p>	<p>Nuestra comunidad</p> <p>Objetivos: -Transferencia -Generalización de Conocimiento.</p> <p>Actividad colaborativa: Después de rotar los roles formativos, se introducen paulatinamente roles referentes al funcionamiento.</p>	<p>Nuestros viajes</p> <p>Objetivo: -Técnicas interpersonales -Técnicas de Equipo.</p> <p>Actividad colaborativa: Después de rotar los roles referentes al funcionamiento, se introducen los <u>roles referentes a la formulación.</u></p>	<p>México, nuestro país</p> <p>Objetivo: -Evaluación grupal</p> <p>Actividad colaborativa: Después de rotar los roles referentes a la formulación, se introducen los <u>roles referentes a incentivar el pensamiento.</u></p>
1	Confiar e integrarse en equipos al azar para reconocerse	Establecer conductas intragrupalas sociales y afectivas (normas y valores)	Establecer conductas verbales, sociales y cognitivas en los miembros del equipo.	Tomar decisiones en equipo	Analizar metas y mantener relaciones eficaces de trabajo.
2	Comunicarse y participar en equipos para relacionarse	Establecer conductas intragrupalas sociales-expresivas (expresar ideas, sentimientos o emociones y alentar a los compañeros.	Compartir y/o complementar información. Retroalimentarse	Crear clima de confianza	Determinar positiva o negativamente las acciones de los miembros del equipo

3	Reconocimiento nominal en la formación de equipos	Transmitir conocimiento a través del ejercicio de la enseñanza simultánea. Aceptarse y ser aceptado en un equipo	Participar, apoyar y aceptar.	Participar en las tareas. Aceptación de nuevos miembros al equipo. Promoción de actividades en equipo.	Decidir las conductas que se mantendrán o modificarán para el logro de metas.
4	Integrarse funcionalmente a los equipos (reconocimiento de las habilidades y conocimientos de los integrantes del equipo)	Precisar la información que se transmite al interior del equipo y del grupo	La resolución de conflictos en el equipo y/o grupo.	Desarrollar habilidades de: -Consenso -Neutralidad -Comprensión hacia los miembros en la resolución de problemas o conflictos mediante la ejecución de <u>roles referentes a la formulación.</u>	Autoevaluarse individual y grupalmente.
Objetivos de conducta social	-Sigam instrucciones (maestro-alumno) -identifiquen por su nombre a sus compañeros. -Soliciten turno Den turno	-Hablen en tono audible -Se muevan sin hacer mucho ruido. -Se turnen para realizar tareas asignadas. -Trabajen y se identifiquen son su equipo -Expresen sus ideas ordenadamente.	-Expliquen ideas y procedimientos. -Lleven registros. -ofrecerá apoyo. -Observen, orienten. -Hagan aclaraciones.	-Sintetice -Verifique -Analice -Corrija -Investigue -Genere respuestas factibles.	-Critique ideas. -Diferencie ideas y Razonamientos. -Elabore conclusiones. -Verifique la realidad. -Busque fundamentos. -Amplíe ideas. -Dé opciones. -Integre información.

Anexo 4

Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.

Componente: Resiliencia		Módulos			Español. Primer Grado
TEMAS	1 ¿Cómo somos? Objetivo colaborativo: -Interdependencia positiva P a s o s	2 Nuestra familia Objetivos colaborativos: -Autoestima -Identidad étnica p a r a	3 Nuestra comunidad Objetivos colaborativos: -Transferencia -Generalización de Conocimiento. f o r t a l e c e r	4 Nuestros viajes Objetivos colaborativos: -Técnicas interpersonales -Técnicas de Equipo. l a	5 México, nuestro país Objetivo colaborativo -Evaluación grupal. R e s i l i e n c i a
1	-Enriquecer los vínculos -Brindar afecto y apoyo. -Brindar oportunidades de participación significativa.	-Enriquecer los vínculos -Brindar afecto y apoyo -Brindar oportunidades de participación significativa. Fijar límites claros y Firmes.	-Enriquecer los vínculos -Brindar afecto y apoyo -Brindar oportunidades de participación significativa. Fijar límites claros y Firmes.	-Enriquecer los vínculos -Brindar afecto y apoyo -Brindar oportunidades de participación significativa. Fijar límites claros y Firmes.	-Enriquecer los vínculos -Brindar afecto y apoyo -Brindar oportunidades de participación significativa. Fijar límites claros y Firmes.
2	-Los anteriores más: -Fijar límites claros y Firmes.	-Los anteriores más: -Enseñar habilidades para la vida. -brindar oportunidades de participación significativa.	Los anteriores más: -Enseñar habilidades para la vida. -brindar oportunidades de participación significativa.	. Los anteriores más: -Enseñar habilidades para la vida. -brindar oportunidades de participación significativa.	Los anteriores más: -Enseñar habilidades para la vida. -brindar oportunidades de participación significativa.
3	-Los anteriores más: Enseñar habilidades para la vida.	-Los anteriores más: -Establecer y transmitir expectativas elevadas.	-Los anteriores más: -Establecer y transmitir expectativas elevadas.	-Los anteriores más: -Establecer y transmitir expectativas elevadas.	-Los anteriores más: -Establecer y transmitir expectativas elevadas.
4	-Los anteriores más: -brindar oportunidades de participación significativa. -Establecer y transmitir expectativas elevadas.	-Los anteriores más: - Establecer y transmitir expectativas elevadas.	-Los anteriores más: - Establecer y transmitir expectativas elevadas.	-Los anteriores más: - Establecer y transmitir expectativas elevadas.	-Los anteriores más: - Establecer y transmitir expectativas elevadas.

Anexo 5

Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.

Componente: Manejo de Grupo

Módulos

Español. Primer Grado

TEMAS	1	2	3	4	5
	<p>¿Cómo somos? Interdependencia positiva</p> <p>Actividades grupales y por equipo enfocadas a la identificación personal y exploración de las conductas formativas</p> <p>Al énfasis en las acciones positivas tanto personales, grupales como en equipo</p>	<p>Nuestra familia Autoestima Identidad étnica</p> <p>Actividades grupales y por equipo enfocadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La funcionalidad de los equipos (académico y social) -Desempeño de roles formativos. -Aceptación de los demás para reconocer la diversidad étnica, el estilo de vida, la autoestima y la responsabilidad individual 	<p>Nuestra comunidad Transferencia Generalización de Conocimiento.</p> <p>Actividades de grupo y/o equipo enfocadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La formación de equipos de carácter funcional (se espera un producto derivado de las actividades) -desempeñar el rol de “representante” o “supervisor” de equipo. -La aceptación de nuevos integrantes a los equipos. -Enfatizar la equidad (si las tareas son repartidas de manera equitativa, los productos también lo serán) -La planeación de actividades (plan de vida) 	<p>Nuestros viajes Técnicas interpersonales Técnicas de Equipo.</p> <p>Actividades grupales y/o por equipo enfocadas al plan de vida de los niños y dirigidas a incrementar las habilidades para escuchar a los compañeros de equipo, reconocer la diversidad y promover la tolerancia.</p>	<p>México, nuestro país Evaluación grupal</p> <p>Actividades grupales y/o por equipo enfocadas al plan de vida de los niños y dirigidas a incrementar las habilidades para escuchar a los compañeros de equipo, reconocer la diversidad y promover la tolerancia</p>

1	-poner atención -seguir instrucciones -tomar y dar turno -tono de voz audible	Identificar fortalezas y debilidades. -Participación -Responsabilidad individual	Promoción de competencias sobre transferencia y generalización. Expresión de ideas.	Escuchar al compañero. Expresar ideas.	Escuchar al compañero. Expresar ideas.
2	-poner atención -seguir instrucciones -tomar y dar turno -tono de voz audible	-Responsabilidad intra equipo. -Responsabilidad grupal. -Tolerancia	Expresión de ideas Habilidades de tolerancia	El reconocimiento de las diferencias entre los integrantes del equipo y grupo. Aceptación de los demás.	El reconocimiento de las diferencias entre los integrantes del equipo y grupo. Aceptación de los demás
3	poner atención -seguir instrucciones -tomar y dar turno	tolerancia -Responsabilidad intraequipo. -Responsabilidad grupal -Planeación	Tolerancia para escuchar y expresar ideas tanto oral como por escrito.	Tolerar, como resultado del reconocimiento a la diversidad étnica, geográfica y lingüística. Identificar ventajas y desventajas del trabajo en equipo.	Tolerar, como resultado del reconocimiento a la diversidad étnica, geográfica y lingüística. Identificar ventajas y desventajas del trabajo en equipo.
4	poner atención -seguir instrucciones -tomar y dar turno	Planeación -Responsabilidad individual -Tolerancia -Responsabilidad intraequipo -Responsabilidad grupal	La equidad como una necesidad. El reconocimiento de la diversidad.	Enfatizar, reconocer y expresar características del lugar de origen. Enfatizar, reconocer y expresar características de los lugares donde ha permanecido el alumno como niño itinerante.	Enfatizar, reconocer y expresar características del lugar de origen. Enfatizar, reconocer y expresar características de los lugares donde ha permanecido el alumno como niño itinerante.

Anexo 6

Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.

Componente: Motivación		Módulos		Español. Primer Grado	
TEMAS	1 Motivación extrínseca (Consecuencias comestibles)	2	3 Motivación intrínseca (Exposición de cuadros de honor y portafolios)	4 - 5	
1	Se trabaja con: Estímulos físicos comestibles.	Se trabaja con: Estímulos físico-sociales (álbum de estampas)	Se trabaja con: El esfuerzo en el desempeño para obtener un lugar en el cuadro de honor.	El desempeño positivo del estudiante se mantiene constante con la elaboración y exposición del portafolios.	
2	Se promueven las conductas: -De atención -Seguimiento de instrucción -Turno -Pedir permiso	Se promueven las siguientes conductas: -Conducta verbal (aportaciones a la clase) -Responder preguntas del maestro. -Pasar al pizarrón -Elaborar y/o completar actividades	Se promueven las siguientes conductas: -Planeación (diseño previo de una secuencia de acciones motoras o verbales que llevarán a la culminación de un tarea.)	En la unidad 5 los portafolios son evaluados, Seleccionados y Exhibidos por los mismos alumnos.	
3	A través de los parámetros de: -Reforzamiento - continuo -Intermitencia -Programa de razón fija -Costo de respuesta -Demora.	-Pasos al pizarrón -Elaborar y/o completar actividades -Tareas en casa. -Actividades de ordenamiento de ambiente (aseo, acomodo de muebles)	Expresión de ideas (expresión verbal de sentimientos y planteamientos académicos.	Mediante el parámetro de: Acumulación de puntos.	
4		Mediante el manejo del parámetro de: -Intermitencia.	Transferencia de información (comunicación verbal para compartir y/o complementar conocimientos relacionados con las tareas. Mediante el ajuste al parámetro de demora y el sistema de puntos.		

Anexo 7

Diseño Didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.

Componente. Evaluación		Módulos			Español. Primer Grado	
TEMAS	1	2	3	4	5	
1	Evaluación inicial de habilidades de la lectura y la escritura.				Evaluación final de las habilidades de lectura y escritura. (Tema 1)	
1	Observación y registro de habilidades sociales básicas.	Evaluación formativa pública con los resultados semanales de las conductas grupales de participación.	Evaluación formativa pública con los resultados semanales de las conductas Inter e intragrupal.	Evaluación formativa pública con los resultados semanales de las conductas por grupo de planeación y solución de conflictos.	Evaluación final o sumaria de las conductas de participación. (Tema 2)	
2	Evaluación de características personales: -Autoconcepto -Autoestima.	Evaluación formativa pública con los resultados semanales del puntaje por grupo obtenido en las actividades.	Evaluación formativa pública con los resultados semanales del puntaje por grupo obtenido en las actividades.	Evaluación formativa pública con los resultados semanales del puntaje por grupo obtenido en las actividades.	Evaluación final de las conductas Inter. e intragrupal. (Tema 3)	
3		Evaluación formativa pública con los resultados semanales del puntaje de comportamiento individual de participación y responsabilidad individual.	Evaluación formativa pública con los resultados semanales del puntaje de comportamiento individual de habilidades Inter. e intragrupal.	Evaluación formativa pública con los resultados semanales del puntaje de comportamiento individual de habilidades de planeación y solución de conflictos.		
4		Evaluación del clima familiar.	Evaluación de aspectos de identidad.		Evaluación final de las conductas de planeación y solución de conflictos. (Tema 4)	

Anexo 8

Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora.

Motivación y evaluación de habilidades sociales
(Formato para la capacitación de maestros)

Español Primer Grado

MOTIVACIÓN		EVALUACIÓN	FORMATO
Módulo 1 , tema 1, sesión 1,2,3,4,5.	Consecuencia físicas comestibles Entrega de chocolates. Todos los alumnos reciben.	Sesión 1. El profesor observa: seguimiento de instrucción, atención, turno y pedir permiso. Sesión 2,3,4,5. Marca con color verde (conductas adecuadas), con amarillo (sólo algunas conductas) y rojo (ninguna conducta)	Sin registro, sin formato. Registro individual. Al finalizar la semana se saca el promedio general de conducta de cada alumno.
Módulo 1, tema 2, sesión 1,2,3,4,5.	Se entregan dos fichas por un chocolate.	El número de fichas será un indicador del cumplimiento de dichas conductas y determinará el color con que se registre: verde: 8-10, amarillo 4-7, rojo 1-3.	Registro individual. Al finalizar la semana se saca el promedio general de conducta de cada alumno.
Módulo 1, tema 3, sesión 1,2,3,4,5.	Se entregan 10 fichas a cada alumno al inicio de la sesión y se retiran por conducta disruptiva. Al finalizar la sesión los alumnos obtendrán máximo 5 chocolates.		
Módulo 1, tema 4, sesión 1,2,3,4,5.	Se entrega una ficha por participación en tarea académica y se retira una por conducta disruptiva . Máximo 5 chocolates.		
Módulo 2 , tema 1, sesión 1,2,3,4,5.	Estampas por fichas: Se entrega una ficha por participación (10 máximo) que se intercambian al final de la clase: dos fichas por una estampa.	Módulo 2, tema 1. Al inicio de cada sesión entrega a cada supervisor de equipo el formato con los nombres de los integrantes y las conductas que se registrarán: aportar ideas, traer tareas, permanecer en el equipo. Marca con verde si cumple y con rojo si no cumple. Al final de cada sesión recoge los fomatos y vacía la información en el franelógrafo.	Registro por equipo.

<p>Módulo 2, tema 2, sesión 1,2,3,4,5.</p>	<p>Se asigna un recipiente con su nombre para depositar en él las fichas (máximo 10, que se intercambian al final de la clase dividiendo el total entre dos y el resultado es el número de estampas a entregar.</p>	<p>Igual que el anterior pero ahora el registro se hará en base al número de fichas obtenidas: verde 4-6-, amarillo 3-5, rojo 0-2</p>	<p>Registro por equipo.</p>
<p>Módulo 2, tema 3, sesión 1,2,3,4,5.</p>	<p>Antes de empezar la clase se vacían 10 fichas a cada recipiente. Se retira una por conducta disruptiva. Al final de la clase se entregan máximo 5 estampas.</p>	<p>Igual que el anterior pero ahora el registro se hará en base al número de fichas obtenidas: verde 4-6-, amarillo 3-5, rojo 0-2</p>	
<p>Módulo 2, tema 4, sesión 1,2,3,4,5.</p>	<p>Se entrega una estampa por participación en tarea académica o social y se retira otra por conducta disruptiva. Máximo 10 fichas y 5 estampas.</p>	<p>Igual que el anterior pero ahora el registro se hará en base al número de fichas obtenidas: verde 2, amarillo 1, rojo 0</p>	
<p>Módulo 3, tema 1, sesión 1,2,3,4,5.</p>	<p>Álbum por estampas: Se asigna un punto por participación, en la tabla de registro. Cuando el alumno obtenga 10 puntos se intercambian al final de la clase por un sobre con 5 estampas.</p> <p>Con la puntuación de la semana anterior se asignan primero, segundo y tercer lugar que permanecerán en el cuadro de honor toda la semana.</p>	<p>Se continúan utilizando los cuatro tipos de registro: 1) franelógrafo, 2) comportamiento individual, 3) comportamiento grupal y 4) portafolio.</p> <p>Igual que anterior. Cuatro tipos de registro</p>	
<p>Módulo 3, tema 2, sesión 1,2,3,4,5.</p>	<p>Se sumará el puntaje total individualmente obtenido de los tres franelógrafos para asignar los tres primeros lugares que permanecerán en el cuadro de honor toda la semana.</p>	<p>Igual que anterior. Cuatro tipos de registro</p> <p>Igual que anterior. Cuatro tipos de registro.</p>	

<p>Módulo 3, tema 3, sesión 1,2,3,4,5.</p> <p>Módulo 3, tema 4, sesión 1,2,3,4,5.</p> <p>Módulo 4, tema 1, Sesión 1,2,3,4,5.</p> <p>(El resto del módulo se trabaja de la misma forma , al igual que todo el módulo 5)</p>	<p>Puntos por exposición en cuadro de honor.</p> <p>El profesor organizará en portafolios los trabajos individuales elaborados y terminados a la fecha. Asignará un punto por tarea académica cumplida y 0 puntos por tarea inconclusa o no realizada. Mostrará los resultados en una tabla de registro y los mostrará al grupo durante toda la semana, así como los nombres de los tres niños con la puntuación más alta en un cuadro de honor.</p>	<p>Evaluación académica pública a través de la tabla de registro complementada con la evaluación formativa pública (franelógrafo) que incluye los resultados de la semana. (Planeación y solución de conflictos)</p>	
--	---	--	--