



Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Investigación, Innovación
y Educación Superior



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA
SUBSEDE PETO

LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA



**LEER, ESCRIBIR Y COMPRENDER PARA REFLEXIONAR NUESTRA
EXISTENCIA: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS VALORES**

Alfredo Humberto Cetina Morales
Adriana Alejandrina Dzul Esquivel
Wendy Rufina Ojeda Naal

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2016



Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Investigación, Innovación
y Educación Superior



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA
SUBSEDE PETO

LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA



**LEER, ESCRIBIR Y COMPRENDER PARA REFLEXIONAR NUESTRA
EXISTENCIA: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS VALORES**

Alfredo Humberto Cetina Morales
Adriana Alejandrina Dzul Esquivel
Wendy Rufina Ojeda Naal

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
PRESENTADO EN OPCIÓN AL TÍTULO DE:

LICENCIADO (A) EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

LÍNEA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA:
Educación Intercultural

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2016



SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 16 de marzo de 2016.

ALFREDO HUMBERTO CETINA MORALES.
SUBSEDE PETO.

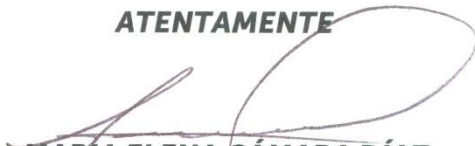
En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A** y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

**LEER, ESCRIBIR Y COMPRENDER PARA REFLEXIONAR NUESTRA
EXISTENCIA: UNA REFLEXION SOBRE LOS VALORES.**

OPCION: **Proyecto de Desarrollo Educativo**, de la **Licenciatura en Intervención Educativa**, Línea de Formación Específica: **Educación Intercultural**, y a propuesta de la **Mtra. María Paula Concepción Cardos Dzul**, Directora del trabajo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se **DICTAMINA** favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE


MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
Directora de la Unidad 31-A Mérida





SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 16 de marzo de 2016.

ADRIANA ALEJANDRINA DZUL ESQUIVEL.
SUBSEDE PETO.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A** y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

**LEER, ESCRIBIR Y COMPRENDER PARA REFLEXIONAR NUESTRA
EXISTENCIA: UNA REFLEXION SOBRE LOS VALORES.**

OPCION: **Proyecto de Desarrollo Educativo**, de la **Licenciatura en Intervención Educativa**, Línea de Formación Específica: **Educación Intercultural**, y a propuesta de la **Mtra. María Paula Concepción Cardos Dzul**, Directora del trabajo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se **DICTAMINA** favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE

MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
Directora de la Unidad 31-A Mérida



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MÉRIDA



SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 16 de marzo de 2016.

WENDY RUFINA OJEDA NAAL.
SUBSEDE PETO.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A** y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

**LEER, ESCRIBIR Y COMPRENDER PARA REFLEXIONAR NUESTRA
EXISTENCIA: UNA REFLEXION SOBRE LOS VALORES.**

OPCION: **Proyecto de Desarrollo Educativo**, de la **Licenciatura en Intervención Educativa**, Línea de Formación Específica: **Educación Intercultural**, y a propuesta de la **Mtra. María Paula Concepción Cardos Dzul**, Directora del trabajo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se **DICTAMINA** favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE


MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
Directora de la Unidad 31-A Mérida

MECD/JLNM/mide



Director (a) de Titulación: Mtra. María Paula Concepción Cardos Dzul

Lectores (as) Dictaminadores (as): Dra. Vietnina Echeverría Echeverría y Mtra. Rosenda Griceli
Esquivel Ac

AGRADECIMIENTO

Dios, gracias a ti hoy estamos en este lugar y en este momento de nuestra vida. Por fin alcanzamos con éxito nuestra carrera profesional, siempre estuviste y estás en los momentos difíciles de nuestra vida, por ello de manera especial te damos las gracias por ser el motor que mueve nuestra existencia y nos impulsas a ser mejores personas cada día.

No fue sencillo concluir con nuestro Proyecto de Desarrollo Educativo, sin embargo hoy nos sentimos felices por haber logrado una meta más en nuestra vida profesional. Ante este logro, agradecemos infinitamente a nuestros/as profesores/as que siempre nos aconsejaron e impulsaron para concluir esta meta, quienes nos señalaron nuestros errores para mejorar en cada paso del proyecto.

A los asesores académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Justo G. Zetina González, María P. Cardos Dzul, Vietnina Echeverría Echeverría y Rosenda Griceli Esquivel Ac por su paciencia y dedicación en el diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación, estructuración y lectoría del proyecto. Gracias por todos sus consejos y por el tiempo que destinaron en la mejora del trabajo.

También agradecemos al Centro de Desarrollo Educativo Peto, por la oportunidad de hacernos partícipes en la mejora educativa de la Telesecundaria, ya que fue la institución que nos vinculó a nuestro contexto de intervención.

A los/as asesores/as, gracias por la experiencia brindada a lo largo de cuatro años de la licenciatura, pues sin sus conocimiento no habría sido posible llegar hasta donde hoy nos encontramos. Por último, gracias a nuestros/as amigos/as que formamos en la universidad, pues fueron un apoyo en los pasos que dimos para la conclusión de este proyecto.

DEDICATORIA

Muchos/as son quienes nos brindaron su tiempo y ayuda para ser Interventores/as Educativos, pero los/as más importantes son los/as que nos destinaron su apoyo y paciencia incondicional.

Por ello dedicamos especialmente a nuestros padres y madres; Víctor Cetina Blanco, Andrea Morales Chan, Isidro Dzul Chi, Carmen Esquivel Cabrera, Isaías Ojeda Chi y María Naal Cituk, quien gracias a ellos/as hoy somos profesionales, sin sus sacrificios y apoyo no habríamos llegado a esta meta.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	3
1.1. La Licenciatura en Intervención Educativa y el Proyecto de Desarrollo Educativo.....	3
1.2. Los primeros pasos de la intervención.....	4
1.3. La comunidad de Sabacché Tixméhuac.....	7
1.4. El sistema de telesecundarias en México.....	12
1.5. La telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco.....	16
CAPÍTULO 2. ETAPA DEL DIAGNÓSTICO.....	21
2.1. Diagnóstico educativo.....	21
2.2. Problemáticas identificadas en la telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco.....	24
2.3. La descripción del problema.....	26
2.4. Resultados del diagnóstico socioeducativo y psicopedagógico.....	28
CAPÍTULO 3. EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.....	39
3.1. La intervención socioeducativa y psicopedagógica.....	39
3.2. Elementos teóricos que fundamentan el diseño.....	39
3.3. Sujetos actores del proceso de intervención.....	46
3.4. Propósitos de la intervención.....	47
3.5. Estrategias de intervención.....	47
3.6. Las actividades de la intervención.....	51
3.7. La evaluación del proyecto de intervención.....	76
3.7.1. Los propósitos de la evaluación.....	76
3.7.2. Principios de la evaluación.....	77
3.7.3. Criterios de evaluación.....	78

3.7.4. Técnicas y herramientas para la evaluación.....	79
CAPÍTULO 4. EVALUANDO LA EXPERIENCIA.....	81
4.1. La pertinencia del enfoque constructivista en el proyecto de desarrollo educativo.....	81
4.1.1. Pertinencia de la historia oral y el método de proyectos en la autonomía del alumnado.....	86
4.2. La lectura y la escritura con sentido: un medio para identificar lo subjetivo.....	88
4.3. La autonomía de los sujetos en el proyecto de intervención.....	93
4.4. Sentimientos y emociones de los/las participantes en el proyecto de intervención.....	98
4.4.1. El género y las emociones de los y las participantes.....	104
4.5. La atención a la diversidad (respeto a los/las demás y responsabilidad).....	106
4.6. Experiencias y aprendizajes significativos para nosotros (as).....	107
4.7. La participación de los/as interventores/as en todas las fases del proyecto.....	109
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	111
REFERENCIAS	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una experiencia que nos lleva a reflexionar sobre los valores presentes en el alumnado de la Telesecundaria “Víctor Manuel Cervera Pacheco” de la comunidad de Sabacché, comisaría de Tixméhuac, Yucatán.

En las siguientes páginas, se presenta la importancia de los valores en la vida de las personas, pero no de cualquier individuo, sino de alumnos y alumnas bilingües que viven problemáticas dentro de las aulas de Telesecundaria, problemáticas que tienen una perspectiva valoral; ¿por qué el alumnado no aprende el currículum formal? ¿Acaso no les interesa la escuela? Estas interrogantes son parte de este trabajo, que nos lleva a repensar sobre por qué el alumnado obtiene bajas calificaciones en la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) y en general en sus respectivas asignaturas.

En realidad, el proyecto expone la manera de cómo el alumnado vive sus propios valores que muchas veces entran en disputa entre la axiología objetiva y subjetiva. Los valores universales son un referente, pero no significa que lo sea todo, y en muchas ocasiones caemos en el error de pensar que una definición de valor debe ser ejecutada tal cual sin posibilidad de diversificarse.

El trabajo está integrado por cuatro capítulos que comprenden desde el diagnóstico hasta la planeación, desarrollo y evaluación del proyecto.

En el capítulo uno, se expone el contexto de la intervención educativa, desde el centro receptor de la intervención –que fue el Centro de Desarrollo Educativo (CEDE), hasta la descripción de la comunidad y el sistema de telesecundarias en México.

El capítulo expone la vinculación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) con el Proyecto de Desarrollo Educativo; describe el proceso de la intervención socioeducativa y psicopedagógica; detalla los valores presentes en la comunidad¹ y el funcionamiento del sistema de telesecundaria como referencia al “deber ser” de dicho sistema y su realidad en la

¹ Mismas que se redactaron a partir del diagnóstico con los sujetos.

telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco. Esto con la finalidad de entender las diversas problemáticas detectadas y conocer el funcionamiento del sistema en donde estamos inmersos o inmersas.

El segundo capítulo, explica el diagnóstico educativo realizado. Involucra el diagnóstico socioeducativo y psicopedagógico, los ámbitos de indagación, que involucran: procesos y prácticas educativas formales, no formales e informales; prácticas lingüísticas y procesos identitarios; procesos laborales y productivos; prácticas religiosas y espiritualidad; procesos y prácticas para la conservación de la salud, y procesos y prácticas de organización política.

También abarca las técnicas e instrumentos empleados, las diversas categorías de análisis de la información, las problemáticas y las necesidades detectadas, la descripción de la problemática seleccionada por el profesorado y los resultados del diagnóstico socioeducativo y psicopedagógico.

En el capítulo tres, se exponen las estrategias de intervención socioeducativa y psicopedagógica después de haber elegido la necesidad a trabajar. Se presenta el sustento teórico para el diseño de las estrategias, la descripción de los sujetos actores del proceso de intervención, los propósitos de la intervención, las estrategias y las actividades.

De la misma manera, también nos focalizamos en nuestra concepción de evaluación para el proyecto, sus propósitos, principios, criterios, técnicas y herramientas para la evaluación.

Ya en el capítulo cuatro, presentamos la evaluación cualitativa, tanto lo empírico como lo teórico que sustenta esta actividad tan importante en todo proyecto. Es un capítulo muy significativo para nosotros (as), porque es en esas líneas donde reflexionamos sobre lo que en verdad viven los sujetos, lo que sienten y piensan, y estas dos cuestiones se han dejado de lado en las evaluaciones.

Para nosotros (as) fue muy significativo este proyecto, no tanto por los objetivos cumplidos, sino por los no cumplidos, que son los que nos dejaron más enseñanzas y reflexiones. Cuando no estamos en la realidad podemos juzgarla, pero cuando estamos dentro de ella nos damos cuenta que es diferente a como nos la platican.

Es un proyecto donde el éxito no fue lo más importante, el éxito para nosotros (as) significó entender por qué el alumnado vive ciertos valores que para otros (as) no serían como tal.

CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1.1. La Licenciatura en Intervención Educativa y el Proyecto de Desarrollo Educativo.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) oferta varias licenciaturas en todas sus unidades presentes en todo el país. La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) se oferta en la Unidad 31-A de Mérida, Yucatán, y en las subsedes ubicadas en Peto y Valladolid.

La LIE, es creada en el año 2002 con la finalidad de responder a las necesidades sociales, estatales y regionales en ámbitos sociales, culturales y educativos (UPN, 2002-A). Del mismo modo, la LIE trabaja con seis líneas de formación², una de las cuales es la línea de educación intercultural de la cual se desprende este Proyecto de Desarrollo Educativo.

De acuerdo con lo propuesto para la línea de educación intercultural se requiere que el/la Licenciado/a en Intervención Educativa sea capaz de respetar la diversidad y de ser incluyente dentro de los proyectos esta mirada intercultural que respete a los/as diversos/as participantes.

Cuando se hace referencia a interculturalidad se puede señalar que “implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad” (Del Arco, 1998, en Hidalgo, s.f.: 78).

A partir de lo planteado, este Proyecto de Desarrollo Educativo asumió una comunicación con la cultura propia de la comunidad de Sabacché, y el respeto por la cultura escolar de la Telesecundaria Víctor Cervera Pacheco. El proyecto se basó en el principio de escucha activa de todos/as los/as participantes, con la finalidad de no excluir a ninguno/a. Por lo tanto así todos/as aprenden de los/as demás.

En este sentido, lo planteado dentro de las competencia del LIE se puede afirmar que en nuestro caso se logró en términos de una enseñanza significativa para reconocer la diversidad y riqueza cultural que existe en nuestras comunidades mayas, y la localidad de Sabacché es un

² También oferta la línea EPJA, Gestión Educativa, Educación Inicial, Inclusión social y Orientación educacional.

ejemplo de la atención y el respeto a la diversidad, ya que durante el proceso observamos muchas diferencias en relación a las formas de pensar y la visión del mundo que tienen los/as participantes y nosotros/as como interventores/as, sin embargo más adelante se presentan estas cuestiones.

1.2. Los primeros pasos de la intervención.

Dentro de la formación que brinda la LIE, se encuentran las Prácticas Profesionales, mismas que se desarrollan del sexto al octavo semestre. Esta práctica profesional implica poner en juego los saberes y las competencias que hemos adquirido a través de nuestra formación, mismas que implica realizar un diagnóstico educativo para conocer la realidad y diseñar uno o varios proyectos de intervención que coadyuve a mejorar a esa realidad.

El diagnóstico es la primera fase de los proyectos, porque cuando se realiza, el/la interventor/a estudia el contexto donde pretende intervenir. Así reconoce las causas de los problemas que existen en la realidad y a partir de ello elabora un inventario de recursos y necesidades que ayuden a proponer y materializar las acciones de mejora (Espinoza, 1987, en Arteaga, 2001).

También nos parece importante que el diagnóstico sea participativo. Es necesario involucrar a la mayor parte de la población del contexto, para que éste sea enriquecedor. Resulta de tal manera, por lo que los/as participantes toman decisiones sobre qué diagnosticar con base en sus intereses y necesidades (Astorga, y Bart 1991, en UPN, 2002-B).

Dentro de las posibles instancias receptoras para poder desarrollar la primera etapa de Prácticas Profesionales se nos ofertó trabajar con el Centro de Desarrollo Educativo (CEDE) de Peto Yucatán, por la cual accedimos a esta institución e iniciar con el diagnóstico educativo.

El CEDE resulta ser una instancia de reciente creación en la Villa de Peto, siendo así que resultó atractivo como espacio donde poner en práctica competencias de la LIE, en este sentido, consideramos pertinente describir qué es el CEDE, cuáles son sus funciones y su organización.

De acuerdo al decreto 450 del poder ejecutivo, se crean los CEDE en Yucatán como órganos de apoyo dependientes de la Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de Yucatán, con la finalidad de desarrollar un modelo de gestión con base en una planeación regional que permita articular, integrar y alinear los servicios de apoyo a las escuelas,

maestros, maestras, supervisores, y supervisoras en los ámbitos de capacitación docente, para la mejora continua de la calidad, equidad y eficiencia de los servicios educativos en el Estado.

A partir de lo anterior, en el artículo segundo del decreto, menciona que los CEDE tiene el objetivo de atender las necesidades educativas de la región y de generar condiciones para que las escuelas de educación básica transiten al paradigma de escuelas de buena calidad.

Los CEDE, “son nuevos espacios físicos construidos ex profeso, en donde los actores educativos de la región disponen de las condiciones de infraestructura, equipo y los recursos necesarios para realizar sus funciones; de esta manera también se acercan los servicios a los usuarios de cada región”³.

De manera particular, el CEDE Peto está compuesto por un Consejo Regional que integran las zonas escolares 401, 402, 403, 404 y 405 de Educación Indígena; la número 69 de Primaria General y la 007 de Telesecundaria.

Los municipios que atiende son ocho: Chikindzonot, Tixméhuac, Tzucacab, Oxkutzcab, Tahdziu, Tekax, Chacsinkin y Peto. Además, se cuenta con ocho supervisores/as de zona y un jefe de supervisión de la región Peto.

El 19 de marzo del 2014, se recurrió al CEDE Peto como parte de una reunión previa de trabajo, con el objetivo de recabar información que nos permitiera conocer las funciones del CEDE, sus diversas áreas de trabajo, la región y los niveles educativos con los que trabaja, así como los diversos actores que laboran en él, con la mera intención de conocer más de cerca qué es lo que realiza como institución.

Cabe aclarar, que en dicha reunión estuvieron presentes otros/as compañeros/as de la licenciatura que también colaboraron con el CEDE. Participaron directores de las escuelas de la zona, supervisores de zona y el asesor de las prácticas profesionales.

Durante la reunión, se platicó con el director del CEDE, el profesor Tiburcio Kauil Chan y el enlace de Apoyo Pedagógico el profesor Adiel, quienes nos externaron sus inquietudes sobre el propósito del diagnóstico en las escuelas de las zonas escolares.

En este primer acercamiento al CEDE, se pudo identificar que el punto básico que les interesa son el funcionamiento de los CTE (Consejos Técnicos Escolares) en las escuelas que han obtenido puntajes inferiores en la prueba Enlace. A partir de este referente, es que se nos

³ Información tomada de un tríptico proporcionado por el CEDE-Peto.

asignó la telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco de la localidad de Sabacché Tixméhuac.

Lo que al CEDE le interesó sobre los CTE se derivan en las siguientes interrogantes: ¿De qué manera informa el supervisor a sus directores las sesiones de los CTE.? ¿Cómo informan los directores a sus docentes las sesiones de los CTE.? ¿Hasta qué grado los maestros se han apropiado de los CTE.? ¿Los maestros elaboran e implementan su plan de mejora escolar?

Contando con esta vista preliminar de las inquietudes del CEDE, se procedió al diseño del diagnóstico, mismo que incluyó también nuestras inquietudes como interventores/as y que se desarrollaron a partir de los siguientes ámbitos (Ver anexo 1)⁴.

- a) Procesos y prácticas educativas formales, no formales e informales. Se refiere información sobre índices educativos, concepciones de aprendizaje y educación entre otros.
- b) Prácticas lingüísticas y procesos identitarios. Involucra la lengua maya y los roles de género.
- c) Procesos laborales y productivos. Contempla las actividades productivas y la participación de hombres y mujeres en determinadas labores.
- d) Prácticas religiosas y espiritualidad. Nos interesó las creencias, saberes comunitarios y prácticas religiosas.
- e) Procesos y prácticas para la conservación de la salud. Abarca el concepto de salud, remedios herbolarios y su importancia.
- f) Procesos y prácticas de organización política. Se refiere a las distintas autoridades de la localidad.

Con estos ámbitos realizamos el diagnóstico general en la telesecundaria. Cabe aclarar que los/as participantes fueron padres y madres de familia, profesorado, alumnos/as que estudian en la telesecundaria y exalumnos/as.

Como parte del diagnóstico consideramos importante conocer la comunidad de Sabacché, por lo que somos agentes externos a la población y nos pareció necesario saber de sus costumbres, tradiciones, valores y servicios con los que cuenta, ya que son imprescindibles para comprender su cultura y las relaciones que se generan con las personas.

⁴ En el anexo se describen los indicadores de interés de cada ámbito.

1.3. La comunidad de Sabacché Tixméhuac.

Tixméhuac, es un municipio del estado de Yucatán que significa "Lugar del Xmeuac". Este municipio está conformado de ocho comunidades: Sisbic, Kimbilá, Dzutoh, Chuchub, Ebtún, Chicán, Xeo-pil y Sabacché (SEFOE, 2005).

La comunidad donde realizamos nuestras prácticas profesionales, es la comisaría de Sabacché, localizada a 14 kilómetros de la cabecera municipal. Limita al norte con Cantamayec, al sur con Tzucacab, al este con Chacsinkin y al oeste con Tekax.

Respectivamente, en la localidad hay 297 hombres y 275 mujeres. La relación de mujeres/hombres es de 0.926. El ratio de fecundidad de la población femenina es de 2.85 hijos o hijas por mujer. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 19.76% (12.46% en los hombres y 27.64% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 4.37 (5.02 en hombres y 3.69 en mujeres), la lengua que predomina en la comunidad, es la maya (SEFOE, 2005).

Los servicios que existen en la comunidad, son energía eléctrica, agua potable, tiendas de abarrotes, un domo, comisaria, cementerio, T.V de paga, señal de radio indígena *XEPET* La voz de las mayas, asfaltos, automóviles y motocicletas personales.

La televisión de paga, es uno de los medios de comunicación que frecuentemente utiliza la mayoría de la comunidad, en general cada familia cuenta con un televisor. Así una madre de familia comenta:

“Mi esposo y los chamacos, ven mucha lucha libre y fútbol cuando llegan de la milpa o por las tardes, yo en mi caso a veces veo tele, veo la rosa de Guadalupe, mi hija ¡casi no! porque por las tardes hace otras cosas, y cuando está castigada le digo hasta que te portes bien ves tele, sino no hay”⁵.

Desde nuestra perspectiva, los efectos que causan los medios de comunicación son generadores de violencia y antivalores, ya que la comunidad comenzará a relucir los valores cuando tengan los estereotipos sobre los comportamientos de los hombres y las mujeres que reflejan los medios de comunicación masiva, por la frecuencia de canales que les gusta ver a la mayoría de la comunidad, ocasionando más daños y efectos en cuestión de la salud mental, mostrando efectos de antivalores como son la envidia, el egoísmo, el orgullo, o incluso el incitar al consumir cigarros, alcohol y drogas.

⁵ Entrevista a una madre de familia de primer grado.

Con relación a los asfaltos y las tiendas, se observó la aculturación en cuanto al consumo de bebidas gaseosas, éstas sustituyen a las tradicionales, por lo que los/as alumnos/as padres y madres de familia, consumen en exceso refrescos embotellados en las festividades escolares.

Otro aspecto que identificamos es que en las calles de la comunidad, se encuentran muchas botellas tiradas y excremento de perros, gallinas y cochinos.

A partir de nuestras entrevistas y observaciones, identificamos que en la comunidad existen dos variantes de la religión; la católica y el pentecostés. Esta última es la que predomina en la localidad. Con respecto a esto, vale la pena rescatar que las personas que practican esta religión realizan expresiones verbales y faciales inadecuadas a los practicantes de la religión católica como símbolo de desacuerdo, así hemos escuchado que mencionan que los católicos “están locos y que (...) adoran al diablo”⁶

Desde nuestras experiencias en la comunidad, nos percatamos que las personas aún no logran respetar y tolerar a los sujetos que practican otra religión diferente a la suya. Por lo general, estas expresiones -en la mayoría de los casos- son los/as alumnos/as quienes las realizan cuando se comunican con los/as demás compañeros/as y docentes.

El profesorado opina que para lograr una transformación en la comunidad, es necesario no provocar al alumnado con comentarios respecto a la práctica de la religión, con estas acciones sólo se producen rivalidades, y sobre todo que no exista respeto y armonía entre alumnos/as y docentes. Al contrario, se genera odio e inconformidades por parte del alumnado hacia los/as docentes.

Desde la perspectiva de un alumno se plantea: “no me gusta que hablen así, me cae mal, molesta a uno cuando dice esas cosas, nos cae mal por eso le contestamos”⁷.

Para poder llevar a cabo las prácticas religiosas, la comunidad dispone de una iglesia católica, ubicada en el centro de la comunidad, que en ocasiones alberga a misioneros y feligreses. De la misma forma se cuenta con un templo ubicado a 300 metros del lado derecho de la iglesia católica.

Con respecto a las fiestas tradicionales, el 19 de septiembre se celebra a San Miguel Arcángel, en dicha festividad sólo participan quienes son católicos⁸. En la fiesta se realizan las

⁶ Entrevista recopilada de la fase de ejecución del proyecto.

⁷ Entrevista a un alumno en una plática informal.

⁸ Esta afirmación se realiza por información recopilada de una alumna cristiana.

tradicionales corridas, la venta de comidas y antojitos tradicionales como los panuchos, salbutes y chicharrones, acompañado de la venta de saborines, refrescos embotellados, jugos naturales entre otros.

Por las noches se realizan las tradicionales vaquerías utilizando los trajes tradicionales como es el terno por parte de las mujeres y los varones el traje blanco. Estas vaquerías se acompañan de las orquestas y grupos jaraneros, con la utilización de instrumentos acústicos como los tambores, trompetas, etc.

La comunidad católica acostumbra realizar ceremonias tradicionales como son las *primicias*, *el ch'ach'ak* y *wajikool*, que de acuerdo a sus ideologías, son ofrendas que se realizan como agradecimiento a la milpa. Sólo los hijos varones se involucran durante el ritual y las mujeres participan exclusivamente en la elaboración de las comidas como el *chok'ó*, *el k'ool*, y el pollo.

Otra de las festividades de los/as creyentes católicos/as es el *hanal pixán*, -la comida de las almas- que se celebra del 30 de octubre al 2 de noviembre. Se acostumbra colocar un altar en el lugar principal de la casa utilizando manteles bordados u hojas de plátano, velas de colores y flores para ambientar el altar, donde se ofrece a los difuntos la comida que más les gustaba, como el escabeche, el chimole, los panuchos o lo que esté en sus posibilidades.

Estos alimentos son acompañados con atole de maíz y chocolate batido en agua caliente y por último se ofrendan los dulces de la región, las chinas, mandarinas, dulces de papaya, de camote, y mazapán.

A partir de nuestras entrevistas identificamos que no todos/as los/as habitantes de la comunidad participan en la fiesta tradicional y el *hanal pixán*. Es importante referir que en la actualidad se han estado perdiendo estas tradiciones y costumbres, porque la mayoría de la población practica la religión pentecostés.

La política es otro elemento constitutivo de la comunidad. En relación a ello observamos que se genera conflictos entre los habitantes. En este caso, los términos respeto y democracia no se perciben, porque en tiempos electorales los habitantes compiten a partir de sus preferencias partidistas y esto conlleva a agresiones.

Desde nuestra perspectiva, podemos ver como la competitividad durante las campañas electorales ocasiona que las personas se agredan física y verbalmente y al mismo tiempo coadyuva a que las personas no tengan una libre expresión, es decir, que no ejerzan la libertad

de elegir a sus aspirantes o candidatos de manera pacífica y que tampoco puedan elegir y ejercer el voto libre.

Evidencia de lo anterior lo refleja el siguiente fragmento: “cuando mi cuñada fue a moler...la señora que estaba moliendo es de otro partido, y mi cuñada de otro partido, cuando la señora apagó la máquina mi cuñada empezó a recoger su molido, pero no había terminado...y la señora prendió la máquina para que pasara la que estaba haciendo cola”⁹.

La responsabilidad, es un valor que caracteriza a las madres de familia en el contexto escolar. Este valor se hace notar cuando las madres de familia acuden a las reuniones escolares de sus hijos/as. En cambio por parte de los padres, no afirmamos que no tengan este valor, simplemente que ellos no acuden a las reuniones porque en las mañanas -horario en que se realizan las juntas- no se encuentran en sus casas, sino que están en sus milpas trabajando. Una madre de familia menciona: “casi mi esposo no viene, porque por las mañanas trabaja”¹⁰.

Con respecto al valor del respeto en los/as alumnos/as, evidenciamos lo siguiente: en una encuesta administrada a alumnos/as del tercer grado en el ciclo escolar 2014-2015, obtuvimos unos resultados que nos dejaron inciertos, pues de acuerdo a nuestras observaciones siempre creímos que el alumnado era irrespetuoso, sin embargo la encuesta nos arrojó que el alumnado de tercer grado valora mucho el respeto hacia los demás, incluso por la maestra por el hecho de ser la autoridad.

Dentro de la cultura escolar en nuestras observaciones, notamos que el alumnado en muchas ocasiones se violenta entre sí, se insultan, e incluso tuvimos la oportunidad de escuchar a un alumno que insultó directamente a la maestra. Ante estos comportamientos, los docentes afirman que los padres y las madres de familia justifican las acciones de sus hijos/as y por ello el alumnado no obedece a sus progenitores.

Respecto a las actividades económicas la mayoría de los hombres trabajan la agricultura dentro y fuera de la comunidad. Para realizar estas labores las familias disponen de automóviles, motocicletas y bicicletas.

Las mujeres se dedican a las labores de la casa y sólo algunas de ellas trabajan sembrando pepino, chile habanero, tomate, sandía entre otros. Esta división de roles, está muy marcada en

⁹ Entrevista informal a una habitante de la comunidad.

¹⁰ Entrevista obtenida de una reunión de padres y madres de familia.

la comunidad, por ello un padre de familia opina que “las mujeres son las que deben estar en la casa y los hombres en la milpa, ya que no tienen las herramientas, el equipamiento y la fuerza necesaria para el trabajo duro”¹¹

Ante estas actitudes, en cuestión de equidad e igualdad entre hombres y mujeres, nos percatamos que existe una cultura machista, por lo que influye cómo los padres de familia enseñan a sus hijos/as los roles que deben de hacer de acuerdo a su género.

En esta cuestión de género observamos y registramos a partir de nuestras entrevistas, que a los hombres se les dificulta realizar actividades que comúnmente son estereotipadas para las mujeres. Un alumno, en una entrevista nos platica que sí ayuda en la casa, “pero sólo adentro, porque si salgo a barrer en la calle a me dicen que soy mujer¹²”.

A partir de las entrevistas a los padres y las madres de familia, consideran que sus hijos/as han cambiado con el paso del tiempo, por ello opinan que han pasado de la libertad al libertinaje. En este párrafo podemos decir que ya no se vive la libertad como tal, es decir con responsabilidad:

“La verdad se han pasado de la libertad al libertinaje por lo que en la actualidad son más rebeldes, porque salen demasiado a la calle, se juntan con personas que no son las correctas y que no deberían de enseñarles las cosas malas, otras personas se ponen sus aretes, visten con ropa ancha y gorras”.¹³

También se pudo observar que la comunidad cuenta con los servicios de educación básica obligatoria como son la escuela inicial e indígena María Josefa Mendoza, el preescolar Indígena José María Pino Suárez, servicios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la primaria indígena federal Albino Lopé y por último la telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco.

En este sentido, la comunidad valora la educación y concuerdan en que anteriormente se brindaba con mayor calidad, puesto que los/as estudiantes tenían el interés de estudiar y aprendían con mayor rapidez. En la actualidad el alumnado asiste a la escuela sólo por el apoyo que le brinda el gobierno y no por el interés y el gusto hacia la escuela.

¹¹ Entrevista recopilada de una reunión de padres y madres de familia.

¹² Entrevista administrada en la fase de diagnóstico.

¹³ Entrevista tomada en la fase del diagnóstico a un padre de familia.

En cuanto a escolaridad, la gran mayoría de las personas no saben leer ni escribir pues muchos/as no acudieron a la escuela y los/as que tuvieron la oportunidad no concluyeron la primaria. Es por ello que los padres y las madres de familia reconocen que se les dificulta hablar la lengua castellana: “yo no sé estudiar, solo sé que así no aprendes a leer ni a escribir”¹⁴.

Los padres y las madres de familia consideran importante la lectura y la escritura para sus hijos e hijas porque es una herramienta que permite superarse en la vida. Al respecto, en una entrevista individual, un padre de familia opina: “los muchachos de por sí no les gusta el estudio, dejan la escuela y buscan trabajo pero pues mientras no sabe leer ni escribir, dónde va trabajar sólo en la milpa, en el campo”¹⁵.

Reflexionamos en que los padres y las madres de familia valoran la educación brindada en la escuela, y nos parece importante hacer referencia al funcionamiento del sistema de telesecundarias, la forma en cómo opera y los valores que enseña.

1.4. El sistema de telesecundarias en México.

Dentro de la historia de nuestro país, es en el año 1966 cuando se inicia el uso de la televisión dentro de la educación, si bien no se implementó de manera formal, pero sí se utilizó como medio en la práctica docente (Flores y Rebollar, 2008).

Es así, como a partir de estos años la televisión empieza tener un uso educativo con la intención de cubrir ciertos objetivos de aprendizaje y elevar el nivel cultural del pueblo mexicano. En este contexto, el objetivo del uso de la televisión como medio para lograr el aprendizaje, se encaminó en abatir el rezago educativo de la educación secundaria en comunidades indígenas y rurales, donde hubiesen al menos 2, 500 habitantes.¹⁶

Es de esta manera cómo nace la modalidad de telesecundaria en México, se diseñó un currículum que abordara el plan y estudio de la modalidad secundaria, así esta nueva modalidad de telesecundaria, actualmente cuenta con el programa de Red Satelital de Televisión Educativa

¹⁴ Testimonio de un padre de familia.

¹⁵ Entrevista recopilada en la fase de diagnóstico.

¹⁶ Op. Cit.

(EDUSAT), para la transmisión de los contenidos curriculares a las escuelas de todo el país. Este programa tiene un horario fijo que permite contar con el tiempo para su transmisión.¹⁷

Resulta muy difícil emitir juicios de valor sobre el funcionamiento de las telesecundarias, ya que cuando se puso en marcha la modalidad, no se contaba con las condiciones pertinentes para que funcionen tal como fueron diseñadas (Santos del Real, 2004, en Flores y Rebollar, 2008).

De acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2009) al inicio del ciclo escolar 2008-2009, existía un total de 17, 477 escuelas telesecundarias en todo el país, lo cual demuestra la importancia de esta modalidad educativa que opera en comunidades donde no existe otra modalidad de secundaria.

El sistema de telesecundarias tiene como principal tarea brindar educación secundaria a los grupos más vulnerables de nuestro país. Una característica importante, es que la educación que brinde debe ser sólida en cada disciplina que forma el currículo, con el objetivo de desarrollar principios éticos y de solidaridad social en los discentes.

Además, persigue que el alumnado al desarrollar sus habilidades y aptitudes, aproveche de la mejor manera los recursos de su comunidad para poder vivir mejor. Este aprovechamiento lo facilitará el equipo informático de la telesecundaria y los métodos pedagógicos pertinentes (SEP, 2014).

En el Estado de Yucatán, el sistema telesecundaria fue instaurado el 16 de octubre de 1989, y hasta la fecha ya lleva 25 años el funcionamiento de esta modalidad en las zonas rurales del Estado, habiendo 187 escuelas en más de 90 municipios. Actualmente la matrícula escolar del sistema, es de 11 mil 200 alumnos/as, atendidos/as por 720 docentes, 60 administrativos/as y 95 intendentes. De manera particular, fue en la comunidad de Chunchucmil comisaría de Maxcanú donde se abrió la primera telesecundaria en Yucatán¹⁸.

De acuerdo con la reforma educativa, la educación que se brinde debiera ser de calidad, y esto se sustenta a partir del cumplimiento de los elementos básicos de la escuela. Estos elementos se refieren a los rasgos de la normalidad mínima.

¹⁷ Op. Cit.

¹⁸ Esta información se tomó de una noticia del periódico Diario de Yucatán en el marco de los 25 años del sistema telesecundarias en Yucatán.

En relación al dato anterior, es importante referirnos a que el tiempo escolar¹⁹ no se utiliza para actividades de aprendizaje, el alumnado de primer grado, nos han manifestado que se fastidian asistiendo a la escuela porque no hacen nada. Y por último el alumnado no domina la lectura, esto por su lengua materna y la lengua de instrucción, además aún no dominan las matemáticas²⁰.

También nos parece importante incluir un análisis sobre el perfil de egreso del alumnado de educación básica. De aquí se desprende que el alumnado mantiene la lengua maya como su lengua materna, sin embargo, el sistema imparte las clases en castellano, situación que provoca conflictos al momento de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal.

En el fragmento de entrevista se evidencia como el profesor discrimina a un alumno por su lengua “su escritura, su lectura, su falta de comprensión...como un problema, a veces están lee y lee y no entienden...No sé si sea (...) porque hablan maya y español, entonces yo creo que eso es un problema que tienen ellos...que no les permite creo entender lo que leen, como pura maya hablan en su casa y aquí con sus compañeros, entonces hablan...poco español. Yo pienso que eso es el problema porque cuando leen no entienden o ¡tenemos que aprender maya nosotros!”²¹

Por lo tanto, ante esta situación nos damos cuenta que realmente no se está cumpliendo con el perfil de egreso del alumnado en cuanto a su capacidad de comunicación en su lengua materna, en tanto vía oral y escrita, porque el alumnado se comunica en maya, pero no la escriben, porque en la escuela se da mayor importancia a la lengua castellana, que tampoco dominan, ni en hablarlo ni en escribirlo.

Resulta evidente que el pensamiento y la práctica docente no incorpora una educación contextualizada acorde a las características, pero más que nada a los intereses de los y las estudiantes. Esto, no significa que el profesorado este de acuerdo, sino que actúan a partir de lo que el sistema les exige.

¹⁹ Corresponde a un elemento del rasgo de la normalidad mínima.

²⁰ Afirmación que se hace a partir de datos descriptivos del diagnóstico y la observación en relación a los rasgos de la normalidad mínima.

²¹ Entrevista en la fase del diagnóstico.

No se usa el conocimiento local para el desarrollo del currículum, incluso este saber muchas veces es discriminado y menospreciado, ya que en pláticas informales con parte del profesorado, han externado que los alumnos no quieren seguir estudiando porque prefieren trabajar el campo, sin embargo para los docentes el campo no lo es todo, porque desde sus puntos de vista no es un trabajo seguro, y le brindan mayor importancia a la educación formal para lograr vivir mejor.

Acorde al Plan de Estudios 2011 en educación básica, los tres niveles educativos que la conforman tienen el firme objetivo de desarrollar competencias en los/as discentes con la finalidad que al concluir los cuatro periodos escolares, los/as alumnos/as sean capaces de resolver sus problemas cotidianos de manera creativa.

De esta manera, el mapa curricular está diseñado a partir de cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social, y el desarrollo personal y para la convivencia.

Particularmente en educación secundaria, los campos formativos contemplan las siguientes asignaturas: español, inglés, matemáticas, ciencias (biología, física y química), tecnología, geografía, historia, asignatura estatal, formación cívica y ética, tutoría, educación física y artes.

En el plan de estudios de educación básica, el currículo oficial y el perfil de los/as egresados/as contempla la formación de actitudes y valores, mismos que deberán ser reflejados en los diversos campos formativos, pero que en nuestra consideración están inmersos en los campos de lenguaje y comunicación y desarrollo personal y para la convivencia.

De manera general, el campo formativo de lenguaje y comunicación, tiene como objetivo desarrollar competencias comunicativas en los discentes, mediante el uso correcto del lenguaje.

En el área de español, los propósitos de su enseñanza radican en ampliar la capacidad de comunicación del alumnado, comprendan y produzcan textos con intención para su vida cotidiana, reconozcan la diversidad lingüística de México, expresen y defiendan sus posturas de manera razonada, pero respetando los otros puntos de vista, y utilicen el diálogo como vía de solución de conflictos y mediadora de un cambio conceptual a partir de argumentos razonables. Los estándares curriculares del área de español, contempla que el alumnado lea, interprete y produzca textos orales, además que participen en eventos comunicativos.

Con relación al campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia, su finalidad es formar estudiantes capaces de actuar con juicio crítico a favor de valores como la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. Implica también saber convivir con los/as demás, desarrollando así la identidad personal.

En el área de formación cívica y ética, los propósitos que persigue son que los sujetos reconozcan que tienen dignidad y derechos, y que son capaces de tomar sus propias decisiones y de asumir compromisos. También es importante que comprendan que los derechos humanos y la democracia son un marco fundamental para la autonomía y la convivencia, además que reconozcan que la democracia es el medio que regula las relaciones con la autoridad.

Esta área también tiene como objetivo la formación de la personalidad moral, mediante un pensamiento crítico de principios y valores en la organización social. También promueve la construcción de valores dentro de este ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo.

En cuanto al área de tutoría, tiene como propósito fomentar dentro de los grupos que conforman la escuela, vínculos de diálogo, reflexión y acción, con la finalidad de fortalecer las relaciones entre los alumnos y las alumnas para tener un buen desempeño académico y desarrollar una visualización del proyecto de vida.

El área de educación física, su ejecución pretende la promoción de valores durante las actividades físicas, ajenos a la competencia y circundante a una mejor convivencia mediante el reconocimiento de los demás. Por último, el área de artes promueve la apreciación de las producciones artísticas.

1.5. La telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco.

La telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco, se encuentra en la antigua entrada de la comunidad de Sabacché, Tixméhuac con C.C.T 31ETV0143L y corresponde a la zona escolar 007 que está a cargo de Gilberto Gutiérrez²², Jefe de dicha Zona Escolar.

En recursos humanos cuenta con dos profesores frente a grupo, Luis Alberto Lalo Trelles y Víctor Soberanis Villanueva, la profesora Cristina Argaes Novelo es la encargada de la

²² Se cuenta con la autorización de todos/as los sujetos para hacer mención de sus nombres dentro del trabajo.

dirección y docente a la vez, mismos que atienden a 58 alumnos (as). También cuenta con un intendente quien es el encargado de mantener limpias las áreas de la escuela (Ver anexo 2).

En infraestructura, la escuela dispone con dos canchas, dos aulas en donde se imparte primero y segundo grado. De igual modo, hay un aula de laboratorio que se utiliza como salón de clases para estudiantes de tercer grado. Dispone de dos baños, uno para mujeres y otro para hombres, dos palapas, una con piso firme que sirve como comedor para los alumnos y las alumnas y otra que prácticamente no se usa, ya que no cuenta con piso de cemento.

En el interior del salón de primer grado, se cuenta con 19 sillas, un escritorio, un pintarrón, una pantalla de T.V, un cañón y 18 laptop. El aula está dividida por la mitad con un muro de medio metro de alto aproximadamente y tres metros de largo.

En el salón de segundo grado existe 20 sillas y un escritorio, un pintarrón, una televisión, un DVD, y un refrigerador que es usado por todos/as los/as alumnos/as y docentes de la escuela.

El salón de tercer año alberga 22 sillas y un escritorio, un pizarrón, dos mesas de laboratorio con sus respectivos lavabos, utensilios para los experimentos, un mueble al fondo donde se encuentra la biblioteca, de igual manera se usa como bodega donde se guardan distintos materiales como son carpetas, hojas en blanco, marcadores, cartulina, entre otras cosas.

Particularmente la telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco tiene un resguardo escolar propio, sobre su función y razón de ser, así tiene como misión formar jóvenes por medio del trabajo colaborativo y participativo, en donde se propicie la inclusión de padres, madres y docentes en la educación del alumnado, mismo que deberá fortalecer la superación social, económica y cultural de la vida cotidiana de cada miembro de la población estudiantil.

De manera puntual, es también tarea de la telesecundaria lograr una educación integral y de calidad, donde se fomente valores que permita al alumnado trabajar con respeto, e integración, y con competencias que ayude el desarrollo de habilidades y actitudes en los educandos.

La escuela se caracteriza con un reglamento interno compuesto por 28 aspectos sobre el comportamiento del alumnado, mismos que se refieren a puntualidad e higiene, deberes y conducta de los discentes. El reglamento también contempla 6 sanciones en caso de no cumplir con lo establecido.

La filosofía institucional no es real en la práctica educativa. Lamentablemente la Telesecundaria Víctor Cervera Pacheco no dispone de los recursos tecnológicos necesarios y

tampoco se atiende a los/as alumnos/as con métodos pedagógicos adecuados a sus necesidades. La escuela carece de internet, de la vía satélite en las aulas para el trabajo educativo, y de equipamiento electrónico en todos los salones.

La realidad del sistema de telesecundarias difiere de propuestas nacionales que establecen el deber ser. Se recae en la idea errónea tradicional que la culpa es del alumnado.

Por otra parte, la misión de la telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco. nos hizo reflexionar en cómo se puede fomentar valores en un contexto de imposición, donde los valores que prevalecen para el profesorado son la obediencia, el respeto y la disciplina, propios de una cultura tradicionalista.

Estos valores se reflejan en toda la cultura escolar, así para la profesora “la autoridad es fundamental para que las cosas salgan bien²³” e incluso el alumnado opina que “deben obedecer a la docente, porque es la maestra, porque es mayor y sabe más”.

A partir de esto, percibimos que en el escuela sí existe el valor por el respeto a los mayores, sin embargo existen varios procesos que se van entrelazando y haciendo que se pierda o por lo menos se deje de practicar este valor en ciertas situaciones o con ciertos sujetos.

Por otra parte, dentro de este contexto escolar, los padres y las madres de familia aseveran que participan en la educación de sus hijos, existe inclusión por parte de ellos/as. En una entrevista grupal e individual que se realizó con los padres y las madres de familia, se les cuestionó su forma de participación dentro de la educación de sus hijos.

Los propios padres y madres de familia indicaron que ahora existe mayor organización y presencia en la escuela, algunas formas de participación lo demuestran al revisar los libros de los alumnos y las alumnas, y los apoyan más en la cuestión económica.

Otra forma de participación de los padres y las madres de familia en la institución escolar, es que brindan orientación a sus hijos e hijas, les dicen que se porten bien, que deben de ponerle empeño a la escuela, que no deben tener novio o novia ya que puede ser una distracción para sus estudios pero, a pesar de esto, los padres y las madres de familia opinan que los amigos²⁴ son los que mayormente cambian a los muchachos ya que los orillan a actitudes negativas y eso hace que las ideas de los/as niños/as a seguir estudiando cambie.

²³ Entrevista a la profesora de tercer grado.

²⁴ Refiriéndose al género masculino simplemente.

Observamos que se fomentan los valores, sería erróneo afirmar que en la escuela no existen valores, sería negar la humanización del propio ser humano, diferente es identificar que los valores no sean los más adecuados, ni universales en este contexto de cambio.

Un punto que llama la atención es el reglamento escolar del alumnado, que sitúa como primera regla la puntualidad que debiera ser a las 8:00 am, durante nuestras observaciones constatamos que llegan entre 8:20-8:30 am, no obstante el profesorado no llega puntual a la escuela y la hora en que llega más temprano un docente es a las 8:20 am y hay quienes llegan hasta 8:45 am.

Si bien esta conducta tiene una causa, durante nuestras intervenciones una alumna mencionó: “a mí no me gusta la escuela porque mi mamá me obliga a ir (...) yo voy a trabajar pero hasta que yo me case, cuando lave la ropa, tortee²⁵ y cocine para mi esposo”²⁶.

Los siguientes puntos del reglamento escolar, se resumen en un concepto muy estridente en este nuevo siglo donde se requiere de una nueva cultura educacional. El concepto se denomina obediencia: cumplir con tareas, conservar el orden y el respeto, cooperar aunque no se esté de acuerdo, cumplir con la compra de útiles escolares, evitar el juego y la plática en salones donde haya clases, respetar y obedecer a los maestros.

Haciendo reflexión sobre este contexto escolar a partir del diagnóstico y el proceso de intervención, la escuela está viviendo una crisis. La educación que recibe el alumnado no está permitiendo la maduración de los sujetos y esto es por varias razones; la pertinencia cultural de la educación, los valores de los/as alumnos/as en a-sintonía al del profesorado, los objetivos del alumnado son diferentes al de los/as docentes.

Estas cuestiones, desde nuestro punto de vista han hecho que la educación que se brinda en la escuela sea impertinente y poca satisfactoria al alumnado. Y no sólo nosotros/as lo pensamos de esta manera, incluso el propio profesorado menciona que el plan de estudios debe regionalizarse para agilizar este proceso de educación formal, sin embargo, muchas veces este fracaso recae sólo en el alumnado.

Como bien sabemos, la educación necesita de educadores y educadoras que tenga una visión abierta del mundo, que en lugar de actitudes de imposición tengan actitudes de

²⁵ Refiriéndose a hacer tortillas a mano.

²⁶ Entrevista a una alumna de primer grado.

cooperación. Este aspecto es un punto relevante, ya que el profesorado de la escuela siempre ha pensado que el/la alumno/a es quien no se adapta al sistema, más que hacer una reflexión sobre su práctica docente, muchas veces el/la propio/a profesor/a cae en contradicciones, pues afirman que el plan de estudios no es pertinente, pero que es culpa del alumnado porque habla maya y no se adapta al sistema.

Por ello hay una crisis de la educación, sólo se atiende a los requerimientos del sistema y no al de los sujetos, qué importa la cultura del sujeto si lo que pesa más es la cultura del sistema. Realmente es una crisis, el profesorado quiere actuar como creen que es correcto, hacer aprender al alumnado los contenidos de los libros de textos aunque estos contenidos no sean pertinentes ni adecuados a los objetivos personales de los sujetos.

CAPÍTULO 2. ETAPA DEL DIAGNÓSTICO

2.1. Diagnóstico educativo.

Como hemos hecho referencia en apartados anteriores, el diagnóstico educativo es una tarea muy importante para nosotros/as los/as interventores/as, porque a partir de su ejecución se identifican las causas y los síntomas de las problemáticas en un contexto dado.

Particularmente, el diagnóstico nos sirvió para conocer la comunidad de Sabacché, sus características, sus tradiciones y costumbres. Nos fue muy útil para conocer lo que piensan los sujetos sobre distintos conceptos que nos interesaron.

De esta manera el diagnóstico tuvo como finalidad:

- a) Conocer la comunidad.
- b) Identificar valores, costumbres y tradiciones.
- c) Entender las diversas relaciones que se dan entre alumnos/as y profesores/a.
- d) Valorar la diversidad cultural.
- e) Reflexionar sobre las distintas manifestaciones problemáticas en la escuela.
- f) Conocer las actitudes de los/as participantes.
- g) Acercarnos a los/as participantes en un ambiente de confianza para poder entender sus formas de vida.

Es importante recalcar que se realizaron dos diagnósticos: uno general en donde la intención fue reconocer las diversas problemáticas que se viven en la telesecundaria y uno específico que se enfocó en la problemática elegida para la intervención.

En el diagnóstico general²⁷, participaron 2 profesores y una profesora a quienes les administramos una entrevista que inició siendo individual, pero que por cuestiones de tiempo se concluyó con una entrevista grupal.

²⁷ Se realizó con los alumnos y las alumnas del ciclo escolar 2013-2014.

Se entrevistó a 55 alumnos y alumnas de los tres grados con una entrevista individual, sin embargo, no todos/as respondieron, debido a que el alumnado tenía pena al momento de hacerles las interrogantes.

También se trabajó con 25 padres y madres de familia en una entrevista grupal. Al principio se habían contemplado a 30 padres y madres, sin embargo sólo lograron asistir 25.

Para el diagnóstico específico obtuvimos una muestra de participantes, así entrevistamos a los/as 19 alumnos/as de primer grado²⁸, 7 alumnos/as de segundo grado, 7 alumnos/as de tercer grado, 21 padres y madres de familia de los tres grados, de los cuáles 15 son padres y madres de primer grado.

Las técnicas e instrumentos que nos sirvieron para la recogida de la información fueron:

a) Entrevista²⁹ semiestructurada³⁰: en total se administraron 2 entrevistas al profesorado y una entrevista sobre lectoescritura al profesor de primer grado.

Se administraron 2 entrevistas al alumnado y 2 entrevistas a los padres y madres de familia. La entrevista fue esencial para nuestro diagnóstico, pues con ella pudimos recopilar información de los diversos sujetos; profesores/a, alumnos/as, madres y padres de familia. También nos fue útil, porque a través de ella pudimos profundizar ciertos aspectos del diagnóstico.

b) Guía de preguntas: se realizó con base a la tipología que propone Jane Taylor (2011) del *Institute for Healthcare Improvement*, con preguntas sobre opiniones y valores de los sujetos; de sentimientos; conocimientos y experiencia propia.

c) Observación³¹ y diario de campo³²: se realizaron una observación por cada salón de clases y las demás se efectuaron durante la ejecución del proyecto. El diario de campo fue el instrumento donde anotamos las cuestiones relevantes que se iban obteniendo de la realidad.

²⁸ Entrevistamos a todos/as del grupo porque fueron los participantes del proyecto. Además se consideró pertinente trabajar con ellos/as por la cuestión de la lecto-escritura.

²⁹ De acuerdo a Taylor y Bodgan (1986 en Murillo, s.f.:6), “la entrevista es un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones”.

³⁰ El diseño de nuestras preguntas, fue a partir de la entrevista semiestructurada ya que es más flexible que la entrevista estructurada y no limitan las respuestas de los/las entrevistados/as. La ventaja es que las preguntas se pueden ajustar a las y los entrevistados/as (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

³¹ “Implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos que nos interesa de la realidad que estamos diagnosticando tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Bonilla y Rodríguez, 1997, en Martínez, 2007:74).

³² Bonilla y Rodríguez (1997 en Martínez, 2007) opinan que el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser [...] útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.

Con la observación pudimos identificar situaciones de relaciones interpersonales del alumnado y el profesorado, además nos sirvió para corroborar la información que se obtuvo con las entrevistas.

d) Lista de cotejo: en ella obtuvimos unos indicadores que consideramos importante para entender parte del diagnóstico general, relacionado con las actitudes del alumnado y las tareas de los/la docente/s. Nos permitió focalizar dichas cuestiones.

e) Encuesta: nos sirvió para identificar ciertos factores económicos de las familias de la comunidad, y poder conocer la situación económica en la que viven.

A continuación se presenta el cronograma de actividades donde se implementaron las técnicas y se llevó a cabo el proceso del diagnóstico.

Semestre	Actividad	Periodo de trabajo
6°	Acercamiento al CEDE Peto.	19 y 24 de marzo del 2014.
	Diseño del diagnóstico.	Del 31 de marzo al 07 de abril del 2014.
	Trabajo de campo en la telesecundaria.	28 de abril, 07, 12,19 y 26 de mayo del 2014.
	Transcripción, sistematización, triangulación, análisis y resultados del diagnóstico.	Del 02 al 16 de Junio del 2014.
7°	Socialización del diagnóstico en la telesecundaria y elección de la necesidad.	08 de septiembre del 2014.
	Diseño del diagnóstico específico de la necesidad seleccionada.	09 al 26 de septiembre del 2014.
	Trabajo de campo en la telesecundaria.	29 de septiembre al 21 de noviembre del 2014.
	Transcripción, sistematización, triangulación, análisis y resultados del diagnóstico.	24 de noviembre del 2014 al 15 de enero del 2015.

	Diseño del proyecto de intervención educativa.	08 enero al 13 de febrero del 2015.
8°	Implementación de las actividades de intervención.	16 de febrero del 2015 al 15 de Junio del 2015.
	Evaluación del proyecto y redacción del informe final.	20 Junio del 2015 al 31 de Julio del 2015.

2.2. Problemáticas identificadas en la telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco.

Como se mencionó con anterioridad, se realizó el diagnóstico educativo en la telesecundaria en la cual se analizó la información recopilada y se construyeron las siguientes problemáticas con sus respectivas manifestaciones y necesidades.

- I. La pertinencia cultural en el proceso educativo: esta situación se refleja en varios aspectos que están involucrados directamente con la cuestión lingüística de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos que abarca son los siguientes:
 - a) La escasez de recursos tecnológicos y didácticos culturalmente pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la falta de métodos pedagógicos adecuados para la atención de los/as alumnos/as en contextos de multiculturalidad.
 - b) La lengua materna de los/as alumnos/as es maya y la de los/la docente/s, es castellana.
 - c) El plan de estudios está descontextualizado frente a la experiencia sociocultural de los alumnos y las alumnas.
 - d) Los/as alumnos/as tienen deficiencias en lectura y comprensión lectora de la lengua castellana.

Esta ausencia de pertinencia educativa, como se mencionó en el párrafo anterior, se manifiesta de diversas maneras, pues los/as alumnos/as al ser maya-hablantes no entienden los materiales didácticos que manejan, debido a que se les está instruyendo en una lengua ajena a su experiencia cultural.

- II. La segunda cuestión problemática, son las relaciones interpersonales en la comunidad escolar. Esta problemática se manifiesta en diferentes situaciones:
- a) Inexistencia de trabajo colaborativo entre los/as alumnos/as, y una de sus causas son las diferencias políticas que existen en sus familias que obstaculizan el contacto entre alumno/a-alumno/a, al igual que la cuestión del género, pues los hombres no conviven con las mujeres.
 - b) Las relaciones de género: esta cuestión se refleja principalmente en que los hombres no entablan relaciones amistosas y de convivencia con las mujeres, y de igual manera se nota las diferencias de trato hacia el género femenino por parte del género masculino, en donde las relaciones genéricas son negativas por parte de los dos sexos.
 - c) Los valores presentes en la convivencia escolar: esta manifestación se identificó principalmente en la cuestión de la comunicación entre los miembros de la comunidad. Existe una comunicación inadecuada que fomenta la violencia verbal en los sujetos.
 - d) Las relaciones interpersonales: los sujetos de la comunidad escolar marcan las líneas que interfieren la comunicación, y esto se debe a las ideas erróneas que existen sobre la superioridad de algunos sujetos sobre otros.
- III. Los CTE y su diversidad de concepciones, es otra problemática de la institución educativa: el problema tiene que ver con el objetivo real de los Consejos, ya que la comunidad docente opina que los CTE son muy metódicos y esto imposibilita planificar correctamente los planes de mejora de cada centro escolar, a partir de las necesidades reales de la institución para poder contextualizar el plan. También parte del profesorado opinó que los CTE son un buen espacio para el intercambio de experiencias exitosas.
- IV. La atención diferenciada de las asignaturas, se manifiesta cuando los/la profesores/a dedican más atención a las asignaturas que se les facilitan y que les agradan, y en esta situación descuidan a otras que son parte de la formación de los/as alumnos/as, tales como historia y geografía.
- V. Existe también una insuficiencia en los tiempos del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se pudo identificar que en las sesiones de clases existen tiempos muertos que podrían ser utilizables para el aprovechamiento escolar.

VI. Por último, las estrategias docentes son otra problemática que se debiera atender: se aprecia la necesidad de que los/a docentes reciban apoyos que les permita la innovación de sus estrategias pedagógicas, para desarrollar experiencias más dinámicas y creativas, para evitar prácticas monótonas.

Las cuestiones anteriores fueron planteadas a partir del diagnóstico general, entonces se procedió a realizar una reunión con los profesores y la profesora el 8 de septiembre del 2014 para elegir de manera participativa la problemática que les gustaría se atendiera, esto a partir de sus propios intereses y por el grado de urgencia de la necesidad.

2.3. La descripción del problema.

Al exponer las situaciones problemáticas, los maestros y la maestra decidieron en qué problemática se enfocaría nuestra intervención, fue de esta manera como se derivó a la jerarquización de las necesidades de acuerdo al criterio de Pérez Juste (1992, en UPN, 2002-C), quien menciona que las necesidades pueden ser jerarquizadas de acuerdo a su relevancia, trascendencia y gravedad, lo cual significa que la necesidad se impone por sí misma.

De las seis problemáticas presentadas en plenaria, la profesora y los profesores decidieron que intervendríamos en “las relaciones interpersonales en la comunidad escolar”, porque opinan que hace falta educar al alumnado en valores; si el alumnado tiene bien cimentado sus valores, todo se puede hacer, esta fue la idea de los/la docente/s para elegir la necesidad.

Esta necesidad de educar en valores es de mucha importancia para los maestros y la maestra, pero para el profesor de primer grado también le pareció importante trabajar la necesidad de lecto-escritura, dificultad que detectó en sus alumnos/as de nuevo ingreso y por ello no puede avanzar en su programa de estudios. Es de esta manera en que el diagnóstico específico incluyó dos temas vinculados entre sí; los valores y la lectoescritura.

A partir de la elección de la necesidad, se diseñaron nuevas preguntas para diagnosticar específicamente la problemática elegida. En ese momento se contemplaron los siguientes ámbitos:

a) Procesos y prácticas educativas formales, no formales e informales. Contempló indicadores sobre la construcción del género, índice educativo en los/as alumnos/as, entre otros.

b) Procesos identitarios. Nos interesamos en conocer los estereotipos de género y la diversidad sexual.

c) Procesos laborales y productivos. Involucró el género y las actividades productivas.

d) Prácticas religiosas y de espiritualidad. Indagamos sobre cómo la religión promueve valores.

e) Procesos y prácticas. Nos preocupamos en indagar sobre las formas de gobierno en la comunidad, la organización comunitaria y los derechos.

A partir de estos ámbitos e indicadores se realizó un diagnóstico socioeducativo y psicopedagógico a la vez, de acuerdo al tipo de necesidad que se trabajó.

El diagnóstico socioeducativo lo concebimos a partir de la idea de Aguilar, que implica conocer y comprender los problemas y las necesidades de la comunidad, identificando las múltiples relaciones entre las tendencias previsibles en el contexto dado, esto permitirá la jerarquización de las problemáticas y necesidades y el establecimiento de prioridades y la elaboración de un plan de intervención (Ander Egg, 2000, en UPN, 2002-D).

En este sentido, el diagnóstico socioeducativo nos sirvió para analizar a fondo la necesidad de la educación en valores en la comunidad escolar. Con ello pudimos conocer el interés social de los sujetos, sus concepciones y creencias acerca de lo que consideran valioso e importante en sus vidas.

También trabajamos con el diagnóstico psicopedagógico que se define como un proceso a través del cual se describe y explica la conducta del alumnado dentro del contexto escolar. Este diagnóstico involucra actividades de medición y evaluación del sujeto, con la finalidad de brindar orientaciones (Buisán y Marín, 1987, en Cardona, Chiner y Lattur 2006).

A la concepción anterior le sumamos mayor importancia al término “evaluación”, ya que con las actividades implementadas con los alumnos y las alumnas pudimos identificar lo que necesitan aprender, teniendo así una función correctiva el diagnóstico, pues lo que se buscó con el diseño de las actividades de intervención, fue reorganizar la situación en que se encontraban las alumnas y los alumnos, con el fin que mejoren en sus procesos de lectura y escritura y en el aprendizaje de los valores.

2.4. Resultados del diagnóstico socioeducativo y psicopedagógico.

En el diagnóstico específico, abundamos en recabar información sobre la problemática seleccionada. Esto nos permitió comprender más sobre sus manifestaciones, además de esto, investigar sobre la problemática nos ayudó para diseñar las estrategias de intervención.

A continuación se presentan los resultados del análisis del diagnóstico específico que contempla los ámbitos e indicadores mencionados en el apartado anterior.

I. Ámbito de los procesos y prácticas educativas formales, no formales e informales.

a) La concepción de la palabra “valor”.

A partir de las diversas concepciones del profesorado, el alumnado y los padres y las madres de familia, existen diferencias significativas al definir el término valor. En primera los/as maestros/as lo definen como la puesta en práctica de actitudes o conductas que son enseñadas desde el hogar, es decir valores como: el respeto, solidaridad, tolerancia, equidad e igualdad.

Con lo que respecta a los padres y las madres, alumnos y alumnas, el término valor está relacionado a las diversas actividades que las madres de familia deben de realizar en el hogar – los roles de género-, en cambio los padres de familia tienen la responsabilidad de sostener a su familia con su trabajo en las distintas actividades productivas relacionadas al campo, y los hijos e hijas deben de bríndales ayuda e igualdad a ambos para poder tener una sustentabilidad familiar.

b) La importancia de los valores.

Definitivamente, los/as docentes consideran importante rescatar y enseñar los valores al alumnado, mediante la búsqueda de estrategias para la práctica de los valores en la vida de los alumnos y las alumnas, porque consideran que los valores se han estado perdiendo por la falta de actitud que tienen los alumnos y las alumnas, por no tener un proyecto de vida.

Es importante incorporar los valores en el alumnado, porque permitirá que logren encontrar el sentido a la vida; los valores propician el desarrollo del interés en las personas y las motivan para lograr la superación personal.

El valor más importante en la que concuerdan los/la docentes es el valor de la educación, por lo que a partir de éste, se van derivando el resto de los valores. Se considera conveniente rescatarlo para formar niños y niñas con conocimientos integrales e independientes para que lo puedan aplicar en su vida diaria.

c) Los valores cotidianos.

En comparación a la manera de pensar de los profesores, profesora, padres y madres de familia, concuerdan que con el paso de los años y de generación en generación, los alumnos y las alumnas han ido cambiando. Antiguamente los alumnos y las alumnas se comportaban de manera diferente, hoy en día son más rebeldes, incluso los hombres son más tercos que las mujeres.

El profesorado opina que los valores de los que carece el alumnado, son el respeto, la equidad de género, la igualdad, el respeto a la autoridad de los padres y las madres de familia, el compañerismo, la amistad, el diálogo, la convivencia, el cuidado del prójimo, la solidaridad, el autoestima, la participación, y la lecto-escritura.

Los/a docentes, padres y madres de familia, consideran que las mujeres son menos tercas que los hombres, porque ellas se dedican a las actividades relacionadas al hogar, como: lavar, urdir y moler. Por parte de los alumnos y las alumnas los valores que ponen en práctica en su vida diaria, es ayudar a sus papás a leñar, chapear, barrer, lavar la ropa, los trastes, cocinar, tejer, y urdir. De igual forma otros valores que considera que ponen en práctica, son la responsabilidad, con la realización de sus tareas, el respeto a los/a docentes, la felicidad, el compañerismo y la amistad.

d) Trabajo grupal y colaborativo.

En cuanto a la forma de organización de los grupos de trabajo, el profesor de primer grado considera que está a disposición de los alumnos y las alumnas para que ellos/as se sientan cómodos/as.

La profesora de tercer grado considera que la manera más adecuada para formar los equipos de trabajo es que el alumnado decida con quién trabajar, porque de esa manera se evita distractores en el grupo de trabajo, como por ejemplo, el tener un mejor control de grupo, el que no tengan relajo entre ellos/as. Otra forma que implementa es mediante dinámicas.

De igual manera, los docentes han observado que cuando se forman equipos de trabajo con los/as alumnos/as, lo realizan de forma mixta.

e) Fomentando los valores.

Con lo que respecta a la forma de cómo se ha estado fomentando los valores en la vida cotidiana de los alumnos y las alumnas, el profesorado menciona que los fomenta con la incorporación de juegos recreativos en equipos mixtos, la convivencia entre alumnos\as y

docentes, la incorporación de consejos, las lecturas de estudio caso, y la proyección de videos reflexivos. Otra forma que conciben los docentes, es en respetar el reglamento escolar, con esta estrategia implementan la responsabilidad y el respeto.

También se da énfasis al libro de cívica y ética, específicamente a los apartados de valores, para propiciar su práctica con los alumnos y las alumnas.

Por parte de los padres y las madres de familia, consideran que sus religiones forman parte importante de ellos/as porque fomentan la enseñanza de los valores, como el respetar a los mayores, el no odiar, el no insultar, y sobre todo la religión nos guía en cómo ser. También consideran que han tratado de fomentar los valores con sus hijos/as, por ejemplo cuando quieren algo primero tienen que ganarse las cosas, consideran que los/as docentes son los/las indicados/as en formar a los/as alumnos/as.

En cuanto al fomento de los valores dentro y fuera del salón de clases, existe una relación entre las respuestas de los padres y las madres, alumnos y alumnas, profesores y profesora, se puede deducir que tanto padres como madres de familia siempre tratan de fomentar los valores en sus hijos e hijas para que puedan ser personas de bien, para que sean valoradas/os por las demás personas de su alrededor y para que tengan un buen desarrollo como individuos en una sociedad.

Los profesores y la profesora de la misma forma siempre están al pendiente que sus alumnos/as tengan los mejores conocimientos sobre los valores, para que puedan adquirirlos y ponerlo en práctica como debiera ser, siempre pensando en la forma de cómo adecuar los conceptos y ejemplos para su contexto. En este caso nos damos cuenta que los valores se conciben desde una postura absolutista.

Por otra parte algunos profesores/as sólo fomentan los valores dentro de aula, y fuera de ella no lo hacen pues más que fomentar valores para que los y las estudiantes tengan un mejor comportamiento, lo que hacen es regañarlos y alzarles la voz por distintos motivos, y que en ocasiones esos motivos no son suficientes para regañarlos/as.

Los padres y las madres de familia conciben la educación en valores cuando los/as muchachos/as aprenden las labores del hogar y las actividades que debieran cumplir como hijo e hijas, es decir sus responsabilidades.

f) El alumnado y sus valores.

Se obtuvo una contradicción entre lo que dicen los maestros y la maestra y lo que opinan los/as alumnos/as de ellos/as mismos/as en cuanto a su actitud, porque el profesorado considera que los/as alumnos/as no tienen valores, tampoco respeto y mucho menos son seres activos o sensibles a los distintos aspectos que se acontecen en la escuela en cuanto a su educación.

El alumnado opina que en la mayoría de las veces son respetuosos, no dicen malas palabras, son colaborativos, amistosos, y ayudan a sus compañeros/as del salón, con su maestro o maestra y con sus padres y madres de familia, sin olvidar a las demás personas que los rodean.

No todo es armonía con los/as compañeros/as de clase ya que algunos/as muchachos/as tienen un sentimiento negativo hacia su compañero/a por motivos de egoísmo, por no existir una interacción amplia entre éstos y éstas o por sufrir abusos o maltratos físicos o psicológicos, así como también el impulso a la existencia del machismo en los varones de la comunidad contra las mujeres.

g) El valor de la lectoescritura.

De acuerdo a los padres, las madres de familia y docentes de la telesecundaria, definen que la lectura es la herramienta indispensable para la defensa de la vida del propio alumno o alumna, donde debe existir la comprensión y el interés por leer.

Definen a la escritura como una forma de complemento a la lectura en el que se proyecta un aprendizaje significativo, la lectura es la práctica de lo que leen. En este sentido, la escuela les brinda las oportunidades de seguir estudiando, sin embargo, actualmente la lectura y la escritura se han estado perdiendo, porque las personas ya no sienten interés debido a las diversas formas de entretenimiento tecnológico, por ello se pierde el hábito de la lectura y escritura.

A partir de la entrevista administrada al profesor de primer grado, considera importante que la lectura y escritura forme parte de la vida de los alumnos y las alumnas, porque de esta forma desarrollan las competencias y capacidades de tener éxito.

Otra cuestión importante para dominar la lectura y escritura, es que permite que la persona tenga un alto nivel de comprensión en donde pueda dilucidar en diversos campos o cosas. De igual forma la lectura es importante porque nos permite enterarnos de las diversas cosas que suceden en nuestra localidad o del mundo, como al leer periódicos, revistas, novelas, o incluso hasta la biblia.

Es importante el enseñar a la leer y a escribir, pero de una forma menos rígida y violenta, inclusive menos tradicional, como era en la antigüedad, por ejemplo no se descarta que se pueda contar con personas que en grados iniciales de la primaria ya sabían leer y escribir, sino es importante enseñar pero utilizando otros métodos menos tradicionales, pues de esta forma permitirá a los alumnos y las alumnas, tener las competencias adecuadas para comunicarse de manera oral y escrita con otras personas.

h) Nivel de lectoescritura.

Este análisis se realizó con los alumnos y las alumnas del primer grado que presentan el problema de lectoescritura. Con los ejercicios aplicados al alumnado, observamos que tienen las siguientes dificultades: no identifican la p ni la m; las palabras lo escriben como lo dicen, sin respetar reglas ortográficas; intercambian la vocal “o” donde debería haber “e” y “a”; la “t” se intercambia por la “c”; no distinguen entre minúsculas y mayúsculas; no identifican el sonido de la “r” y la “rr”; confunden el sonido de la “n” con la “m”; confunden la “j” por la “g”; confunden “p” con “v”; emplean “p” en lugar de “b”; confunden la forma de la “h” con la “n”.

Estas confusiones, desde nuestro análisis observamos que se debe a que la lengua materna del alumnado es maya. Muchas de sus confusiones son resultado de la inexistencia de dichos sonidos y letras en la lengua maya.

i) Estrategias de enseñanza.

Desde la forma de pensar del profesor, en cuanto al diagnóstico psicopedagógico realizado a sus alumnos y alumnas, con lo que respecta a sus resultados, es que el alumnado no cuenta con los aprendizajes necesarios para que puedan estar en primer grado de telesecundaria, cuentan con un rezago en lectura y escritura. Así desde la opinión del profesor, no les permite contar con un amplio lenguaje y comprensión.

Para el profesor, el método Sarita, a pesar de ser antigua, comulga en que en la actualidad es utilizado por algunos/as profesores/as, y lo considera adecuado. Su funcionalidad es lograr la comprensión, involucrar las operaciones básicas, en donde el profesor desde su experiencia nos señala: “he platicado con varios de acá, de los niños y tienen una suavidad así, muy claro muy bien hablado sus operaciones básicas lo hacen muy bien”.³³

³³ Entrevista Administrada el 18 de Septiembre del 2014

Entre los diversos métodos y estrategias para enseñar a leer y escribir que utiliza el profesor, están las lecturas en voz alta, lecturas comentadas, o actividades que son señaladas en el plan de lectura que se realizan bimestralmente, utilizando materiales de Español.

La incorporación de materiales auditivos y videos es un recurso pertinente; se pueden utilizar de igual forma herramientas que estén ligados a los gustos y preferencias de los alumnos y las alumnas, como por ejemplo existen alumnas que les gusta los versos de amor, o a los alumnos que les gusta más los materiales audiovisuales. De igual forma buscar otros medios como la proyección y estudio de casos o sucesos reflexivos de la vida de las personas utilizando películas motivadoras.

j) Espacios de lectura y escritura:

Con relación a la existencia de los espacios para la enseñanza de la lectura y escritura, los padres y las madres de familia, al igual que los profesores y profesora, opinan que en la comunidad sí existen espacios para su enseñanza, ya que cuentan con las estrategias, métodos e infraestructura.

Primeramente la comunidad cuenta con las escuelas, los espacios y ámbitos religiosos, seguidamente se encuentra la comisaria municipal y las dos cooperativas productoras de miel. Se toman muy en cuenta estos espacios, porque están disponibles y porque cuentan con espacios físicos para promover la enseñanza de la lectura y escritura.

k) Justificación sobre lectura y la escritura:

De acuerdo a la información recabada, los factores y razones por las cuales los alumnos y las alumnas no saben leer y escribir, es por la falta de responsabilidad de los padres y las madres de familia, la falta de compromiso de trabajo de la mayoría de los maestros y las maestras de la primaria, el apoyo de los padres y las madres que son analfabetos/as y la falta de responsabilidad de los propios alumnos y alumnas. Sin embargo en este punto diferimos; el hecho que los padres y madres sean analfabetos, no significa que el alumnado no tenga los cimientos previos para llevar a cabo el proceso de lectoescritura.

Otros factores son el capitalismo y el liberalismo que estamos viviendo en nuestra sociedad actual, pues permite que los padres y las madres de familia, dejen sus responsabilidades de la educación de sus hijos e hijas. El factor importante que se está dando en estos últimos años, es que los padres y las madres de familia son muy jóvenes, incluso hasta menores de edad,

en donde cada vez aumenta la masa de matrimonios jóvenes, en el que ya no se visualizan la responsabilidad de la formación educativa de sus hijos e hijas.

1) La motivación del alumnado.

La motivación es un elemento de superación independiente y responsable de cada persona e inicia desde el hogar. Actualmente los alumnos y las alumnas en su mayoría tienen un pensamiento de desapego, no quieren asistir a la escuela, no quieren seguir estudiando e intentan hacer una vida adulta, es decir, que tienen una mentalidad limbo, porque no saben qué hacer con su vida, no tienen una motivación que les permita buscar esa visión en el presente. La pregunta es, ¿por qué no tienen motivación?, ¿será que no les gusta la escuela?, ¿o porque las clases son ajenos a su experiencia sociocultural?

Es por ello que por parte del profesor y profesora, mantienen el ánimo del alumnado para seguir adelante, es indispensable expresarles que por más que vivan en un medio apartado, tienen que demostrar que pueden ser alguien en la vida y estar conscientes que la forma en que viven puede tener un cambio positivo y favorable.

Se considera que el problema de la motivación educativa, es porque ya no se pone en práctica actividades de recreación, juegos de interacción o dinámicas e incluso los estímulos premios o recompensas, esto le puede permitir al alumnado darse cuenta de lo que puede lograr, además permite que desarrollen la empatía.

La participación es un factor indispensable para hacer que la motivación en el alumnado no se pierda, no hay que fomentar la competitividad, sino ayudar y tener el compromiso de hacer que los/as alumnos/as participen, para que pierdan el miedo de hablar y se desenvuelva mejor.

En una entrevista, el profesorado responde que “la falta de motivación en los alumnos y las alumnas se da por la situación económica en la que viven...”, sin embargo hay otras razones por las cuales esto no existe, ya sea porque en su casa vivan problemas de alcoholismo o maltrato a las madres de familia, afectando de esta manera al alumnado y con la ausencia de afectividad por parte de sus progenitores.

II. Prácticas religiosas y de espiritualidad.

a) Prácticas y costumbres en la religión:

La conclusión que se puede dar en este apartado es que existe una concordancia entre todos los/las participantes del diagnóstico ya que todos y todas mencionaron que no debe de

haber ninguna diferencia entre hombre y mujer, edades o situación económica en cuanto a asistir, tener o practicar alguna religión. Todos/as están de acuerdo que cualquier ser humano puede asistir a una religión.

En estos lugares, en el templo o en la iglesia se proporcionan y fomentan valores, en donde hay una armonía y coherencia entre lo que se dice y se hace, pero no pasemos en alto que también existe religiones en donde esto no existe.

La religión posee mucha influencia en las personas en cuanto a la forma de cómo deben pensar, de comportarse y hasta de hablar, influye de manera positiva, pero también puede reflejar aspectos negativos en la persona, como dejar a un lado el desarrollo mental y reflexivo pues la religión generalmente funciona como una barrera para todo tipo de persona, provocando en él o en ella una postura pacífica y renuente al cambio, manteniéndolos/as siempre en un estado de control y conformidad.

III. Procesos identitarios del alumnado.

a) El comportamiento del hombre y la mujer:

Con la información recaba, concluimos que los alumnos, las alumnas, los padres y las madres de familia, ven mal que los hombres se comporten como mujer o que tengan una relación sentimental con otro hombre y que una mujer se comporte como hombre o que se lleve sentimentalmente hombre con hombre.

Estas personas tienen similitud en la forma de percibir este fenómeno y de ver las cosas, puesto que se basan en lo que la biblia menciona, ser homosexual o lesbiana está mal y no debe de ser así.

También se observó que los/as muchachos/as de la telesecundaria discriminan a las personas con distinta orientación sexo-erótica y con distinto género, haciéndolos/as a un lado o no queriendo tener alguna relación con ellos/as. Sólo algunas mujeres y el profesorado opinan que sí están de acuerdo que las personas sean así y respetan la forma de ser de cada persona y sus gustos sexuales.

b) Juegos que realiza el alumnado.

Con base a lo planteado por los y las docentes, los padres y las madres de familia y el alumnado, nos percatamos que los juegos que realizan los/as alumnos/as de la telesecundaria, está apegado al estereotipo de género, pues se pudo identificar que existe una separación de los

juegos como el futbol, básquetbol, juegos del trompo y las canicas para los varones y “pesca, pesca” y el juego de la comidita para las mujeres.

En relación a lo anterior también hemos notado que esta situación ha cambiado, ya que actualmente los alumnos y las alumnas juegan futbol y existen hombres que juegan “pesca, pesca”, pero es raro verlo. Reconocimos que aún existe esa marcada separación de roles, como los juegos que realizan los hombres y las mujeres.

c) Responsabilidad escolar (fajinas) y procesos laborales y productivos.

Los docentes, los padres y las madres de familia, mencionan que la responsabilidad escolar en cuanto a la realización, organizaciones de actividades extraescolares, como reuniones académicas, deportivas, excursiones o viajes, son las madres de familia específicamente quienes asiste en la gran mayoría de los casos a las reuniones y para poder tomar una decisión en algo más serio sobre la educación del hijo o hija, la mujer tiene que consultarle primero al esposo.

En las reuniones de la organización y calendarización de las fechas para las fajinas los que asisten son padres y madres de familia, pero los que realizan el trabajo son los padres, porque consideran que son ellos quienes tienen el equipo necesario, como son bombas, machetes, coas, botas de hule.

En cuanto a los alumnos y las alumnas, piensan que la responsabilidad escolar debe ser de los dos, porque todos son iguales, pero consideran que hay trabajos donde se requiere mucha fuerza y eso lo deben realizar los hombres.

d) Trabajos de los hombres y mujeres de la comunidad.

En este punto, concluimos que todavía prevalece el pensamiento sobre que existe un determinado rol de género, lo que pueden hacer los hombres o lo que pueden hacer las mujeres, esto por parte de ambos sexos.

Se puede mencionar que en general tanto los hombres y las mujeres, están muy apegados a estos roles y que no deberían salirse de éstos, pues las mujeres deben de estar en la casa haciendo las labores del hogar y los hombres deben de salir a trabajar para poder mantener a su familia económicamente.

Los padres y las madres de familia están conscientes de estos estereotipos de género, pero no descartan que el hombre también pueden hacer las labores del hogar y la mujer puede trabajar para ayudar económicamente con los gastos de la casa.

Los hombres no hacen seguido las labores del hogar y mucho menos en público porque tienen pena y temor a que sus vecinos los burlen por hacer esos trabajos. Las mujeres por su parte siempre están conscientes que su trabajo es estar en la casa atendiendo al esposo e hijos/as.

IV. Procesos y prácticas de organización política.

a) Autoridades municipales y autoridad en el hogar:

Con lo que respecta a las autoridades municipales, se hace mención por parte de los padres y las madres de familia, alumnos/as y docentes, que por lo que concierne al sexo de las autoridades municipales, siempre han sido hombres quienes ocupan esos cargos políticos y administrativos.

En cuanto al mandato familiar, el profesorado menciona que ha observado que es el hombre quien tiene la autoridad de decidir y mandar, es decir, son personas machistas, en donde su conducta es de control, como aquel hombre violento, autoritario, y líder de la familia.

De acuerdo a la experiencia del docente también han escuchado expresiones en la mayoría de las mujeres, que los hijos son quienes no obedecen, a diferencia de las hijas, que en su mayoría de los casos obedecen a sus progenitores.

Por lo general, los profesores consideran que la mayoría de los padres y las madres de familia justifican el comportamiento de los/as hijos/as, al decir que son tercos y que no hacen caso porque así son ellos.

El docente considera que las mujeres, en algunos casos son quienes tienen únicamente la autoridad en su hogar, porque son madres solteras o porque son dejadas o viudas.

La forma de pensar de las madres de familia, es que ellas tienen el control o autoridad en el hogar con la ausencia de sus esposos, pero cuando en sus hogares existe la presencia de los dos, consideran que ambos tienen el mismo nivel de mandato, porque tienen la ideología que pueden mandar los dos y que tanto la mano del hombre es la mano de la mujer. Sin embargo, las madres recurren a sus esposos cuando las cosas se les salen de control.

Otra conclusión a la que se llegó sobre el rol entre hombres y mujeres, es que así como los hombres tienen una función, las mujeres igual y es que ellas son las encargadas de cuidar la economía de la casa para la familia y no el hombre, pues se dice que ellas son las que mejor cuidan el dinero y le dan mejor uso que los esposos.

b) Los derechos de los hombres y las mujeres.

Para en este apartado se puede mencionar que tanto los/as muchachos/as como los padres y las madres de familia, sí saben sus derechos, pero se pudo notar que mezclan sus derechos con las labores y deberes como estudiantes, hijos/as madres o padres. Por parte de los maestros ellos saben los derechos de las mujeres y que la mujer puede hacer el trabajo que quiera siempre y cuando pueda realizarlo sin ninguna dificultad.

CAPÍTULO 3. EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

3.1. La intervención socioeducativa y psicopedagógica

Como ya se ha mencionado a lo largo del trabajo, se realizó dos diagnósticos; uno socioeducativo y el otro psicopedagógico. De acuerdo con la necesidad detectada en el diagnóstico, se ubicó como pertinente realizar tanto una intervención psicopedagógica como una socioeducativa.

La intervención socioeducativa³⁴ se justifica desde el punto en que reflexionar sobre los valores, es una cuestión valoral de la propia comunidad. Es un problema social que afecta las relaciones del alumnado dentro el contexto escolar. Esta intervención involucra las concepciones de la comunidad, sus valores y cómo se manifiestan dentro de la sociedad.

Por otra parte, la intervención psicopedagógica³⁵ se basó en el diseño de estrategias que ayudará al alumnado a leer y escribir con un sentido crítico, descifrando el significado de lo que leen y escriben. Es psicopedagógico porque involucra la forma de enseñanza y el aprendizaje, resultados de las intervenciones y la significatividad de las mismas.

3.2. Elementos teóricos que fundamentan el diseño.

Cuando se realiza la intervención, es necesario tener referentes claros sobre los contextos donde se pretende intervenir, es decir, se debe comprender qué significa para nosotros/as los valores, la lectoescritura, la educación, el ser humano/a y el aprendizaje, a partir de éstos se va diseñando el proceso, conceptos que forman el marco de actuación en el proyecto.

³⁴ Se refiere en la planeación de programas de carácter social que afecta el desempeño y desarrollo escolar.

³⁵ Esta intervención está vinculada con “el análisis, planificación, desarrollo y modificación de los procesos educativos” (Coll, 1996 en Henao, Ramírez y Ramírez 2006:217).

La primera concepción es la de valores, es importante señalar que el proyecto se basó en el enfoque del relativismo axiológico, siendo así que se mantuvo una postura subjetiva, lo cual significa que cada persona valora cosas diferentes, lo importante es lo que se considera valioso.

Bonifacio (1997 en Zorrilla 1998:2) considera que “el valor pertenece al campo de la conciencia y de la elección”. Lo cual significa que los valores no son absolutos, cada persona elige lo que es valioso, así en el contexto educativo al alumnado es diverso en su valía al igual que el profesorado.

A partir de la idea de Bonifacio (1997 en Zorrilla 1998), nos hace pensar ¿qué valores trabajaremos con el alumnado? La respuesta a esta interrogante no es sencilla, pero nos aproximamos a lo que queremos hacer con el alumnado. En este caso trabajaremos lo que para los/las alumnos/as es valioso, lo que les interesa y lo que consideran importante, así como lo define el subjetivismo axiológico.

El valor entonces, está sustentado desde el subjetivismo axiológico, es el sujeto quien le da valor a las cosas. Este valor, depende entonces de las percepciones del alumnado, el valor es “un hecho o estado psicológico” (Muñoz, 1998, en Seijo, 2009:148).

Las cosas valiosas son de esa manera porque el sujeto la desea, por lo tanto, “el valor se relaciona tanto con lo existente como con el objeto ausente o inexistente” (Reyero, 2001 en Seijo, 2009: 148).

Otra concepción que definimos es la lecto-escritura desde el planteamiento de Emilia Ferreiro, quien propone que el desarrollo de la lengua escrita en los/as niños/as es progresiva, es decir, “pasan por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje”. Y es donde se demuestra, que si un/a niño/a no aprende a leer, no es culpa de los progenitores analfabetos, sino que tiene que ver con el contexto sociocultural donde se desenvuelve el sujeto. (Ferreiro, 1983, en Chaves, 2001:2).

Se enfatiza que todo/a niño/a al menos tiene acceso a materiales impresos, ya sea cuando va a comprar a la tienda, o al tener a la mano el periódico o el celular. Estos elementos, son de suma importancia en el proceso de lectoescritura del sujeto, porque dependiendo de qué tan frecuente sea la interacción del objeto con el sujeto, es el grado de conocimientos que la persona tiene sobre el objeto.

Otra aportación muy importante para comprender esta problemática, nos lo brinda Halliday (1986 en Chaves, 2001), quien nos habla de las siete categorías de las funciones lingüísticas que se desarrollan en el contexto social. Estas categorías son las siguientes:

Lenguaje instrumental; este lenguaje es utilizado por el sujeto para satisfacer sus necesidades; el lenguaje regulatorio, sirve para controlar la conducta de los demás; el lenguaje interaccional, se refiere al lenguaje que empleamos para las relaciones sociales; el lenguaje personal, como lo menciona es aquel que nos sirve para expresar nuestras propias opiniones; el lenguaje imaginativo, nos ayuda a expresar nuestras creaciones e imaginaciones; el lenguaje heurístico, nos permite crear información y respuestas sobre nuestros intereses; y el lenguaje informativo es aquel que nos posibilita comunicar la información.

Estas funciones las tenemos todos/as los sujetos, las usamos cotidianamente en nuestras interacciones con los demás, pero lo más interesante de estos planteamientos es que cuando hablamos le damos un significado real y funcional, lo cual nos permite desarrollar la lengua escrita porque en realidad lo que decimos tiene un significado, contrario a los métodos de alfabetización que se implementan en las escuelas como el método Sarita.

Por lo tanto la lectura y la escritura son un acto valoral debido a que cuando leemos y escribimos encontramos lo que realmente somos, buscamos nuestra misión humana. Leer es valioso porque tiene el potencial de hacernos “descubrir nuestra grandeza y/o fragilidad humana” (Martínez, 2011:1).

La educación, debe formar hombres libres, no esclavos, sino seres conscientes en sus acciones y metas, capaces de responsabilizarse de sí mismos/as “capaces de su propia determinación” (Lemus, 1973, en Sáez, 2007:116).

También compartimos la idea que “educar es desarrollar un proceso permanente – mediante aprendizaje- de formación personal, social y cultural orientado por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre” (Colom y Núñez Cubero, 2001, en Sáez, 2007:116).

La educación no sólo se brinda en los centros educativos, sino también en el hogar, en la calle y en cualquier contexto, así la persona se educa en todas partes. Cuando nos referimos al hogar, hacemos mención a la primera institución que educa al ser humano, puesto que es en casa donde el/la niño/a comienza a aprender, donde en sus primeros años de vida las personas

que están a su alrededor los/las van educando, a través de prácticas cotidianas y saberes culturales.

Todo esto hace que la persona vaya adquiriendo conocimientos para poder tener un mejor desarrollo, la familia les va inculcando no sólo conocimientos culturales y prácticas cotidianas, sino que también los valores que son importantes para las personas, que son básicos para que el niño/a puedan tener una socialización eficaz con las demás personas que se encuentran a su alrededor.

Los/as adultos/as quienes son los/as educadores/as de los/las más pequeños/as, enseñan e incentivan al/la niño/a para que adquiera estos valores, pero no sólo mediante un conocimiento oral o escrito sino por medio de sus actos y prácticas cotidianas. Los/as adultos/as, pueden educar con valores y con discursos, pero si sus hechos no son coherentes con sus palabras los/as niños/as escucharán y verán su comportamiento y aprenderán algo distinto a lo que pretenden esos adultos/as cercanos/as, es decir, el/la adulto/a debe ser coherente, con lo que dice y con lo que hace.

La escuela es otro lugar donde se brinda educación, esta deberá ser un espacio adecuado para que el sujeto pueda adquirir conocimientos significativos, no sólo conocimientos científicos sino también elementos sobre lo natural y su cultura, dándole así al niño y a la niña diversos conocimientos para que puedan tener un mejor desarrollo como individuo inmerso en una sociedad.

Esta educación a la cual nos referimos debe ser “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, s.f., en Barreiro, s.f.). En nuestras palabras, la educación deber ser practicada y tener la intención de mejorar las condiciones de la persona.

La educación son todos los efectos que provienen de las personas, de sus actividades, de sus acciones, de lo que realizan los/as demás, de las cosas naturales, de la cultura y que resultan provechosas para las personas. De este modo se fortalecen sus capacidades y así puede convertirse en una persona capaz de participar en la sociedad, cultura y religión de manera responsable y capaz de amar, ser amado y sobre todo ser feliz (Henz, 1976, en García, 2013).

Por su parte Sarramona (2000, en Luengo, 2004:43), sugiere que la educación tiene que ver con las siguientes características:

- a) Proceso de humanización.
- b) Acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno.

- c) Intervención de una escala de valores.
- d) Permite la integración social de los individuos.
- e) Elemento fundamental de la cultura.
- f) Proceso permanentemente inacabado.

La educación no sólo es para el momento que se encuentra en un aula o en la escuela, la educación es constante, tanto fuera como dentro de la escuela, por ello la existencia de educación formal, no formal e informal. Es constante porque nunca podemos decir que ya hemos desarrollado y adquirido todo el aprendizaje que podemos lograr por parte de distintas personas y fuentes, sino que día a día nos vamos educando y nos estamos educando.

Por lo tanto si la educación es acción, entonces necesariamente tiene que existir un aprendizaje por parte de aquello que nos educa. Ante esto, comulgamos que aprender es un verbo que involucra muchas situaciones y concepciones. Aprendemos en todo momento y en cualquier lugar, en la milpa, la casa, la calle, la escuela, con los/as amigos/as, con los/as vecinos/as. Esta percepción no sólo lo conforman nuestras concepciones, sino también involucra las opiniones de los padres y las madres de familia con quienes se realizó el diagnóstico.

De esta manera, la concepción de aprendizaje que sustenta nuestro proyecto no se remite solamente a los conceptos mencionados anteriormente, sino hace hincapié en que el aprendizaje se construye de la mano con otros sujetos y en las interacciones cotidianas, el aprendizaje es cooperativo y constructivista.

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que surge del pensamiento filosófico con los presocráticos como Jenófanes, y Heráclito, quienes creían que la persona se construye en el tiempo, porque no todo es estático, sino que existen cambios que obligan al ser humano a ser de alguna manera (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

De esta manera, de acuerdo con Aznar (1992, en Araya, Alfaro y Andonegui, 2007) el constructivismo se apoya de los siguientes principios:

- a. Principio de interacción del hombre con el medio: el alumnado manipuló materiales, tanto plantas naturales como los objetos de aprendizaje (pinturas, memorama, lotería, fichas).
- b. Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir:
En la práctica de la lectura y escritura, el trabajo de fichas se basó en palabras que los/as alumnos/as conocían ya sea en maya o en español. De igual manera las exposiciones de

los temas que les interesaron se hicieron conforme a lo que conocían en su comunidad, propiciando siempre la participación oral del alumnado.

- c. Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia: cuando una alumna escribió la palabra “Meni” preguntó si era correcto y le cuestionamos qué significado tenía para ella, por lo cual nos respondió que así llamaban a una compañera de clase.
- d. Principio de organización activa: este principio se reflejó en el momento que el alumnado iba desarrollando sus interrogantes sobre sus proyectos. Además en cada sesión se preguntaba por lo que habían aprendido y al día siguiente se recuperaban esas experiencias para que se diera continuidad con las sesiones.
- e. Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad: en una sesión se realizó una tarjeta para las mamás, el alumnado se los entregó en el festival que se realizó para el día de las madres.

Considerando la necesidad de la intervención, nos parece importante citar a Vygotsky en el enfoque histórico sociocultural, quien nos brinda una explicación sobre la aparición del lenguaje y la comunicación, además de la construcción del lenguaje escrito. La relación entre pensamiento y lenguaje es muy importante para el autor, porque a partir de las experiencias previas del sujeto con su contexto logra tener las herramientas para desarrollar el lenguaje escrito (Vygotsky, 1979 en Carrera y Mazzarella, 2001).

Vygotsky (1979, en Carrera y Mazzarella, 2001) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño/a ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del/la niño/a. Esto significa que en el contexto en que se desenvuelve el sujeto, siempre existen elementos que propician la relación entre el sujeto y el objeto.

Es aquí cuando la zona de desarrollo próximo (ZDP) nos parece importante para cumplir con nuestros objetivos del proyecto de intervención. Siguiendo a Vygotsky, la zona de desarrollo próximo se concibe como la distancia entre lo que el sujeto sabe y lo que va aprender, es donde el educador tiene un papel fundamental el propiciar situaciones que respondan al conocimiento nuevo que se pretende que el alumnado descubra.

También nos parece importante y fundamental la aportación de la teoría sociolingüística de Kenneth y Yetta Goodman (1989 en Chaves 2001) quienes brindan una propuesta que parte de las realidades socioculturales de los/as educandos, respetando su lengua y considerando lo

que es significativo para los sujetos a partir de su propio contexto. Esta propuesta plantea trabajar el valor de la lectoescritura a partir de las experiencias de vida, costumbres y tradiciones de la comunidad, por ello recomienda la construcción de textos y prácticas educativas con base en los intereses y necesidades de los/as estudiantes (Kenneth y Yetta Goodman, 1989 en Chaves, 2001).

Nos resulta significativa la propuesta de Kenneth y Goodman (1989, en Chaves, 2001) en cuanto que respeta la cultura de los/as alumnos/as y se reconoce el valor de lo que sienten y piensan. Como bien afirma Giroux (1995, en Chaves, 2001) si se emplean los métodos tradicionales de alfabetización, sólo respondemos a los objetivos e intereses de la cultura dominante y dejamos a un lado los intereses de los sujetos con los que estamos trabajando

Lo más grave del asunto como menciona el autor, es que al alfabetizar por el método tradicional formamos personas pasivas, sin oportunidad de criticidad. De este modo es como concebimos nuestra intervención, que será de tipo psicopedagógica y que estará basada en estos principios que hemos hecho referencia a lo largo de estas páginas.

A partir de lo anterior, queremos dejar claro que la teoría de aprendizaje que sustenta nuestro trabajo es el constructivismo, y no porque sea un enfoque a la moda en la educación contemporánea, sino porque creemos que es la mejor manera de aprender. No nos sirve de nada proveer conocimiento sin significado, lo que nos interesa es que los sujetos se provean de los conocimientos mediante la construcción de significados a eso que aprenden.

Si como bien hemos hecho referencia a que la educación debe de conducirnos a la felicidad, entonces aprender tiene que ser una tarea significativa y provechosa, que realmente nos lleve a alcanzar la plenitud como persona.

Cuando realizamos las cosas por obligación, no disfrutamos de lo que realmente queremos aprender. La educación debe propiciar el desarrollo del ser humano en todos los aspectos, tanto emocional y laboral, nos ayude a ser mejores personas y ciudadanos/as, y que nos brinde las herramientas necesarias para enfrentar este mundo contemporáneo lleno de dificultades y obstáculos.

Todos estos fundamentos los consideramos muy importantes, pues son la base de la actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y además le agregamos la perspectiva antropológica que vislumbra el constructivismo, y que define al ser humano como:

Un ser constitucionalmente inacabado, que tiene que hacerse, construirse. Un ser constitucionalmente abierto, lo que significa la posibilidad de proyectar su vida, construirse de una determinada manera, en función expresa de sus propósitos. En razón de su inconclusión, se ve impelido a la acción y es, precisamente, la apertura antes indicada la que posibilita dicha acción. Necesita construirse y esta necesidad sólo puede satisfacerla en la medida en que sea un ser que actúa, es decir, a través de su actividad. Dispone de la función simbólica del lenguaje, que multiplica y enriquece sus posibilidades de acción. Como ser actuante requiere de un medio con el que poder interactuar (Aznar 1992, en Araya, Alfaro y Andonegui 2007).

La persona, es entonces un ser en busca de su descubrimiento propio, nunca estamos completos, somos inacabables y es eso lo que nos motiva a buscar horizontes, a construir nuestra vida, y esta construcción es aprendizaje.

Es a partir de estos elementos que fundamentamos nuestra intervención, una acción en pro del alumnado, una intervención de posibilidades y no de imposiciones.

3.3. Sujetos actores del proceso de intervención.

Los participantes del Proyecto de Desarrollo Educativo fueron los/las alumnos/as de primer grado. El grupo está conformado por 19 sujetos, 7 hombres y 12 mujeres.

El grupo siempre se organiza de acuerdo a su sexo, por un lado se encuentran exclusivamente las mujeres y por el otro los hombres. Sólo se homogenizan cuando algún/a alumno/a necesita platicar o prestar algún material didáctico.

El alumnado tiene entre 12 y 13 años edad, sólo una alumna tiene rezago educativo³⁶ pues estando en primer grado ya cuenta con 15 años de edad.

La mayoría del alumnado son de estatura baja, el 100% de ellos/as hablan la lengua maya, y el castellano lo hablan y entienden considerablemente. Son alumnos/as hiperactivos/as.

³⁶ “El rezago educativo es la condición en la que se encuentra una persona mayor de 15 años cuando no ha concluido su enseñanza básica” (Núñez, 2005:30)

3.4. Propósitos de la intervención.

Con base en las necesidades ubicadas y el grupo a intervenir se procuró desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico de los/as estudiantes mediante el método de proyectos.

Por ello, consideramos relevante:

- a) Promover la importancia de la lectoescritura en los/las estudiantes de primer grado desde el enfoque constructivista. Nos interesa que el alumnado reflexione en que leer y escribir es muy importante, ya que en todos los contextos es vital estas habilidades.
- b) Incorporar en las prácticas cotidianas la reflexión acerca de los valores, con la finalidad de formar jóvenes autónomos capaces de reflexionar sobre sus propias acciones. Sujetos que puedan formar un pensamiento crítico y libre que ayude a mejorar la sociedad en la que se desenvuelven. Es importante reflexionar sobre los valores de los sujetos, rescatando lo que les parece importante desde su propia subjetividad.

3.5. Estrategias de intervención

Si hacemos referencia a las estrategias planteadas en una fase inicial de la intervención, se plantearon la historia oral y el trabajo por proyectos. La historia oral³⁷ vista como recurso metodológico nos ayudaría para que los/as estudiantes descubra lo que es valioso para ellos/as mismos/as a través de los relatos de los/as abuelos/as de la comunidad, y en ese descubrir logren transitar en su proceso de lectoescritura y reflexionen sobre el valor de leer y escribir.

El trabajo por proyectos es una estrategia que se define como una forma de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible, como en el caso de las producciones orales (SEP, 2011).

³⁷ Toda historia se refiere a ideas, a palabras que transmiten un pensamiento y ello es lo que hace de la técnica de la historia oral, un complemento de otras técnicas, ya tradicionales, de las que se vale el historiador (Meyer y Olivera, s.f.).

La historia oral “reivindica el valor de las fuentes orales en la moderna historia social como forma de proporcionar presencia histórica a aquellos cuyos puntos de vista y valores han sido oscurecidos por la historia desde arriba. (Prins, s.f. en Barela, Miguez y García, 2004).

Con esta propuesta que presenta el trabajo por proyectos, los criterios que pretendemos implementar, son que el alumnado aprenda de manera más continua y significativa las diversas experiencias al tener contacto directo con el aprendizaje y la elección de la realidad que le interesa, de esta manera les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los integrantes del grupo y proponer ideas innovadoras.

De igual forma, incorporar el trabajo por proyectos origina que el alumnado se involucre al campo social, es decir, impulsa el desarrollo de competencias por medio de actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados en relación a las formas didácticas como son el logro de la comunicación, escritura, y la puesta en práctica de los valores de forma que se logre un trabajo colaborativo.

Con los proyectos didácticos se vincula el conocimiento del funcionamiento del lenguaje escrito con actividades significativas para los/as alumnos/as, propiciando que enfrenten situaciones comunicativas que favorezcan el descubrimiento de la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias.

Con el propósito que los/as alumnos/as se acerquen a la diversidad cultural y lingüística, se propone leer las situaciones orales recopiladas de la propia comunidad, en las diversas temáticas encontradas con un enfoque de valores, sin embargo, no se trata de que reconstruyan la historia de la lengua y la literatura, sino de propiciar un acercamiento a otros modos de ser de la lengua, los textos y los valores culturales.

Significa una revaloración de los saberes comunitarios mediante el diálogo y la escritura de la narrativa de la comunidad.

Asimismo, con la recopilación de los sucesos narrativos, impulsar el desarrollo de habilidades para la producción de textos creativos en donde el/la propio/a alumno/a exprese lo que piensa.

Dada la importancia que tiene el lenguaje en la construcción de la identidad, en el ámbito de participación social se ha asignado un espacio a la investigación y reflexión sobre la diversidad lingüística. El objetivo es que los/as alumnos/as comprendan su riqueza y valoren su papel en la dinámica cultural.

Los trabajos por proyectos:

Puede requerir de múltiples saberes declarativos, procedimentales y actitudinales. Son tareas que generalmente tienen una estructuración semicerrada en tanto que esbozan una serie de criterios y restricción mínima para su elaboración y en los que generalmente se permite y se desea que el alumno o los alumnos implicados tomen una serie de decisiones relevantes, según sus propios intereses cognitivos, para concretizarlos. Algunas veces los proyectos pueden solicitarse de forma individual, mientras que en otras ocasiones pueden ser producto de un trabajo colaborativo (Díaz Barriga y Hernández, 2010:372).

A continuación se presentan las fases del trabajo por proyectos:

a) Un proyecto da inicio con la planeación de una situación problema. En cuestión a la problemática ligada al alumnado, debe de ser interesante, relacionado con lo que escuchan y observan en relación a su vida diaria, ocasionando que propicien la reflexión sobre la conciencia social.

b) La segunda fase está definida como la descripción o propósito del proyecto vinculado a la problemática, es decir, la intención pedagógica, misma que definirá el/la alumno/a; una meta a alcanzar al término del trabajo. En este sentido, los propósitos estarían relacionados con los intereses del alumnado.

c) Por otra parte, es importante que durante la ejecución de los proyectos se tengan en cuenta las siguientes interrogantes: ¿Qué se va hacer? ¿Cómo se va a hacer? y ¿Cuál es el procedimiento?

Las reglas guías hacen referencia al tiempo y a las instrucciones precisas para desarrollar una actividad; al concluir cada una habrá de obtenerse un resultado. Los tiempos deben ajustarse de acuerdo a lo que el alumnado crea pertinente. ¿Qué se espera? Ejemplo: investigación, resultado: fichas de resumen; textos, opiniones, mapas conceptuales, entre otros.

Otra parte de la estructura, es indicar sobre los/las participantes y asignación de roles. Dentro de esta fase se considera a toda la comunidad educativa: ¿Quiénes participarán? ¿Desde dónde se participará? ¿Qué hará cada uno/a?

Todo esto coadyuvará en la problemática que se trabajará, el método de proyectos nos ayudará a darnos cuenta sobre qué es valioso para el alumnado y a la vez se desarrollará el valor de la lectoescritura que nos interesa bastante. La intervención también estará guiada de situaciones que propicien la escritura de la lengua maya en textos breves.

No pretendemos alfabetizar con un método obsoleto, lo que nos interesa es brindarle al alumnado la oportunidad de disfrutar de un proceso de descubrimiento y significativo agradable, donde ellos/as toman el control de sus conocimientos por medio de sus intereses.

La metodología induce a que los/as estudiantes armen proyectos con base a sus intereses, y salgan a la comunidad a recopilar dicha información que les interesa. Así cada historia escuchada podrá ser transcrita por los/las propios/as alumnos/as, analizada y revisada en plenaria por todos/as.

Una vez recolectada la información los sucesos o conocimientos históricos, pretendemos trabajar la creación de una biblioteca donde se rescaten los valores presentes en la cosmovisión de los/as abuelos/as de la comunidad, y los intereses de los/as alumnos/as.

La aclaratoria es que fue en una fase inicial puesto que por cuestiones que se detallan en el apartado de resultados, y que incluso hasta hoy quedan en duda no se pudieron implementar como se esperaba. Siendo así que de acuerdo con lo que se plantea sólo se pudo lograr la etapa de la planeación o situación problema de los proyectos de los/as alumnos/as, mismas que se desarrollaron en las primeras siete sesiones de la intervención.

A continuación se presenta el cuadro que concentra las sesiones que fueron desarrolladas con el alumnado:

Sesión	Objetivo
Plan de trabajo.	Definir acuerdos con los/as docentes enfocados al proyecto y estimular al alumnado de interés propio a formar parte del grupo de trabajo.
Inducción al método de proyectos.	Proporcionar a los/as alumnos/as la estrategia del método de proyectos, e identificar los intereses del alumnado para la programación de las actividades de la sesión posterior.
Presentación de las temáticas del método de proyectos.	Comprometer al alumnado a participar con entusiasmo en las actividades del proyecto y seleccionar el tema que se expondría de primero.

Los valores para la conservación de la salud.	Brindar al alumnado un panorama general sobre los temas de deporte, su importancia y la alimentación.
Los valores para la conservación de la salud y la medicina tradicional.	Darle a conocer al alumnado que existen plantas en la comunidad que pueden servir para mantenernos saludables, además de brindarles la oportunidad de conocer la medicina farmacéutica.

Las siguientes sesiones son consideradas como cartas descriptivas, porque el alumnado dejó de participar en el proyecto, a partir de la manera que había sido pensado en el diseño de la intervención.

3.6. Las actividades de intervención.

En este apartado del trabajo se presentan los temas que se trabajaron con el alumnado, mismos que partieron a partir de un diagnóstico en la fase de ejecución del proyecto.

Así, se interesaron por diversos temas que se agruparon de la siguiente manera:

Tema central	Subtemas
Valores para la conservación de la salud.	<ul style="list-style-type: none"> • El deporte (futbol y béisbol). • La comida (comidas tradicionales del pueblo y pastelería). • La estética: el uso de las plantas medicinales para la conservación de la belleza.
Medicina tradicional.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantas medicinales. Usos y métodos de preparación. • Medicina farmacéutica.
Valores e historia comunitaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto hacia los/as abuelos/as. • La obediencia. • La educación de los/as niños/as. • Primeras escuelas en la comunidad. • Fotografía: historia, fotos de la comunidad, familia y escuela.
La música.	<ul style="list-style-type: none"> • El género romántico.

A partir de estos temas elegidos por los/as propios/as alumnos/as, se diseñaron las actividades y las formas de presentación de las diversas temáticas siguiendo la metodología del método de proyectos, con la intención que el alumnado vaya formulando sus diversas interrogantes sobre sus curiosidades acerca del tema elegido o de cualquier otra temáticas.

Plan de trabajo previo al método de proyectos.

Fecha de realización: 9 de febrero del 2015

Plan de trabajo.	
Propósito: Definir acuerdos con los/as docentes enfocados al proyecto y estimular al alumnado de interés propio a formar parte del grupo de trabajo.	
Actividad	Objetivo
1. Reunión y plática con el profesorado.	Definir acuerdos sobre los siguientes aspectos: -Grados con los que se trabajarán. -Horarios de trabajo. -Promoción del proyecto por parte del profesorado.
2. Promoción visual y oral del proyecto.	Invitar al grupo o a los grupos para trabajar en el proyecto de desarrollo educativo.
3. Sensibilización.	Motivar al alumnado a participar en proyecto, con base a los beneficios que promete el desarrollo del proyecto.

Descripción de las actividades.

Plan de trabajo.

ACTIVIDAD 1: Reunión y plática con el profesorado.

El grupo interventor platicará con el cuerpo docente de la telesecundaria y se les explicará el método con el cuál se intervendrá en la necesidad. Se definirá la pertinencia de trabajar con los dos grupos (primer y segundo grado) y la accesibilidad de los horarios de clase para desarrollar el proyecto.

ACTIVIDAD 2: Promoción visual y oral del proyecto.

Sabiendo quiénes serán nuestros posibles participantes, pasaremos al salón o en su caso salones, a platicar e invitar sobre la plenaria que se realizará en la sesión 1, que tiene como objetivo presentar en qué consiste el método de proyectos.

1. Pegaremos en los salones la invitación.
2. Explicaremos a los alumnos y las alumnas la forma en que se desarrollará el proyecto.

ACTIVIDAD 3: Sensibilización.

El equipo promotor, dará a conocer:

1. Beneficios de la ejecución del proyecto para la comunidad escolar participante.
2. Beneficios para el profesorado.
3. Beneficios para el equipo interventor.
4. Además se reflexionará sobre la importancia del compromiso, dedicación y participación del alumnado en el desarrollo del proyecto. Con esta información se pretende que el alumnado se motive a participar.

Cartas descriptivas

Sesión 1

Inducción al método de proyectos.

Propósito: Proporcionar a los/as alumnos/as la estrategia del método de proyectos, e identificar los intereses del alumnado para la programación de las actividades de la sesión posterior.

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos	Evaluación
1. Bienvenida.	Presentar al equipo interventor e inducir a que el alumnado participe en el proyecto.	10 min.	Humanos.	
2. Dinámica: Maalo'ob taan chichan.	Dar a conocer a los integrantes del proyecto y conocer a los alumnos y las alumnas.	20 min.	Humanos. Hoja en blanca. Cinta adhesiva.	
3. La plenaria: Método de proyectos.	Exponer la forma de trabajo que se pretende realizar y su funcionalidad del método de proyectos.	30 min.	Recursos humanos. Computadora. Diapositivas. Cañón.	
4. Lluvia de ideas (la iniciación del método de proyectos). *Nota: si no hubo participación se pasa a la presentación del menú.	Reconocer los intereses de los/as alumnos/as a partir del tema de los valores.	20 min.	Fichas. Marcadores. Cinta adhesiva. Lapiceros.	El registro de los ficheros.

5. Proyección del menú.	Brindar las posibilidades de temas a trabajar en el método de proyectos, en relación con los valores.	30 min.	Recursos humanos. Computadora. Diapositivas. Cañón.	
6. Reflexión, dudas y sugerencias.	Rescatar las ideas del alumnado en relación a la propuesta de trabajo y motivar a que expongan sobre sus dudas o sugerencias probables para el desarrollo del proyecto.	20 min.	Recursos humanos. Tarjetas. Lapiceros. Lápices.	Tarjetas escritas.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 1

ACTIVIDAD 1: Bienvenida.

Los/as interventores/as, darán la presentación del proyecto al igual que una motivación para la participación en la ejecución del proyecto de desarrollo y en las actividades de sensibilización.

ACTIVIDAD 2: Dinámica *maalo'ob taan chichan*.

Esta dinámica tiene la intención de conocer mejor al alumnado de primer grado; contrario al grupo de segundo y tercer grado ya que con estos dos últimos grupos hemos trabajado varias veces.

El/la interventor/a previamente tomará una hoja blanca doblándolo con forma de una regla geométrica, pegará las puntas con cinta adhesiva, la doblará en forma de círculo, y lo dejará como estaba en un principio.

Posteriormente pedirá al grupo que forme un círculo con su sillas, se le entregará doblada la hoja blanca al azar al grupo, se les explicará que lo irán pasando del lado izquierdo o derecho, diciendo en voz alta la frase: “*Maalo'ob tan chichan*”, tomando desde la punta para abajo, y él/la que pierda, la persona que diga la frase en el momento que se doble la hoja hacia abajo.

ACTIVIDAD 3: La plenaria; Método de proyectos.

Se expondrá la forma en que se trabaja el método de proyectos:

1. ¿Qué es el método de proyectos?

Es una forma de trabajo, del cual el alumnado toma una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Esta forma de trabajo se desarrolla bajo proyectos reales, donde el alumnado desarrolla y adquiere habilidades y conocimientos.

Como menciona Blumenfeld (1991 en Rodríguez, Vargas y Luna, 2010) con este método el alumnado rescata, comprende y aplica lo que aprende mediante la creación de un proyecto. Por ello formulan preguntas, debaten ideas, realizan predicciones, diseñan planes, recolectan y analizan datos, formulan conclusiones, comunican ideas y descubrimientos a los/as demás compañeros/as, reformulan preguntas y crean productos.

2. Beneficios del método.

Cuando se trabaja con esta metodología, de acuerdo a Blumenfeld (1991, en Rodríguez, Vargas y Luna 2010) los/as estudiantes tienen la oportunidad de investigar en campo y adquirir

de esta manera nuevos conceptos y aprendizajes, además que favorece el trabajo colaborativo con el alumnado, profesorado, informantes y otros sujetos.

3. Actividades y responsabilidad del alumnado y del grupo interventor en el método de proyectos.

El alumnado: resuelve los problemas, adquiere autonomía a medida que avanza el proyecto y es quien planea y dirige su propio proyecto de igual manera dirige las actividades de aprendizaje, es descubridor, integrador y presentador de ideas, define sus propias tareas y el tiempo requerido. Además aprende a trabajar en grupo colaborativamente.

El grupo interventor: deja en manos del alumnado el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque también sirve de guía porque monitorea el proceso del proyecto.

ACTIVIDAD 4: Lluvia de ideas.

Se pregunta al alumnado cuáles son sus intereses en relación a los valores, qué es lo que quieren saber e investigar y lo anotan en el pintarrón. A medida que van saliendo las ideas se origina la pauta para el diseño de la siguiente sesión.

La iniciación del método de proyectos se desarrollará de la siguiente manera: temas o preguntas que les gustaría conocer, por qué un tema y no otro y ¿Qué queremos saber del tema? (Preguntas) (Oral o escrito).

ACTIVIDAD 5: El menú de los valores.

El/la interventor/a brinda el menú de temas que, donde pudieran elegir para investigar de acuerdo a sus intereses. Los temas son los siguientes: Los valores que comparto con mis compañeros/as, mi relación con los demás, los valores y el género, los valores de mi escuela, los valores de mi familia, los valores de mi comunidad.

ACTIVIDAD 6: Reflexión, dudas y sugerencias.

Se le preguntará al alumnado qué les pareció el trabajo que se pretende realizar, y quiénes se comprometen realmente a trabajar y aprender. Se les cuestionará sobre qué entendieron y qué no, y cómo podemos desarrollar de la mejor manera el método de proyectos.

Sesión 2

Presentación de las temáticas del método de proyectos.

Propósito: Comprometer al alumnado a participar con entusiasmo en las actividades del proyecto y seleccionar el tema que se expondría de primero.

Fecha de realización: 16 de febrero del 2015.

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos	Evaluación
1. Actividad de motivación.	Crear un espacio de sensibilización donde los/as alumnos/as expresen las ideas comprendidas y el sentimiento vivenciados en la reflexión, relacionado a los valores del compromiso y la responsabilidad.	20 min.	Recursos humanos. Bocinas. Computadora.	Participación oral del alumnado.
2. Encuadre.	Proporcionar los criterios que deben de tener como alumnos y alumnas, para el método de proyectos.	10 min.	Recursos humanos.	
3. El globo temático.	Presentar las diversas temáticas para el trabajo de método de proyectos y seleccionar el tema que se expondrá de primero.	30 min.	Recursos humanos. Papel boom. Cinta adhesiva. Marcadores. Tijeras. Colores, crayolas.	Tener la lista de selección de temas que se expondrán.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 2

ACTIVIDAD 1: Actividad de motivación.

Se colocará previamente las bocinas, para presentar la reflexión luego se pondrá a reproducir pidiendo guardar silencio. Posteriormente, se les dará a los/as alumnos/as un cuestionario, que previamente estará elaborado con el fin de comentar el mensaje de la reflexión, y analizar en profundidad sobre sus mensajes.

Se formulará preguntas generales y específicas. Por ejemplo: ·

¿Qué has sentido al escuchar la reflexión?

- ¿Qué tema trata la reflexión?
- ¿Estás de acuerdo con el contenido de la reflexión? ¿Porque?
- ¿Conoces alguna situación similar a las que se plantean en la reflexión? ¿Cuál?
- ¿A qué valores se hace referencia la reflexión?

Junto a esto, se elaborará con el alumnado una lista de las canciones que quieran escuchar la próxima sesión.

ACTIVIDAD 2: Encuadre.

El interventor o la interventora platicará con los/as alumnos/as sobre las características que deben de tener para pertenecer en el trabajo de método de proyecto. Las características son: responsables, comprometidos, interesados, ganas de aprender, disponibilidad.

ACTIVIDAD 3: El globo temático.

El interventor o la interventora, manejará el papel boom, en donde irá dibujando en cada uno de ellos, cinco siluetas en forma de globos, en donde las pintará de colores diferentes. Posteriormente dentro de cada silueta, colocará los temas y los subtemas de acuerdo a su clasificación, luego se colocará en la pizarra, utilizando la cinta adhesiva.

ACTIVIDAD 4: Exposición.

De esta manera el interventor o interventora utilizará anticipadamente las hojas de colores, partiéndolas en dos, para luego dárselo a cada alumno/a, indicándoles que en ellas deberán de escribir su nombre, en donde lo pasarán a pegar en los globos que tenga el tema y subtemas que les interese.

Sesión 3

Los valores para la conservación de la salud.

Propósito: Brindar al alumnado un panorama general sobre los temas de deporte, su importancia y la alimentación.

Fecha de realización: 23 de febrero del 2015.

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos	Evaluación
1. Canción de bienvenida.	Motivar a los/as alumnos/as a participar en las actividades del día.	15 min.	Letra de las canciones.	Participación del alumnado.
2. Reflexión: cómo pudiste.	Concientizar al alumnado y propiciar la expresión emocional de los/as alumnos/as.	15 min.	Audio. Bocinas. Humanos.	
3. Introducción al tema.	Explicar al alumnado los temas que se verán en la sesión e invitarlos a plantear las preguntas que les interesen sobre el tema.	10 min.	Humanos.	
4. Exposición sobre el deporte (importancia del deporte, tipos de deporte).	Identificar qué es el deporte, su importancia para la salud y los tipos de deporte que existen en el mundo.	30 min.	Material de apoyo. Cinta adhesiva.	

5. ¿Qué deporte me gusta y por qué?	Propiciar la reflexión de los gustos de cada alumno/a y propiciar la lectura y escritura de sus propias experiencias.	15 min.	Humanos. Lápiz. Libretas.	Escrito.
6. Espacio para dudas y sugerencias.	Socializar los intereses del alumnado en relación con los temas planteados anteriormente.	15 min.	Humanos.	
7. Exposición sobre la gastronomía de Yucatán (comidas de la comunidad).	Brindar información sobre la gastronomía yucateca, así como las diferentes comidas que existen en el estado.	30 min.	Material de apoyo. Humanos.	Escrito.
8. ¿Cuáles son las comidas de mi comunidad?	Propiciar la participación de los/as alumnos/as, al igual que la lectura y la escritura.	15 min.	Humanos. Lápiz. Libretas.	
9. Espacio de dudas y sugerencias.	Socializar las dudas y comentarios sobre las principales comidas de la comunidad.	15 min.	Humanos.	
10. Bitácora	Expresar los sentimientos y gustos en cuanto a sesión del día.	20 min.	Bitácora. Lápiz.	Escrito.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 3

ACTIVIDAD 1: Canción de bienvenida.

Para iniciar la sesión el interventor/a pondrá la música que les gusta a los/as alumnos/as de del cantante “B 16” titulada “llego B 16 records” y del grupo “mi amigo fiel” titulada “te pido perdón.”

ACTIVIDAD 2: Reflexión, cómo pudiste.

Se reproducirá la reflexión “cómo pudiste”, el interventor/a colocara el equipo propio para que los/as alumnos/as puedan escuchar. Después se realizan preguntas a los/as alumnos/as sobre lo que pudieron percibir en la reflexión y cómo se sintieron al escucharla.

ACTIVIDAD 3: Introducción al tema.

El/la interventor/a presentará los temas, los días de trabajo, y su cronograma de desarrollo al alumnado, se les pedirá que escriban sus preguntas de investigación.

ACTIVIDAD 4: Exposición sobre el deporte.

El/la interventor/a colocará su material de exposición para la presentación informativa y relevante del tema del deporte, haciendo mención de su importancia en la salud. Durante el desarrollo se incentivará al alumnado para que vayan escribiendo sus dudas y/o preguntas.

ACTIVIDAD 5: ¿Qué deporte me gusta y por qué?

Se pedirá a los/as alumnos/as que escriban en una hoja de su libreta, el deporte que más le gusta así como también el porqué de su preferencia hacia ese deporte.

ACTIVIDAD 6: Espacio para dudas y sugerencias.

El/la interventor/a dará tiempo a los/as alumnos/as para que externen sus puntos de vista, aclaraciones sobre el tema visto y donde podrá idear sus preguntas de investigación, que serán para él o ella de suma relevancia acorde a sus intereses.

ACTIVIDAD 7: Exposición sobre la gastronomía de Yucatán.

Se instalará el material hecho anticipadamente, para dar a conocer el tema de la gastronomía de Yucatán y la regional (Sabacché). Durante el desarrollo del tema se deberá motivar al alumnado para que escriban sus preguntas de investigación para los/as interesados/as de este tema.

ACTIVIDAD 8: ¿Cuáles son las comidas de mi comunidad?

El/la interventor/a le proporcionará una hoja blanca a cada uno de los/as alumnos/as, indicándoles que plasmarán las comidas típicas de su comunidad, al igual que sus favoritas.

ACTIVIDAD 9: Espacio de dudas y sugerencias.

El/la interventor/a dará tiempo a los/as alumnos/as para que externen sus puntos de vista, aclaraciones sobre el tema visto y donde podrá idear sus preguntas de investigación, que serán para él o ella de suma relevancia acorde a sus intereses

ACTIVIDAD 10: Bitácora.

El/la interventor/a finalizará la sesión con un agradecimiento, de igual forma les explicará y proporcionará una libreta, en la cual tiene la finalidad de recabar sus sentimientos, opiniones, intereses, dudas, agradecimientos con respecto a la sesión del día.

Sesión 4

Los valores para la conservación de la salud y la medicina tradicional.

Propósito: Proporcionar información al alumnado sobre la existencia y utilidad de las plantas medicinales de su comunidad y sobre la medicina farmacéutica, para la conservación de la salud.

Fecha de realización: 2 de marzo del 2015.

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos	Evaluación
1. Dinámica para empezar bien el día (con globos, se quema la papa).	Motivar a los/as alumnos/as a participar con entusiasmo en las actividades de la sesión.	15 min.	Globos. Humanos.	
2. La reflexión: mis manitas.	Concientizar a los/as alumnos/as sobre la violencia y motivarlos a expresar sus ideas.	10 min.	Audio. Humanos.	Opiniones y reflexiones.
3. Exposición: la estética.	Conocer las diferentes plantas medicinales que se utilizan en la estética y cosméticos para hombres y mujeres.	30 min.	Lap top. Diapositivas. Humanos.	
4. Preguntas y comentarios.	Externar las opiniones del alumnado sobre la información presentada.	15 min.	Humanos.	
5. Video: la sábila.	Conocer de qué manera la sábila puede contribuir a mantenernos estéticos.	15 min.	Video.	

6. ¿Qué plantas hay en mi comunidad que me ayudan a verme bien?	Reconocer las diversas plantas que se tiene en la comunidad y explicar el uso que se da a cada una de ellas.	20 min.	Libreta. Lápices.	
7. Qué estamos aprendiendo.	Reflexionar sobre lo que les gusta a los/as alumnos/as en relación a la exposición anterior.	15 min.	Humanos.	
8. Exposición: la medicina.	Conocer las diferentes plantas medicinales y los remedios caseros de las familias, y proporcionar información sobre la medicina farmacéutica.	30 min.	Humanos. Lap top. Diapositivas.	
9. Preguntas y comentarios.	Externar las opiniones del alumnado sobre la información presentada.	15 min.	Humanos.	
10. ¿Qué plantas hay en mi comunidad que remedian alguna enfermedad? ¿Qué medicinas farmacéuticas conozco?	Identificar las diversas plantas que conocen el alumnado de su comunidad y su uso. De igual forma reconocer las diversas medicinas farmacéuticas que utilizan día a día.	20 min.	Libreta. Lápices.	
11. Qué estamos aprendiendo.	Reflexionar sobre lo que les gusta a los/as alumnos/as en relación a la exposición anterior.	15 min.	Humanos.	
12. Cierre y conclusión.	Opinar y reflexionar sobre lo que fue bueno y les gustó a los/as alumnos/as de la sesión.	10 min.	Humanos.	

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 4

ACTIVIDAD 1: Dinámica se quema la papa.

Se les dará dos globos a los/as alumnos/as y se irá pasando a cada uno de ellos/as. Se les dirá “se quema la papa, se quema la papa, se quemó” y al/la que se le haya quedado el globo responderá la siguiente pregunta: ¿qué quiero aprender hoy?

ACTIVIDAD 2: Reflexión.

Se pondrá la reflexión invitando al alumnado a prestar atención y a reflexionar sobre lo que están escuchando. Después de terminar de escuchar, se procederá a invitarlos a opinar sobre el audio.

ACTIVIDAD 3: Exposición, la estética.

La presentación de la información de la estética estará realizadas en diapositivas, la exposición se centra en las diversas plantas y cosméticos que existen para cuidar la belleza. Al momento de exponer irá preguntando al alumnado sobre las diversas plantas que hay en la comunidad.

ACTIVIDAD 4: Preguntas y comentarios.

Al terminar la exposición, el/la interventor/a armarán una plática con el alumnado para que externen lo que les llamó la atención de la exposición planteada.

ACTIVIDAD 5: Video la sábila.

Con la proyección del video, se les preguntará a los/as alumnos/as qué entendieron sobre ello.

ACTIVIDAD 6: Plantas de mi comunidad.

En la libreta, los/as alumnos/as escribirán el nombre de las plantas y su utilidad que existen en su comunidad. Posteriormente se socializará las respuestas.

ACTIVIDAD 7: Qué estamos aprendiendo.

Se motivará al alumnado a externar qué es lo que le ha gustado de la exposición.

ACTIVIDAD 8: Exposición de la medicina.

Se dará a conocer por medio de diapositivas, las diferentes plantas curativas que existen y que están al alcance de cualquier persona y las diversas medicinas farmacéuticas que se usan día a día. La exposición no será sólo receptiva, sino se irá cuestionando al alumnado sobre aspecto de la exposición.

ACTIVIDAD 9: Preguntas y comentarios.

Al terminar la exposición, el/la interventor/a armarán una plática con el alumnado para que externen lo que les llamó la atención de la exposición planteada.

ACTIVIDAD 10: Plantas de mi comunidad.

En la libreta el alumnado escribirá el nombre de las plantas medicinales que existen en su comunidad y su forma de uso de “los remedios caseros”, además de escribir las medicinas farmacéuticas que se utilizan a diario.

ACTIVIDAD 11: Qué estamos aprendiendo.

Se motivará al alumnado a externar que es lo que le ha gustado de la exposición.

ACTIVIDAD 12: Cierre.

En plenaria se compartirá lo aprendido del día, externando lo que les pareció interesante de la sesión y lo que no también.

Sesión 5

La feria de los valores.

Propósito: Fortalecer la autonomía y la participación no coercitiva con la organización de la feria de los valores.

Fecha de realización: 9 de marzo del 2015.

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos	Evaluación
1. Dinámica: Servipollo (el pio, pio).	Motivar al alumnado para participar y cooperar en las actividades de la sesión.	15 min.	Peluche. Pañuelo. Humanos.	
2. Reflexión: papá no me pegues.	Fomentar la participación de los/as alumnos/as y promover su expresividad verbal.	10 min.	Audio. Bocinas.	
3. Organización de la feria de los valores.	Promover la toma de decisiones y la autonomía en las actividades, por parte de los/as alumnos/as.	3 hrs.	Marcadores. Hojas. Cartoncillo. Información. Hojas de plantas. Fotografías. Pegamento. Cinta adhesiva. Tijeras.	

4. Reflexión sobre el esfuerzo realizado.	Evaluar el trabajo realizado por el alumnado. Expresar lo más importante del esfuerzo puesto en el desarrollo de las actividades.	20 min.	Fichas. Lapiceros.	
5. Cierre.	Externar las opiniones sobre el trabajo realizado, haciendo énfasis en las cosas que hicimos bien y en que nos faltó más esfuerzo y dedicación.	10 min.	Humanos.	

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 5

ACTIVIDAD 1: Dinámica servipollo (el pio, pio).

Los participantes se ponen en círculo. Sale un voluntario para tapanle los ojos, quedando inmóvil en el centro. Los/as demás participantes con la ayuda de un peluche en las manos y música de fondo van dando una vuelta y pasando el peluche de unos/as a otros/as hasta que pare la música. El/la voluntario/a que está en el centro tendrá que adivinar quién es el/la compañero/a con el peluche en las manos, para esto disponemos de una serie de pistas: hacer el sonido de un animal, tocar su rostro, cantar una canción. Cuando lo acierte pasará al lugar del/a compañero/a y el/la compañero/a al centro con los ojos tapados, repitiéndose sucesivamente la misma actividad.

ACTIVIDAD 2: Reflexión: papá no me pegues.

Se emitirá la reflexión de Mariano Osorio, titulado “papá no me pegues”, pidiendo escuchar con atención para entender el mensaje que el autor trata de transmitir. Terminada la reflexión, se pregunta al azar qué fue lo que se entendió de dicho audio. La/el compañera/o procederá a compartir sus ideas sobre la reflexión.

ACTIVIDAD 3: Organización de la feria de los valores.

Se explicará al alumnado nuestras ideas, con la intención que lo aprueben o que brinden otras ideas que puedan mejorar la propuesta. Se les pedirá encontrar hojas de plantas medicinales. Después se les dará hojas con información de plantas medicinales que deberán sintetizar con la información más relevante y lo plasmarán en hojas blancas. Se realizará el material de exposición de medicinas tradicionales y se pedirá al alumnado traer fotografías antiguas para hacer la galería de la comunidad.

ACTIVIDAD 4: Reflexión sobre lo realizado.

Se les brindará unas tarjetas a cada alumno/a para poder realizar el anecdotario. Se les pedirá que escriban lo más importante o significativo de la sesión.

ACTIVIDAD 5: Cierre.

Se invitará a las/los alumnas/as a compartir sus experiencias y opiniones de la sesión anterior.

Sesión 6

La feria de los valores.

Propósito: Identificar los intereses de los/as estudiantes en sus diversos temas y de los/as demás.

Fecha de realización: 12 de marzo del 2015.

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos	Evaluación
1. Dinámica: casa, inquilino, terremoto.	Motivar a los/as alumnos/as a participar en la feria de los valores.	15 min.	Humanos.	
2. Recorrido por los stands de la feria.	Conocer y reflexionar sobre las cuestiones que interesaría investigar de las diferentes temáticas que han elegido los/as alumnos/as.	120 min.	Material de apoyo (láminas, plantas, álbumes). Humanos.	Hoja de preguntas sobre sus intereses.
3. Anecdotario.	Recuperar los aspectos más importantes del alumnado sobre la feria.	20 min.	Fichas.	
4. Espacio de opiniones y comentarios.	Externar las dudas y compartir las ideas que vayan surgiendo de la feria.	20 min.		Observación y registro.
5. Cierre.	Motivar a los estudiantes para la construcción de sus proyectos.	10 min		

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 6

ACTIVIDAD 1: Dinámica: Casa, Inquilino y Terremoto.

Se dividen todos/as los participantes en tríos, solo queda una persona suelta (animador/a), los tríos se forman de la siguiente manera: dos personas se toman de la mano frente a frente para formar la casa y dentro se coloca la otra persona que será el/la inquilino/a. La persona que quedó fuera (animador/a) iniciará el juego, y dirá cualquiera de las siguientes palabras: Casa, Inquilino, o terremoto. Si grita Casa: Todas las casas, sin romperse, deben salir a buscar otro/a inquilino/a. Los/as inquilinos/as no se mueven de lugar. Si grita Inquilino/a: los/as inquilinos/as salen de la casa donde están en busca de otra. Las casas no se mueven de lugar. Si grita Terremoto: Se derrumban las casas y escapan los/as inquilinos/as, para formar nuevos tríos. La lógica del juego es que el animador busque como quedar en uno de los trío una vez que grite la palabra para que la otra persona que quede fuera continúe con la dinámica.

ACTIVIDAD 2: Recorrido por los stands.

Se armarán los stands con anticipación, son tres: stands de plantas medicinales y farmacéuticas, stand de serpientes y escaleras con el tema del respeto, obediencia y educación de niños/as y stand-galería sobre diversos artistas del género romántico. Pasarán uno/a por uno/a en cada stand. Es importante mencionar que en cada stand, el alumnado elegirá democráticamente a un/a compañero/a que pase a explicar el stand. Si nadie quiere pues lo hará el/la interventor/a. Otro aspecto importante es que vayan anotando las preguntas sobre sus inquietudes y sobre lo que les interesaría profundizar sobre cada tema, ya que en la próxima sesión se procederá a formar los proyectos.

STAN DE MEDICINAS

Se dará un determinado tiempo al alumnado para que pueda apreciar las diversas plantas y medicinas que se encuentran en el cartel, con el propósito que lo lean. Cuando todos/as hayan terminado, se armará una plática para demostrar el uso de las plantas que llevaron al stand. Mientras se escucha, habrá un/a relator/a que vaya anotando las ideas principales, ya que posteriormente se compartirá con todos/as. Se invitará a algún alumno/a que pase y demuestre el uso de la planta medicinal. El alumnado en colectivo escribirá el nombre de las plantas que tengan en su comunidad y describirán su forma de uso y lo compartirán en plenaria, formando así un recetario.

STAN DE SERPIENTES Y ESCALERAS

Este tendrá como objetivo armar una plática sobre los conocimientos del alumnado en relación con la forma en cómo fueron educados y el significado y valor que le dan al respeto hacia los/as abuelos/as. El juego consiste en un tablero con figuras. El alumnado se formará en equipos y cada integrante pasará a tirar un dado y dependiendo del número que caiga el dado se procederá a ubicarse en esa figura, y si en la figura que cayó hay un círculo amarillo, esa persona empezará con la plática con base en unas preguntas guías. Así se seguirá el juego y las respuestas se irán anotando.

STAND DE LOS ÁLBUMES DE ARTISTAS

Con este stand se persigue que el alumnado forme un círculo de lectura sobre algunos cantantes del género romántico y que propongan y compartan el nombre y canciones de sus artistas favoritos. El alumnado, pasará al stand y en grupo leerán la información plasmada en cada álbum. Luego armarán un repertorio musical de artistas y canciones que consideran sus favoritas para posteriormente compartirlo con todos/as.

ACTIVIDAD 3: Anecdótico.

Se les entregará una ficha a cada alumno/a para que anoten lo que les pareció más importante de la sesión, qué le gusto y qué no le gustó y por qué.

ACTIVIDAD 4: Espacio de opiniones.

Se invitará al alumnado a socializar lo que escribieron en la tarjeta sin esforzarlos a hacerlo, ya que se trata de conquistar su autonomía por sí solos/as.

ACTIVIDAD 5: Cierre.

Se agradecerá a los participantes por haber asistido y se les invitará a que en casa vayan formulando más preguntas respecto a sus intereses, ya que en la próxima sesión se armarán los proyectos.

Sesión 7

Reflexionando y armando nuestros proyectos.

Propósito: Valorar el uso de la escritura y la lectura en la elaboración de los proyectos.

Fecha de realización: 16 de marzo del 2016.

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos	Evaluación
1. Dinámica: parejas y primos.	Fomentar el entusiasmo, el compañerismo, estimular la concentración, la alegría y el dinamismo de los/as compañeros/as para empezar con ánimo la sesión del día.	15 min.	Humanos.	
2. Nuestros proyectos.	Elaborar los proyectos de cada uno de los/as alumnos/as.	120 min.	Libretas. Hojas blancas. Lapiceros.	Proyectos de cada alumno/a.
3. Socialización.	Fomentar la expresión oral del alumnado y fomentar el compañerismo para que todos/as conozcan cada uno de los proyectos.	20 min.	Humanos.	
4. Anecdótico.	Evaluar lo que les pareció interesante a los/as alumnos/as en la sesión del día.	10 min.	Fichas.	

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 7

ACTIVIDAD 1: Dinámica: parejas y primos.

Los/as participantes deben formar un círculo y tomarse de las manos. Luego el círculo comienza a girar a la vez que todos/as cantan una misma canción. Al pasar aproximadamente un minuto (o cuando los vea distraídos/as), el/la líder grita fuerte: “*Primos de... personas*” (ahí debe decir un número determinado: primos de 5 personas) y los/as participantes deben formar ese grupo, quienes no hayan formado grupo quedaran eliminados/as y así hasta que queden pocos/as participantes. Los/as que vayan perdiendo se les pondrán ciertas actividades para que realicen. Lo importante es que siempre se indique una actividad que involucre a los/as que queden fuera de los grupos. De esta forma, todos/as se divierten.

ACTIVIDAD 2: Nuestros proyectos.

Se pasará a platicar con el alumnado para la recopilación de sus preguntas de interés que hayan elaborado durante las sesiones. Se recordará brevemente la metodología de los proyectos: elegir un tema, hacer preguntas sobre el tema, revisar el tema, buscar información sobre el tema, elaborar un plan de trabajo para buscarle respuestas a las preguntas, llevar a cabo el plan y apuntar los resultados y compartir las experiencias. Ahora, de acuerdo a los temas elegidos se pasarán a formar los proyectos.

ACTIVIDAD 3: Socialización.

Esta actividad consiste en que el alumnado exponga frente a los/as demás el tema que haya elegido y las preguntas que desea responder.

ACTIVIDAD 4: Anecdótico.

Se les dará una ficha a cada alumno/a en donde podrá externar qué le pareció relevante de la sesión del día, por último se invitará a algún/a alumno/a, a compartir lo que les pareció significativo de las actividades.

3.7. La evaluación del proyecto de intervención.

La evaluación es una tarea muy compleja que no debe dejarse al final del proyecto, sino debe desarrollarse en todo el proceso. Es tan compleja, que nos resultó difícil emitir el juicio valorativo para desarrollar la definición que guiará nuestra actuación.

Así para nosotros/as, la evaluación es la formulación de juicios de valor en un plano horizontal, sobre las experiencias que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones que ayuden a mejorar el proceso. Lo anterior significa que no sólo nosotros/as vamos a evaluar, sino que incluso el propio alumnado contribuirá a la retroalimentación de lo que se va haciendo.

Por otra parte, ante esta definición estamos de acuerdo que trabajaremos con un enfoque cualitativo, ya que no pretendemos medir lo que se logrará, sino más bien describir y reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje, cómo se van aprendiendo las cosas, qué no se ha logrado y el porqué de lo no logrado. Con este tipo de evaluación, tenemos más posibilidades de retroalimentarnos y entender el porqué de nuestros errores, dificultades y fortalezas.

La evaluación cualitativa, es de gran importancia para nosotros/as porque nos ayudará a identificar si las estrategias que estamos empleando son las adecuadas, le dará voz al alumnado para poder expresar qué están sintiendo con cada una de las actividades que se van haciendo. La evaluación nos ayudará a saber dónde estamos fallando, qué está haciendo falta y dónde podemos mejorar. Es una tarea procesual y colectiva que permitirá al alumnado tomar la palabra y opinar sobre sus propias experiencias.

Mateo (2000, en Arias 2011), nos aporta en que la evaluación además de emitir juicios de valor, tiene la función de hacer tomar decisiones para la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, logrando un reajuste en la planificación de la acción educativa, es decir, que la evaluación debe contribuir a mejorar nuestras acciones de cada día.

3.7.1. Los propósitos de la evaluación.

El propósito general de la evaluación, es mejorar las experiencias de aprendizaje que vivimos día a día con el proyecto de intervención. Esta mejora se logrará mediante las siguientes acciones:

- a) Autoevaluación de las acciones del/la interventor/a.
- b) Evaluación del alumnado en relación a sus sentimientos y emociones durante las actividades. Esto nos permitirá identificar cómo se sienten los/as alumnos/as y cómo nos sentimos nosotros/as.

La evaluación colectiva permitirá:

- a) Describir las experiencias de aprendizaje del alumnado y el grupo interventor.
- b) Reflexionar sobre nuestra práctica educativa y sobre lo que alumnado está haciendo.
- c) Tomar decisiones colectivamente sobre lo que está fallando en el proyecto.
- d) Reconocer nuestras fortalezas y debilidades.
- e) Describir cómo reciben las estrategias los/as alumnos/as y su relación con la teoría de aprendizaje y,
- f) Mejorar las acciones humanas en el proceso, desde el punto de vista valorativo de cada sujeto.

3.7.2. Principios de la evaluación.

Los siguientes principios, son la guía para realizar la evaluación del proyecto:

- a) Escucha activa para los/as participantes del proyecto: en este sentido, lo que se espera es que el equipo interventor al igual que el alumnado, tengan la disposición de escuchar activamente las opiniones de cada uno/a de nosotros/as, con la finalidad de descubrir las debilidades de las actividades que se han planificado y tomar las medidas adecuadas para su reajuste.
- b) Respeto a la diversidad de opiniones: es necesario escuchar a todos/as, no confrontando las ideas, pero sí escuchando cada opinión como un recurso para el cambio y la toma de decisiones. No existen opiniones malas o buenas, sólo diferentes.
- c) Flexibilidad en las actividades con base en las necesidades de los participantes: de acuerdo al avance de las actividades y las dificultades que presente cada uno de ellos/as tomar en cuenta lo que se está dificultando y proponer cambios colectivamente que ayuden a mejorar dichas actividades.

- d) Inclusión de todos/as en el proceso evaluativo: la participación es muy importante, por ello no se dejará de un lado a ninguna persona, a todos/as se les dará la oportunidad de poder tomar la voz en el proceso.
- e) Trabajo colaborativo: siempre trabajaremos en equipo, apoyando a todos/as por igual sin ninguna distinción. Fomentando la solidaridad y la cooperación entre todos/as.
- f) Comunicación asertiva: implica comunicarnos de manera adecuada, dirigirnos al alumnado con respeto.
- g) Libertad para hacer las cosas: esto se refiere a que no podremos regañar a ningún/a alumno/a, ya que al hacerlo podemos originar que se vuelvan más rebeldes y llegar al libertinaje. Es importante se respete el derecho a la libertad del alumnado, de decidir si quieren hacer las actividades o no, y en su caso, proponer qué se puede hacer.

3.7.3 Criterios de evaluación.

Lo que se pretende evaluar en el proceso, son las siguientes cuestiones:

- a) *Participación y compromiso*: este criterio se refiere a que el alumnado y el grupo interventor aporte a las experiencias de aprendizaje que se van desarrollando; algunas preguntas que guían esta acción son las siguientes: ¿He compartido mis dudas y saberes con mis compañeros/as? ¿Qué tanto he aportado para sacar adelante el trabajo? ¿Estoy cumpliendo con mis compromisos fijados?
Además es necesario que todos/as demostremos compromiso con las actividades que estamos realizando, esto es mediante la participación y el interés que demostremos.
- b) *Autonomía*: es muy importante fomentarla mediante la libre elección y con responsabilidad de lo que se quiere hacer. Las preguntas para evaluarla son: ¿Hasta qué punto considero que las actividades que estoy realizando es por mi propia convicción? ¿Existe algo que estoy haciendo y que es en contra de mi voluntad? ¿Soy una persona capaz de decidir lo que me parece y lo que no del proyecto? ¿Soy capaz de externar mis dudas y sugerencias a los demás?
- c) *Comunicación entre todos/as*: si la evaluación es para la toma de decisiones, es primordial que exista la comunicación entre todos/as, no basta sólo con observar, sino también conocer lo que las personas sienten cuando realizan determinada actividad. Es fundamental que todos/as dialoguemos para identificar qué está fallando en el proyecto y cuáles serían las

propuestas para subsanar el fallo y darle un camino adecuado al proyecto con base a las opiniones, valoraciones y necesidades de todos/as.

- d) *Respeto hacia los/as demás*: es importante que en cada sesión, todos/as nos dirijamos a los/as demás con respeto, entendiendo que mi derecho termina donde empieza el de mi compañero/a. El respeto implica escuchar, y tolerar los puntos de vista de los demás, aunque no necesariamente aceptarlos.
- e) *Responsabilidad*: valorar este aspecto significa ser congruente entre lo que nos comprometemos y lo que hacemos. Ser responsable más que obligación y cumplimiento significa hacer con que lo que nos hemos comprometido.
- f) *Ética del grupo interventor*: esta ética se reflejará en nuestra metaevaluación, es decir, cumplir con nuestros principios de intervención. Este cumplimiento no será arbitrario, deberá ser por convicción, por el “querer hacer” y el “creer en eso que estamos haciendo”, esto significa que antes de cumplir con nuestros principios, primero debimos haber pasado por un proceso de introspección.

Algunas preguntas que orienten este criterio son: ¿Escuchamos a todos/as los/as participantes del proyecto? ¿Tuvimos en cuenta todas las opiniones o ignoramos alguna porque le restamos importancia? ¿Por qué? ¿Fuimos flexibles en las actividades realizadas en cada sesión? ¿Todos/as participaron en el proceso de evaluación? ¿Hubo trabajo colaborativo? ¿Cómo y cuál? ¿La comunicación durante la sesión fue asertiva? ¿Alguien faltó el respeto a alguien?

- g) *Colaboración*: significa ayudarnos mutuamente, es decir, que entre todos/as nos brindemos la mano cuando lo necesitamos, siempre con el firme objetivo de ayudar. También significa participar, ya que la colaboración implica un acto de voluntad para con todos/as.

3.7.4. Técnicas y herramientas para la evaluación.

Para realizar el proceso evaluativo, es indispensable contar con herramientas que nos ayuden a obtener la información cualitativa que nos servirá para reflexionar y valorar el proceso de la intervención educativa, para ello emplearemos las siguientes técnicas y herramientas.

- a) *Anecdotario*: es una herramienta muy útil, que nos servirá para que el alumnado pueda expresar lo que considere significativo de cada sesión. Las experiencias que plasmen, serán

las consideradas significativas y esto nos servirá para poder tomar decisiones conjuntas sobre lo que les está gustando a los/as alumnos/as.

- b) Diario de campo: es un instrumento que nos permite registrar día a día nuestras prácticas educativas. Según Bonilla y Rodríguez (1997, en Martínez, 2007:74) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador/a en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.
- c) Observación: en palabras de Bonilla y Rodríguez (1997, en Martínez, 2007:74) “observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”. Esto significa que la observación nos permitirá identificar elementos importantes de la práctica educativa, tales como las conductas, las reacciones entre otros, indispensables para entender lo que sucede.
- d) Portafolios: esta técnica nos servirá para la recolección, compilación, colección y repertorio de los productos que el alumnado va haciendo, con la finalidad de valorar los esfuerzos que día a día van logrando durante el proyecto.
- e) Proyecto: es el trabajo final de la intervención. Es el producto de los intereses de los/las jóvenes que están participando. Este documento es muy importante, ya que reflejará los gustos, y lo valoral de cada uno de los educandos.

CAPÍTULO 4. EVALUANDO LA EXPERIENCIA

El Proyecto de Desarrollo Educativo culminó al término de 13 sesiones y con un convivio con los alumnos y las alumnas. Para nosotros/as fue una experiencia inolvidable debido a las diversas situaciones a las que nos enfrentamos y que en su momento creíamos no poder superar.

Al principio, pensamos que todo iba a salir como planeamos; pero no sucedió así y eso ocasionó frustración y desánimo, empero un proceso de reflexión y meditación nos permitió comprender los por qué de todas las situaciones que experimentamos con el alumnado; entendimos que si el proyecto no resultó como nosotros/as esperábamos, no fue porque no tuviera sustento, sino porque nuestras expectativas como interventores/as eran diferentes de las expectativas de vida, los verdaderos intereses y condiciones de los alumnos y las alumnas. En ese sentido, se derivaron algunas cuestiones ¿Cómo determinar el éxito o fracaso de un proyecto? ¿Por qué la diferencia entre nuestra realidad y las de los/as participantes implicaría un fracaso?

A continuación, se presentan las categorías de análisis que construimos para dar cuenta de nuestra experiencia con el alumnado en el proyecto de intervención. Dichas categorías resultaron de los objetivos, y principios del proyecto y de los criterios de la evaluación.

4.1. La pertinencia del enfoque constructivista en el Proyecto de Desarrollo Educativo.

El diseño del trabajo está basado en el enfoque constructivista. Esto significa que son los/as alumnos/as quienes debieran interesarse por aprender lo que consideran significativo e importante para sus vidas.

Como señalan Díaz Barriga y Hernández (2010) el constructivismo coadyuva al desarrollo psicológico del alumnado a partir de la identificación y atención a la diversidad de sus intereses. Esta idea aporta la finalidad del/a educador/a en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, pues educar desde los intereses de los sujetos significa dejar el papel de proveedor y receptor, al término de construcción, pues se aprende lo que se desea.

Por ello, el enfoque hace énfasis en que el alumnado manipule objetos, brinden sus ideas y a partir de esto construyan su nuevo aprendizaje.

El proyecto incluye el desarrollo de 13 sesiones de trabajo, mismos que se diseñaron desde un enfoque constructivista, que permitiera al alumnado construir sus propios significados y que los aprendizajes sean útiles en su vida diaria. Reflexionando sobre el trabajo realizado reconocemos que las primeras sesiones no se desarrollaron en su totalidad bajo el enfoque constructivista, puesto que a pesar de tener en cuenta los principios del constructivismo, nuestros inicios fueron desde el enfoque de “educadores tradicionalistas”. Esta conclusión, la formulamos a partir de la idea de Samper (s.f.), pues en la pedagogía tradicional el/la profesor/a monopoliza la palabra y la acción, lo cual indica que él/ella es la autoridad, ordena y castiga de diversas maneras al alumnado.

En la intervención, no llegamos a la imposición de castigos, pero sí sentimos que algunas estrategias no fueron las adecuadas para este enfoque.

En el desarrollo de las primeras siete sesiones, tuvimos ciertas dificultades en la planificación de las actividades. No queremos justificar esta situación como personas ingenuas, es por eso que ahora comprendemos, que de manera casi inherente nuestras acciones al intervenir derivaron de una enseñanza tradicional en donde predominó la heteronomía sobre la autonomía. La educación que hemos recibido desde la educación básica, ha sido con un enfoque tradicional, nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje se basó en regaños, castigos, violencia verbal y física. Fuimos alumnos/as pasivo/as que obedecían órdenes sin importar si lo hacíamos con gusto o no. Esto era la “educación” que conocimos y lo peor del caso, es que esta pedagogía era apoyada por nuestros/as padres y madres, que incluso sugerían al profesor castigarnos si no obedecíamos en el contexto escolar.

Sentimos que estas formas de educación nos limitaron el desarrollo de nuestra creatividad y autonomía, incluso aún nos cuesta trabajo discernir si lo que hacemos es correcto o no, hemos crecido en idea de que hay cosas “buenas y malas”, mas no “diferentes”.

Estas cuestiones fueron limitantes en la planeación de las actividades de intervención, ya que no se nos ocurría qué hacer con el alumnado para descubrir y construir los valores de ellos/as. Entonces llegamos con los alumnos y las alumnas en una primera sesión a explicarles

en qué consistiría el proyecto, les explicamos por qué queríamos trabajar con ellos/as, nos escucharon y luego les pedimos sus opiniones.

En esta primera sesión no nos percatamos si lo que hacíamos era lo correcto, “explicar, escuchar y opinar”, y así fuimos desarrollando las siguientes seis sesiones. Los temas que el alumnado había elegido, decidimos “exponerlos” en cada sesión, con la intención que se interesaran en ciertos aspectos de cada tema, se integraran y desarrollaran sus preguntas de investigación. En esta acción tuvimos un error que fue “decidir” por los/as alumnos/as, ya que resulta contradictorio con el desarrollo de la autonomía, objetivo del proyecto, y con el propio constructivismo.

Juzgamos que no iniciamos congruente con el enfoque del proyecto, pero para los/as alumnos/as no fue un problema, porque no tenían la cultura de decidir lo que deseaban realizar, pero aunque no lo tuvieran, nosotros/as trasgredimos nuestro propio principio de intervención.

En este sentido, consideramos importante hacer mención del principio de “libertad para hacer las cosas” dentro del proyecto, ya que en una ocasión nos comportamos muy autoritarios con los/as alumnos/as e incluso los/as regañamos porque no querían hacer nada; después de haber actuado de manera autoritaria, reflexionamos que no fue correcto, no teníamos por qué obligar al alumnado a hacer actividades que no querían hacer, y si no deseaban hacerlo era porque no les gustaba o les era poco significativo.

Ante esto, reflexionamos que muchas veces creemos que la educación formal¹ es la única y mejor manera de aprender y dejamos la educación informal² a un lado porque creemos que eso es solamente costumbre y formas de vida.

En estas primeras siete sesiones también se propició el constructivismo, no como lo habíamos pensado en el diseño del proyecto, pero sí de una manera considerable que permitió al alumnado opinar, escribir sus intereses y expresar sus ideas.

En las primeras sesiones, el alumnado se mostró penoso, les era muy difícil opinar, especialmente con las mujeres. Sólo eran cuatro mujeres y un hombre a quienes se les facilitaba opinar sin miedo ni vergüenza.

¹ Dewey (s.f, en Marenales, 1996:2) la conceptualiza como “educación sistemática, como una necesidad social cuando la civilización se ha complejizado (...) la institución (...) simplificará el conocimiento sistematizándolo”

² Como menciona de nuevo Dewey (s.f, en Marenales, 1996:2) “la educación incidental es propia de las sociedad primitiva que no determinan un ambiente específicamente educativo”.

Cuando presentamos el Menú de temas, fue cuando notamos que el alumnado tenía intereses por descubrir. Al momento de presentar las temáticas los alumnos y las alumnas empezaron a opinar sobre sus gustos e intereses, e inició una lluvia de ideas para armar los proyectos.

Este momento fue muy importante para nosotros/as porque el alumnado tenía la intención de participar. En este sentido la autonomía se evidencia en el momento en que “deciden” lo que quieren hacer, no les impusimos, les presentamos un menú y a partir de estos emanaron ideas de los/as propios/as participantes.

Eligieron de esta manera lo que querían saber, aprender y adquirir para fortalecer sus conocimientos previos a partir de su interés personal. Estos conocimientos previos los adquirieron dentro de su contexto cultural y son parte de su vida cotidiana como el aspecto familiar y social.

Respetar el derecho a que los alumnos y las alumnas decidieran fue un reto, primero porque nunca habían podido hacerlo y por otro lado porque nos daba temor que al respetar su derecho se salieran del límite y resulte contraproducente.

Otro momento que funcionó adecuadamente fue el proceso de reflexión, pues percibimos que al alumnado les agradó bastante, y además propició que externaran sus ideas y pensamientos. Esto nos ayudó a identificar lo que al alumnado les pareció importante, lo que consideran valioso; de igual manera posibilitó que desarrollaran su creatividad porque nos daban las posibles soluciones a las diversas problemáticas que escucharon en las reflexiones.

Consideramos importante señalar que en cada exposición de los temas, el alumnado fue opinando de acuerdo con lo que sabía de su contexto comunitario y este conocimiento previo nos ayudó para planear las actividades.

Como hemos hecho referencia al principio de este análisis, iniciamos exponiendo los temas, no en todos los casos participaban los/as alumnos/as. Identificamos que ya no prestaban atención a las exposiciones, sus rostros evidenciaban aburrimiento o desinterés entonces los/as cuestionamos sobre la forma en que estábamos desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Les preguntamos: ¿Les gusta que les expliquemos los temas?, entonces Arely nos preguntó qué significaba “explicar” porque no sabía, le respondimos y fue cuando nos dijo que no le gusta esa forma de brindar información sobre el tema.

Al preguntar lo anterior, la mayoría de los alumnos y las alumnas dijeron que no les gusta que les “expliquemos”, que se aburrían escuchando. En ese momento nos faltaban temas por trabajar junto con ellos/as, y les preguntamos qué proponían para las sesiones, entonces nadie dijo nada. Esta situación como interventores/as implicaba un dilema ¿Acaso los/as alumnos/as tienen anomia? ¿Cómo involucrarlos en “nuestro” proceso de intervención si cuando se les cuestiona no aportan? ¿Por qué los alumnos y las alumnas actúan así?

Nuestra interrogante fue ¿Por qué el alumnado no opina?, discernimos que esto sucede porque no existe la cultura de “opinar”, tienen miedo a proponer, y esto se debe a la manera en que educan al alumnado desde sus hogares. No saben qué hacer, no tienen dirección, porque nunca les han dado la oportunidad de ser autónomos.

Les propusimos organizar una feria con los temas restantes, la “Feria de los valores” en donde los alumnos y las alumnas pudieran participar en la organización y en las explicaciones de cada tema. A partir de este momento, en la intervención sentimos que hubo más constructivismo en las actividades, porque ya no era planificar a partir de lo que considerábamos pertinente, sino planear actividades con base en las opiniones y la participación del alumnado (Ver anexo 3).

En la organización de “La feria”, los alumnos y las alumnas se preocuparon por destinar lo que cada quien iba a traer y de responsabilizarse de cada una de sus tareas. Ya en las sesiones posteriores se iban organizando en relación en los intereses del alumnado.

De este modo, a partir de la sesión ocho no llevamos una planeación específica, sino que fue más flexible. En este sentido, decidimos junto con el alumnado hacerlo de esta manera como una estrategia para evitar el aburrimiento.

Las sesiones posteriores estuvieron a disposición de los/as alumnos/as, ellos/as decidieron qué querían hacer, dónde y cómo. Tuvimos varios momentos en el que no querían hacer nada y los/as respetamos, no obligamos, no impusimos, si lo hubiéramos hecho no alcanzaríamos ciertos avances en el alumnado.

A partir de ese momento, se optó por hacer lo que los/as alumnos/as propongan, así fuera sólo dialogar o escucharlos/as. La finalidad de lo anterior era reconocer aquellas actividades que para ellos/as fueran significativas. Con base en sus propuestas, cada actividad tenía un objetivo. Jugaron memorama y lotería en lengua maya y castellana con la finalidad de desarrollar su

lectura, se trabajaron con fichas, se realizó una receta de cocina y se cocinó lo planteado en ella, por último se trabajó pintura con acuarelas como parte de la evaluación.

4.1.1. Pertinencia de la historia oral y el método de proyectos en la autonomía del alumnado.

En este aspecto, el diseño del proyecto proponía la historia oral como medio para la reflexión de los valores con el alumnado. Utilizarlo fue imposible por varias razones: el profesorado consideraba arriesgado dejar que los alumnos y las alumnas salieran a la comunidad, aún bajo nuestra responsabilidad.

Esta decisión del profesorado se debía a que habían tenido una mala experiencia cuando realizaron una “Campaña de descacharrización”, ya que los padres y las madres de familia no estuvieron de acuerdo en que llevaran a sus hijos varones a recolectar la basura. De acuerdo al testimonio de la directora de la Telesecundaria, los padres y las madres de familia no estuvieron de acuerdo porque sus hijos/as van a la escuela a estudiar y no a recoger basura, fue por esto que no se nos facilitó el sacar al alumnado en las horas de clase.

Asimismo, sentimos que nos predisposimos con el alumnado, con la convivencia observamos que son alumnos/as traviosos/as, inquietos/as, por eso sentíamos el temor que al llevar al alumnado a las calles de la comunidad pudieran lastimarse, agredirse o que sus padres y madres se molestaran. De igual manera, no se pudo entrevistar a los abuelos y las abuelas porque en las primeras sesiones el alumnado no formuló sus preguntas de investigación y siempre nos brindaban una explicación cuando no lo hacían.

En este sentido, no se pudo implementar la historia oral para la recuperación de los valores comunitarios, por las limitaciones antes mencionadas. De mismo modo, tampoco nos arriesgamos a llevar a los alumnos y las alumnas a entrevistar a la gente de la comunidad. Sentimos que si respetábamos la libertad del alumnado, nos pudiera resultar contraproducente y harían lo que quisieran, eso fue nuestro mayor temor y con ello cometimos el error de no arriesgarnos a vivir estas experiencias con el alumnado y los abuelos y las abuelas de la comunidad.

En cuanto al método de proyectos solamente se llegó a la formulación de la situación problema, que corresponde a la primera fase de la metodología. En relación a esto, en todas las

sesiones incitábamos a los alumnos y las alumnas a formular sus preguntas guías del proyecto, empero, no lo hacían.

Esto nos hizo pensar que para ellos/as no es importante la lectura y la escritura. Nuestra interrogante fue ¿En verdad no les gusta leer y escribir?, entonces recapitulamos la forma de enseñanza en la primaria donde recibieron educación los alumnos y las alumnas. El alumnado nos comentó que su educación primaria fue en lengua castellana y maya.

Lo anterior, nos llevó a reflexionar y a pensar que la lectura y la escritura son actividades que no les gusta al alumnado porque en su educación primaria les impusieron otra lengua que se les complica aprender, muchos/as confunden letras por otras y esto desde nuestro punto de vista, se debe a que en el alfabeto maya no existen las mismas consonantes que en el castellano.

Cuando organizamos la “Feria de los valores”, el alumnado se comportó muy inquieto, con mucho esfuerzo prestaron atención a las actividades que se realizaron, y de nuevo los/as motivamos a que formularan sus preguntas, sin embargo, no lo hicieron.

Fue en la sesión número ocho cuando los/as participantes decidieron formular sus preguntas. En ese momento ya tenían sus temas, sólo les hacía falta formular sus preguntas con relación a lo que querían conocer del tema. En dicha sesión, notamos que también les dio dificultad la redacción de sus interrogantes.

En la siguiente sesión, los alumnos y las alumnas no quisieron continuar con sus proyectos, y hasta ahora nos queda la duda del porqué de su resistencia. Al momento de solicitarles su participación en las actividades, simplemente no nos escuchaban, hacían lo que querían, pero nunca nos dijeron por qué no quisieron continuar con el desarrollo de sus proyectos.

Fue sin explicaciones el que dejaran de colaborar en los proyectos, el alumnado no justificó esa actitud. Hasta aquí llegaron los trabajos, ya no se pudo continuar con la metodología. Pero esto no significó que no se haya seguido reflexionando sobre los valores, ya que durante las sesiones posteriores los alumnos y las alumnas nos sorprendieron con sus actitudes.

Quedó claro que no les gustó escribir durante el proyecto, pero sí les gustaba jugar. Esto fue un componente importante para seguir con la reflexión, jugar para identificar sus valores.

Realizamos actividades como memoramas, lotería, pintura con acuarelas, entre otros, actividades que nos sirvieron como expresividad por parte del alumnado, lo que no nos dijeron, en esas actividades lo íbamos identificando.

Consideramos que el desinterés en la redacción de las preguntas se debe a que existe una diversidad en cuanto a las formas de qué se quiere aprender, cómo, dónde y cuándo queremos aprender, los alumnos y las alumnas tal vez no sentían las ganas de aprender a escribir o conocer mediante preguntas que ellos/as mismo/as pudiesen redactar y conocer de esta manera sobre los valores que los abuelitos y las abuelitas tenían en tiempos atrás.

4.2. La lectura y la escritura con sentido: un medio para identificar lo subjetivo.

Como afirma Emilia Ferreiro (1993 en Reimers y Jacobs, s.f.), desarrollar la lectura en quien aprende y la idea comunicacional de lo que se aprende, es importante dentro del contexto donde la gente aprende. Con esta concepción se refiere que lo significativo de leer y escribir recae en la utilidad que le demos al mensaje comunicacional.

En relación con esto y comparando la educación tradicional, reflexionamos que dicha educación era tradicional, se aprendían con vocales y luego con consonantes. Con este método sólo se repetían los sonidos, pero no se les daba significado alguno.

Entonces ¿Cómo es una lectura y escritura con sentido? ¿Tenemos que obligar a leer y escribir? ¿La lectura y la escritura es un acto espontáneo? Todas estas interrogantes nos surgieron cuando reflexionamos sobre este acto.

En el proyecto no “obligamos a leer ni a escribir”, más bien invitamos a que los/las participantes escribieran desde sus propios intereses, algunos/as lo hicieron, otros/as no quisieron y tampoco se les obligó.

Hubo ocasiones en el que se trabajó específicamente con el alumnado que no tenía mucha habilidad en escribir y leer en castellano, siempre se promovió con todos y todas.

No fueron muchas ocasiones en donde el alumnado escribió, pero las pocas veces que lo hicieron, nos parecieron significantes y también para ellos/as. Las siguientes imágenes, demuestran una escritura y lectura con sentido, porque tuvo un significado para ellos/as:

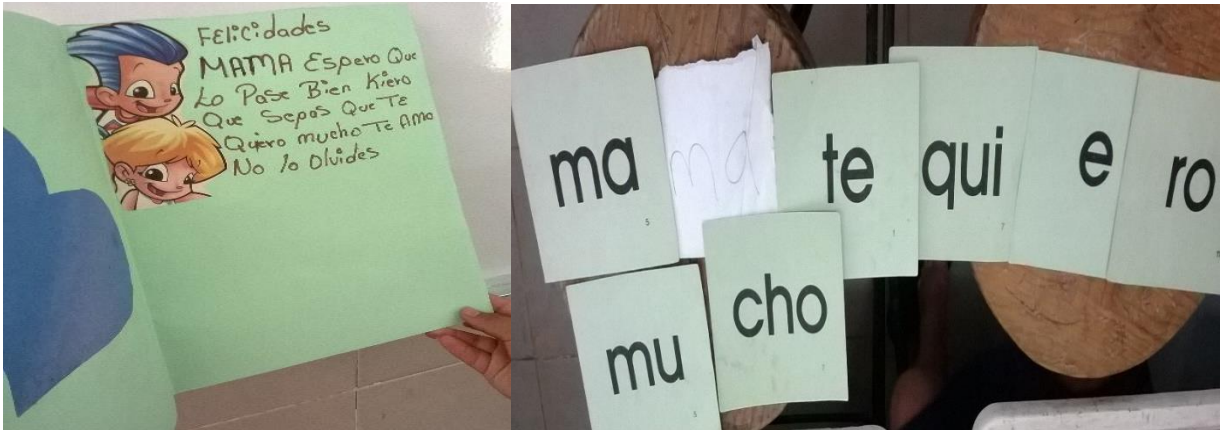


Foto 1. Actividad de lectoescritura con el alumnado.

En las primeras sesiones cuando se trabajaron los valores para la conservación de la salud, pedimos al alumnado que escribieran cuál era el deporte que más les gustaba y por qué. Esta actividad lo hicimos para identificar los valores del alumnado y motivarlos/as a desarrollar la lectura y la escritura con sentido. En esta ocasión todos/as los/as alumnos/as participaron. A los/as que se le dificultaba escribir, los/as ayudamos y sus compañeros y compañeras también lo hicieron, así pudimos conocer un poco más al alumnado.

Identificamos que los hombres valoran jugar fútbol, beisbol, volibol y básquetbol. Ellos nos mencionaron que son deportes divertidos y saludables donde “se anotan goles y se pegan las pelotas”. Con estas respuestas también pudimos notar que eligen juegos estereotipados específicamente al sexo masculino.

A las mujeres por su parte les gusta correr, ya que las ayuda a bajar de peso y se sienten felices al realizarlo. En este caso notamos que corren por estética. Martha opina lo siguiente: *es bueno hacer deporte para bajar de peso y tener buena salud.*

Otra oportunidad donde se desarrolló la escritura fue en el tema de las comidas de la comunidad. El alumnado enlistó las comidas que se guisan en su comunidad, así nos mencionaron del escabeche, chimole, relleno negro, los tamales, la cochinita pibil, pescado, sopa de lima, pozole, queso relleno, panuchos, poc chuc, papadzul, frijol, empanizado, puchero, chaya, arroz con pollo, mole, brazo de reina, frijol con puerco, carne asada y tamales con pepita.

En estos escritos, notamos que algunos/as alumnos/as confunden la “h” con la “n” y escriben tal cual escuchan. Esto para nosotros/as no significa que este mal, mientras el alumnado le esté dando el significado que considera.

Antes que el alumnado dejara de participar en sus proyectos, tuvimos la oportunidad que diseñaran sus preguntas. En este momento no todos/as quisieron escribirlos (esta sesión se desarrolló en el domo de la comunidad) y solamente se armaron tres proyectos; dos colectivos y uno individual.

Los proyectos se armaron conforme a las siguientes preguntas de indagación:

a) Proyecto 1: Plantas sanas. ¿Qué cura el epazote? ¿Qué cura la menta? ¿Qué cura el cedro? ¿Qué cura el tamarindo? Estas preguntas lo diseñaron Landy y Perla, quienes en el salón se catalogaron como las que no dominaban la lectura y la escritura.

Un análisis sobre el diseño de sus preguntas nos arrojó que las alumnas no completaron sus palabras cuando escribieron o en su caso intercambiaban letras por otras.

b) Proyecto 2: Belleza de pies a cabeza. ¿Cómo podemos hacer para que una mujer no envejezca rápido? ¿Cómo se quitan los granos y los poros y puntos negros? ¿Cómo no se pueden reseca mis labios? ¿Cómo fortalecer mis pestañas? ¿Cómo fortalecer el cabello? ¿Cómo cuidar mi piel del sol y la reseca? ¿Cómo preparar una mascarilla?

De acuerdo con la manera en que Elizabeth y Citlali redactaron sus preguntas, notamos que en ocasiones duplicaron la “r”, esto consideramos que sucede porque son maya-hablantes y se les dificulta su pronunciación.

c) Proyecto 3: Medicinas naturales. ¿Qué planta cura la fiebre? ¿Por qué la ruda cura el mal de ojo? ¿Por qué la hoja de cedro cura la sangre de la nariz? ¿Qué cura la hoja de guayaba? ¿Con qué planta se cura el dolor de barriga? ¿Cómo se prepara la hoja de naranja agria para curar el vómito? Estas preguntas las escribió Ángel.

Después de cada sesión el alumnado escribía en el anecdotario lo que le parecía significativo de la sesión. Identificamos que no todos/as lo querían hacer, les daba flojera, ya que después de cada sesión, todos/as querían irse a casa. Incluso Ángel en una ocasión escribió lo siguiente: “me gustó cuando el lobo no comió nada y no me gusta que esté escribiendo esto”. A partir de este suceso, nadie más quiso escribir el anecdotario, nadie se motivaba por escribir lo que le había interesado de cada sesión.

De igual manera cuando se escribía en el anecdotario, mayormente los/as alumnos/as copiaban o imitaban la escritura de la persona que había escrito anteriormente, poniendo lo mismo o parecido.

Hasta este momento, las actividades del proyecto se detuvieron porque el alumnado ya no quería escribir, ni realizar las actividades. Las siguientes sesiones se desarrollaron siempre y cuando el alumnado tuvo la voluntad de hacer algo que les gustara.

En la sesión nueve preguntamos al alumnado qué les gustaría hacer, y de nuevo no respondieron. Luego preguntamos quién quería leer y escribir, en ese momento Landy, Perla y Miriam se vieron interesadas, luego se animaron Josué y Gustavo.

Ese día trabajamos en la palapa de la escuela, les brindamos unas fichas con sílabas al alumnado y les indicamos que formaran palabras que conocían, las leerían y luego las escribirían.

Gustavo agarró las fichas y formó la palabra “paplo”, nos miró con la intención que le afirmáramos si era correcto, y luego dijo: “*ah ma' paajtal*”³, ante esto Alfredo⁴ tomó la palabra y le dijo que si para él tenía algún significado era correcto. Gustavo respondió que no y siguió formando palabras. Las palabras que formó fueron las siguientes, tal cual las escribió: pato, plasa, comer, techo, tino, queso, cuatro y zuza.

Landy, otra de las alumnas conoce un poco más las palabras en castellano y las lee. Ella formó las siguientes frases: pelote (queriendo escribir pelota), masa, lazo, pisina y susi.

Perla también se esforzó por formar las palabras que conoce, así que formó la palabra “Meni”, Alfredo⁵ se sorprendió porque no le buscó sentido a la palabra, entonces preguntó ¿y qué significa eso? Y ella respondió, “es que así le dicen a Yermína”.

Consideramos que en estas situaciones, el alumnado le dio sentido a lo que escribieron, no sólo formaron palabras sino que esta actividad la hicieron a partir de sus conocimientos previos, a partir de su contexto inmediato.

Una situación que nos pareció relevante en cuanto a la lectura y escritura con sentido, fue en la sesión diez. Les preguntamos qué querían hacer y como en cada sesión respondieron “*mix baal*”⁶, entonces les cuestionamos sobre lo que habían hecho el fin de semana, el alumnado nos empezó a platicar y de repente les preguntamos, ¿Felicitaron a su mamá por el día de las madres? Ángel respondió, “mamá es todo los días, no sólo uno”.

³ En castellano significa: ah no se puede.

⁴ Interventor en el proyecto.

⁵ Interventor en el proyecto.

⁶ En castellano significa: Nada

Entonces les preguntamos: ¿Les gustaría escribirle una carta a su mamá y se lo dan el día del festival en la escuela? Marisol respondió emocionada y dijo que sí, a ella se le unieron los/las demás alumnos/as a excepción de Gustavo, Miguel, Alfredo y Yermína. Les cuestionamos por qué no querían participar y contestaron que “nomás”.

El alumnado estaba motivado y ellos/as mismas bajaron las cartulinas y con nuestro apoyo empezamos a cortar las tarjetas de felicitación para las madres. Tomaron las revistas y buscaron imágenes, hicieron corazones y decoraron sus tarjetas, escribiendo lo que le querían decir a sus mamás (Ver anexo 4).

Para esta actividad, el equipo interventor tuvo que dirigirse en subgrupos de alumnos y alumnas para apoyar a todos/as por igual.

Alfredo Cetina se acercó con Landy y Perla, ya que no tienen mucha facilidad con la lecto-escritura. Les brindó las fichas de sílabas y las alumnas juntas empezaron a formar el mensaje que iba a ser dirigido a sus mamás. Poco a poco fueron construyendo la oración, y una vez que estuvo listo, lo transcribieron en sus tarjetas.

Así como fueron terminando, les preguntábamos si podíamos tomarle una foto a su trabajo, y nos respondieron que sí, pero sólo a su trabajo, a ellos/as no.

Juan Carlos sólo permitió que se tomara fotografía a su portada, no quiso enseñar lo que había escrito para su mamá y le preguntamos por qué, a lo que él respondió “*es que teech ma’ in mamastsil*”⁷. Se le respetó su decisión y no le tomamos foto a su trabajo. En ese día todos/as trabajamos apoyándonos, prestándonos las cosas y ayudando a los/as demás. Fue un día donde sentimos que la escritura sí fue real, porque tuvo una intención comunicativa para con las mamás de los alumnos y las alumnas. Fue más que un simple ejercicio, fue una escritura que involucraba las emociones y sentimientos de los alumnos y las alumnas, lo que escribieron fue porque lo sintieron y porque le dieron un verdadero significado.

Otro momento significativo de la lectura y escritura sucedió cuando el alumnado decidió cocinar el Omelet⁸. En ese momento, les sugerimos a los/as alumnos/as que escribiéramos la receta y la lista de ingredientes del guisado y los utensilios. Al principio no querían, luego los/as alentamos a que es bueno escribirlo para que no se nos olvide y nos salga bien la comida.

⁷ Porque tú no eres mi mamá.

⁸ Comida hecha a base de huevo.

Aceptaron la idea de realizarlo y atendiendo a la diversidad, los dividimos en dos grupos de acuerdo a sus necesidades de lectoescritura. A los/as que se les dificultaba escribir en castellano los/as agrupamos, y los/as que tenían mayor facilidad los/as conformamos en otro equipo.

Esta división fue a partir del reconocimiento de las capacidades de lectoescritura en el alumnado. Brindamos las instrucciones que un grupo haría la lista de ingredientes y otro la receta completa, entonces el alumnado se fue en el grupo que le parecía más fácil escribir. Reflexionando sobre esta actividad llegamos a la conclusión que fue incorrecto dividirlos por subgrupos, ya que contradijimos la perspectiva constructivista. Fue un error dividir “de acuerdo a las habilidades” del alumnado, pensamos que al dividirlos atendíamos a la diversidad, empero dejamos de lado la perspectiva constructivista y de comunidad, donde todos y todas se ayudan entre sí para construir sus propios conocimientos.

Esta división por subgrupos también nos dio experiencias positivas. Durante el ejercicio hubo solidaridad en los grupos, los/as que hicieron la lista de ingredientes y utensilios tenían dificultades para escribir. A Citlali, Perla y Landy se les complicaba escribir, en tanto que Miriam y Yermína fueron más rápidas en hacerlo y cuando alguien del grupo no sabía cómo se escribía alguna palabra o letra, Miriam y Yermína apoyaban a los/as demás.

Un caso que nos llamó la atención, y que nos confirma que el problema de lectoescritura en castellano se debe a que es una lengua ajena a la lengua materna del alumnado, ocurrió cuando íbamos a escribir la palabra huevo. Les preguntamos, “¿qué se les hace más fácil escribir, huevo o je’?”, la respuesta fue “je’” porque era una palabra más corta que la palabra huevo.

La situación anterior, nos llevó a reflexionar que para el alumnado es más sencillo y significativo escribir en su propia lengua, porque la conocen y la dominan. Leer no significa sólo pronunciar sonidos, sino que se traduce en entender lo que se pronuncia.

4.3. La autonomía de los sujetos en el proyecto de intervención.

Promover la autonomía del alumnado en el proyecto de intervención, fue muy importante para nosotros/as y lo planteamos como un propósito del proyecto.

La autonomía, como menciona Esteve (2005:1) tiene que ver con la posibilidad de que “hombres y mujeres sean capaces de vivir su propia vida”, cuando las personas logran esto, se

puede decir que gozan de autonomía. No es sólo lograr vivir como queremos, sino que tengamos responsabilidad y corresponsabilidad con los y las demás, autonomía no es hacer lo que yo quiera, sino que habría que tener en cuenta los límites de nuestras acciones para no dañar a terceras personas (Feinberg, 1973, y Rawls 1971, en Kohlberg, 1984).

Como se mencionó en el capítulo anterior, trabajamos con alumnos y alumnas de primer grado, entre 12 y 13 años de edad. De acuerdo a las seis etapas del juicio moral propuesto por Kohlberg (1984)⁹ ubicamos que estos alumnos/as se encuentran en el nivel preconvencional y con una moral heterónoma.

Lo anterior se justifica a partir de la propuesta de Kohlberg (1984:22)¹⁰ sobre el nivel preconvencional, en donde para los sujetos es correcto “evitar violar reglas sustentadas por el castigo (...) y seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de uno”.

Al respecto, durante las sesiones observamos muchas situaciones en las cuales el alumnado no tenía la iniciativa de realizar las actividades, era necesario brindarles instrucciones; sin embargo también vivenciamos situaciones donde el alumnado no hacía las cosas sino se les daba las instrucciones.

Con relación a la “autonomía”, reflexionamos que para que ésta se desarrolle con el alumnado se necesitaría de mucho tiempo. En este sentido, nos parece indispensable definir “el ambiente de aprendizaje” para identificar la cultura de enseñanza del profesorado hacia el alumnado.

De acuerdo a Moreno (1997:2) el ambiente de aprendizaje se refiere a “situaciones y procesos que se viven dando lugar a la asimilación, transformación, recreación y socialización de la cultura”. Está compuesto tanto por el entorno físico, el tiempo, el currículum, la mediación pedagógica y las interacciones entre los sujetos y el medio.

Es así como reflexionamos en que el ambiente de aprendizaje no era el adecuado, ya que el profesorado tenía una cultura de heteronomía hacía con los/as alumnos/as; esto no nos favoreció en su totalidad, ya que los alumnos y las alumnas al darle la libertad de decidir qué hacer en el proyecto, se les complicó mucho.

⁹ Op. Cit.

¹⁰ Op. Cit.

En primera, cuando les facilitamos la oportunidad de elegir y decidir qué hacer, el alumnado no tenía idea de qué querían, no decidieron con facilidad, y cuando se habla de “libertad” nos percatamos que lo llevaban al libertinaje. Esta situación nos hizo reflexionar en que al crecer en un ambiente de heteronomía, al darles la libertad que se necesita no sabían qué hacer con ella porque nunca la habían tenido. Cuando valimos el derecho de decidir no supieron qué hacer.

Las situaciones que nos parecieron relevantes respecto a la autonomía del alumnado las describimos a continuación:

Cuando se presentó al alumnado la forma en que se trabajaría el proyecto, se les solicitó que propusieran qué temas les gustaría abordar a partir de sus intereses y valores. En esa sesión nadie opinó, entonces recurrimos a presentarles el menú de temas a partir de lo que habíamos considerado importante del diagnóstico. A partir del menú, el alumnado empezó a opinar sobre qué les gustaría, y de esa manera logramos que participaran en la sesión.

Ante esto, observamos que al alumnado habría que ofrecerles opciones para que pudieran decidir, pues se les complicaba externar su opinión.

Por otra parte, les fue muy difícil opinar sobre los temas que fuimos viendo en las sesiones. En este aspecto, realizamos evaluaciones finales en cada sesión donde pedíamos sugerencias, y se abrió un espacio para externar las dudas al respecto, a pesar de estas actividades notamos que no participaron; esto porque tenían pena y se les dificultaba opinar.

Fue hasta la sesión tres en donde el alumnado empezó a opinar sobre los diversos temas que fuimos viendo, esta participación se propició cuando empezamos a exponer los temas que habían decidido. También observamos que al alumnado no le gustaba escribir, esta actividad incluso ni diciéndoles “por favor” querían hacerlo.

La actividad donde los alumnos y las alumnas participaron con gusto, fue en la reflexión. Este momento nos sirvió mucho a todos/as para poder expresar lo que sentíamos, fue un ejercicio de diálogo donde alumnos y alumnas opinaban sobre lo que habían escuchado y sobre las posibles soluciones a las diversas problemáticas.

Otra situación que también nos llamó la atención, fue que cada vez que había sesión, el alumnado se encontraba fuera del salón de clases y sólo hasta que les solicitábamos que pasaran al aula lo hacían. Este escenario nos confirma la heteronomía del alumnado para con nosotros/as,

sin embargo, si el alumnado no tenía autonomía, ¿Por qué en ciertos casos, los hombres no pasaban al aula aún si les pedíamos que lo hicieran? ¿Lo hacían para llevarnos la contraria?

Específicamente, eran los hombres que en ocasiones se resistían a ejecutar las instrucciones que les brindábamos. Creemos que esto se debe al papel que juega el hombre dentro de la comunidad, ya que como nos arrojó el diagnóstico inicial, recuperamos que el hombre tiene el rol de proveedor y jefe del hogar, solamente cuando éste no se encuentra en la casa, es cuando la mujer toma el rol de jefa en el hogar.

Esta situación nos hizo reflexionar sobre por qué los hombres no realizaban lo que les pedíamos y se comportaban rebeldes hacia nosotros/as que incluso llegaban a insultarnos. Aquí podemos ver dos procesos; la heteronomía en algunos casos, donde tenían que esperar a que se les brindara instrucciones para hacer las cosas y por otro lado la rebeldía, que a pesar de brindar la instrucción no lo hacían.

En lo anterior, hay un tercer proceso que de acuerdo a Kohlberg (1984:22)¹¹ lo denomina “etapa 3 de relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal”. Este contexto nos llevó a observar que cuando un alumno varón toma la postura de no hacer lo que se le indica, los demás lo siguen y no lo hacen. Esto nos demostró que existe una interdependencia entre los alumnos varones, interdependencia que podría ser traducida como solidaridad, o todos o nadie.

Esta situación nos pudo haber indicado que no existe autonomía, pero reflexionando sobre los casos, identificamos que sí hay, el hecho que un alumno varón mencione “no quiero”, “no me gusta” o “no lo hago”, significa que ya está decidiendo sin importar los factores que influyan en su decisión. La rebeldía que observamos, lo traducimos a la autonomía, porque no podemos ser coercitivos con el alumnado.

A pesar de considerar las decisiones de los alumnos varones como “autonomía” también nos enfrentamos a una contraparte, ya que la autonomía exige responsabilidad consigo mismo y con los demás, hecho que no sucedía de esta manera, ya que la decisión de no participar en las actividades afectaba la realización de la sesión con los/as alumnos/as que deseaban participar.

Un momento que nos llamó mucho la atención fue en la sesión diez. Como mencionamos con anterioridad, sólo trabajamos siete sesiones, a partir de la octava hasta la décima tercera

¹¹ Op. Cit.

sesión, los/as alumnos/as fueron quienes decidieron qué querían hacer, llegando al salón de clases entramos y preguntamos que deseaban hacer, a lo cual no respondieron.

Les dijimos que ese día tomaríamos las clases con ellos/as, ante esto, Citlali respondió: “¿Por qué sólo se sientan y no trabajan?”, respondimos que ellos/as debieran proponer lo que les gustaría hacer, y volvió a responder: “quiero hacer algo, pero no sé qué, que nos digan.”

Estos dos testimonios nos hacen reflexionar que no existe una autonomía plena, o que incluso, la autonomía es circunstancial. El que la alumna nos diga que “trabajen” o “que nos digan qué hacer”, nos deja claro que necesitan recibir instrucciones para hacer las cosas, solos/as son incapaces de tomar decisiones porque así han crecido, bajo la custodia, mando y tutoría de una persona mayor que ellos/as.

En otra ocasión, Marisol nos dijo que no sabe qué quiere hacer en la sesión. El autoritarismo provoca que el alumnado limite su creatividad y su toma de decisiones, no buscan horizontes donde puedan expresarse porque no tienen el hábito de decidir. Pensar en qué pueden hacer como seres libres y humanos/as les cuesta trabajo, no se les ocurre qué podrían implementar para ellos/as mismos/as.

Un día las alumnas vieron al profesor de primer grado que estaban cocinando, entonces les pregunté si querían cocinar en la próxima sesión. Todas respondieron afirmativamente, ahora el detalle era ponerse de acuerdo sobre qué se cocinaría. En ese momento, todas empezaron a opinar sobre los distintos guisos, les dijimos que sería una comida fácil para que podamos hacerlo y que sería bueno invitar sus compañeros –varones-.

Marisol dijo que no, porque dirían que es trabajo de mujeres y no participarían. De todos modos decidimos entre todos/as invitarlos/as, pero recibimos respuestas negativas por parte de los alumnos, Ángel se vio dudoso y le preguntamos de nuevo, él miró a los demás y me dijo “*min woojli*”¹². Este suceso lo comparamos con otras situaciones en donde el grupo de iguales tiene mucha influencia para hacer o no las cosas. Magdiel, otro alumno, también nos dijo que no sabe si quiere participar.

¹² No lo sé.

4.4. Sentimientos y emociones de los/las participantes en el proyecto de intervención.

Con la asignación de las escuelas por parte del CEDE, sentimos la emoción de conocer a la población con la que íbamos a trabajar, nos sentamos a platicar y a idearnos de cómo llegar hasta la escuela, el primer día de trabajo nos desesperamos porque no teníamos vehículos para acceder al poblado pero al final del día llegamos a nuestro destino.

Antes de ir a la comunidad sentimos mucha emoción el trabajar con jóvenes, pues teníamos la certeza que iban a participar en las actividades del proyecto, esta idea lo deducimos porque eran chicos/as ya grandes de 12 y 13 años de edad, sabíamos que eran alumnos/as con dificultades en el contexto escolar y que por eso la telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco, fue elegida por el director del CEDE para la intervención, nunca imaginamos la situación real a la que nos enfrentaríamos en esa escuela.

El primer día que asistimos a la telesecundaria, durante nuestro recorrido observamos que las vías de acceso eran demasiadas costosas, por lo que nos organizamos con los maestros, maestra e intendente de la escuela, que para llegar a la comunidad nos veríamos en el cruce rumbo al poblado, en ocasiones nos preocupábamos el cómo llegar a la escuela cuando uno/a de ellos (o ella) no asistía, por lo que buscamos la manera de llegar, incluso pidiendo aventones a cualquier vehículo que pasara por la comunidad.

Nuestra idea inicial de conocer la comunidad cambió cuando por primera vez llegamos a la escuela. Observamos que el alumnado era rebelde, insultaban a sus compañeros/as y profesores/as, literalmente hacían lo que ellos/as querían.

Ante esto, nos desanimamos y nos preguntamos una y otra vez por qué son así, ¿Será que iban a participar con nosotros/as? ¿Cómo deberíamos comportarnos con ellos/as para que no nos falten el respeto? Fueron muchas nuestras dudas que con el paso del tiempo se fueron resolviendo.

Tenemos grabado en nuestra memoria el momento en que nos presentamos ante el alumnado de primer grado, ningún alumno/a dijo algo que nos alentara a ir de nuevo a la escuela, incluso nos ignoraron, no respondieron, al respecto decidimos seguir adelante con la ilusión que en algún momento del proyecto iban a cambiar su actitud hacia nosotros/as.

Por otra parte, al inicio de cada sesión de trabajo los alumnos y alumnas siempre estaban con actitudes de no hacer “nada”, *miixbal* era la respuesta que obteníamos cuando les

cuestionábamos sobre lo que querían hacer, razón por la cual los objetivos de las actividades y propósitos de las sesiones no se lograron.

Como el proyecto tiene un enfoque participativo y constructivista, no podíamos obligar ni regañar a nadie, de hecho cuando les levantábamos la voz, más se volvían agresivos e inclusive optaban no hablarnos o retirarse del lugar.

Estas actitudes nos desanimaban mucho, sentimos que no iba a funcionar el proyecto y que sólo estábamos perdiendo el tiempo porque no había respuesta por parte del alumnado.

En algunas ocasiones al entrar al salón los alumnos y las alumnas se encontraban brincando, gritando, e inclusive se encontraban durmiendo con la cabeza abajo sobre su propia silla, cuando entrábamos al salón y decíamos buenos días, nos respondían “que tiene de buenas”, eran actitudes de rebeldía, no les interesaba lo que hacíamos y esto sucedía porque a lo mejor lo que les estábamos ofreciendo eran cosas sin sentido para ellos/as.

El rechazo y las actitudes de desánimo a las actividades, fueron las que se estaban cimentándose en nosotros y nosotras, nos sentíamos frustrados/as el no poder realizar las actividades, de igual forma nos sentíamos así porque los materiales de trabajo no eran utilizados para las actividades, por ejemplo cuando adherimos en la pared del salón los globos temáticos, más tarde fueron despegados y tirados por los/as propios/as alumnos y alumnas.

Observamos que sólo les gustaba las dinámicas, tal es el caso de la dinámica del zorro y la gallina, en la que pudimos observar como ellos y ellas nos propiciaban llevarla a cabo en algunas ocasiones y se divertían mucho cuando jugaban, en cambio cuando se trataba de escribir se les dificultaba hacerlo, se negaban. En una ocasión cuando les pedimos que escriban sus preguntas de interés, no lo hicieron, justificando siempre que se les había olvidado.

De igual forma, las actividades de pintura y dibujo, la realizaban sin dificultad. Una alumna nos menciona: “nos gusta colorear y pintar ¿Cuándo traen otro?” (Ver anexo 5).

En un momento que estaban pintando y coloreando los dibujos fue grato saber que aunque el alumnado aparentaba no tener modales o buena conducta, esto no era totalmente así, ya que en una ocasión cuando una alumna pidió pintura, Juan que es un alumno muy inquieto y obsceno al hablar, fue quien la escuchó y aunque estaba ocupado pintando, dejó su trabajo y fue en la otra mesa a buscar la pintura y se lo dio a la muchacha, y con amabilidad le dijo: “aquí está”.

Reiterando lo antes mencionando, por nuestra parte siempre pusimos en práctica la vinculación socio afectiva con el alumnado para crear un clima social de trabajo, en la cual ellos y ellas se sintieran bien, con el fin que obtengan un proceso de aprendizaje pertinente, es por ello que nosotros y nosotras siempre fuimos muy sensibles y flexibles ante sus comportamientos.

Otro momento en que nos sentimos emocionados/as fue saber que las alumnas ya tenían un poco más de confianza con nosotros/as. Un día nos acercamos hacia ellas a platicar y comenzaron a preguntar el por qué ya no hacíamos nada con ellos/as, que ellas sí quieren hacer las cosas pero que son los alumnos quienes no tienen la disposición.

Las cuestionamos por qué de su rechazo a realizar alguna actividad, las alumnas Marisol y Citlali mencionaron que ya se acostumbraron a no hacer trabajos y actividades o a escribir o leer ya que mencionaron que su maestro las dejaba varias horas sin hacer nada y que sólo a veces entraba en el salón.

Al principio, el alumnado no tenía la suficiente confianza con nosotros/as, ya que las alumnas preguntaron cosas personales sobre nosotros/as, querían saber cómo éramos y qué hacíamos después de ir en la telesecundaria.

Por otra parte a pesar de la frustración que teníamos, de cierta manera también teníamos la esperanza y perseverancia que todo saldría bien e iría mejorando poco a poco, pues en los instantes que los/as alumnos/as mostraban una actitud positiva en su participación nos alentaba un poco para no dejar el proyecto.

Por otra parte, cuando el profesorado se expresaban mal de los/as alumnos/as y los/as regañaban o alzaban la voz, sentíamos enojo, ya que ellos/as a pesar que hacían lo posible para que la maestra o maestro no se enojara con ellos/as por alguna situación, al final habían molestias.

Hubo una ocasión que la maestra le hizo una pregunta a una alumna que estaba lejos de ella, la alumna no alcanzó a escuchar, la maestra se enojó y le gritó que se apurara a hacer lo que le habían dicho que haga.

En este punto la alumna no tuvo la culpa, aun así la docente la regañó y la reacción de la alumna fue responderle de manera inadecuada, y es así como a veces se crean los conflictos entre el alumnado y profesorado y que existan constantes conflictos entre estos.

La sesión once nos pareció muy estresante. Ese día fue muy complicado para nosotros/as porque el alumnado rebasó sus propios límites llegando incluso a insultarnos. En esa sesión el alumnado no quería participar, unos estaban con sueño, otros escuchando música, ni atención nos prestaron cuando entramos al aula.

Cuando les propusimos jugar memorama con la intención de coadyuvar en el aprendizaje de la lectoescritura, las muchachas dijeron que sí, entonces invitamos a todos/as a participar y se formaron dos grupos; uno de hombres y otro de mujeres.

Cuando sacamos las fichas del memorama para explicarles la mecánica, Juan Carlos arrebató las fichas, ante esta actitud le dijimos que cuando tome algo que no sea suyo pidiera “por favor” y él en tono sarcástico y riéndose respondió: “ay sí, por favor”.

Esta actitud nos molestó bastante que nos desanimó a seguir con la sesión, pero continuamos con el juego. Juan Carlos dijo: “yo quiero iniciar el juego por favor”, nos pareció muy acertada su manera de pedir las cosas y se prosiguió con la actividad.

Las faltas de respeto por parte del alumnado nos molestó mucho en aquella ocasión, porque ya no se remitían sólo a no escuchar a los/as otros/as, sino también a insultar.

Magdiel, es un alumno a quien le faltan el respeto en el aula, ya que sus propios compañeros varones le apodan *sikil*¹³. Cuando Magdiel jugaba memorama, varias veces sacó la figura del plátano y su compañero Juan Carlos le dijo: “*ay, chen puro ha’as a k’aatech*”¹⁴, entonces sus demás compañeros se empezaron a reír, les dijimos que se respetaran, que no era correcto hablarse de esa manera.

Empero, las ofensas no acabaron ahí, cada vez que no sacaban la pareja del memorama, los hombres decían *pelaná*¹⁵, de nueva cuenta les dijimos que no insultaran, que eso no era válido en el juego, entonces Adriana quien es parte del equipo interventor, sacó una ficha y fue ganando cada vez que alzaba la carta del memorama, Juan Carlos se molestó al ver esta situación y le dijo: *peluyak’unaj*¹⁶, en ese momento nos molestamos muchísimo y mejor dejamos el juego, no nos hacían caso, a pesar de llamarles la atención sobre su conducta, sólo nos escuchaban pero no corregían sus actitudes, nos sentimos muy mal, con ganas de dejar todo e irnos de la escuela.

¹³ De acuerdo a testimonios de otros alumnos de la escuela, se les denomina así a los que se les considera homosexuales.

¹⁴ Ay, sólo plátano quieres.

¹⁵ Insulto maya castellanizado, que alude a la madre de quien insultan.

¹⁶ Insulto en lengua maya.

Fueron muchos los momentos desagradables que pasamos, pero nunca nos rendimos, es cierto que perdíamos la motivación y nos daban ganas de dejar el proyecto, pero entender lo que realmente pasaba nos alentó a reflexionar el porqué de cada situación, ponernos en el lugar del alumnado nos sirvió para darnos cuenta que no era su culpa lo que sucedía, la responsabilidad de estas situaciones no era sólo de ellos/as, también del profesorado, del sistema educativo y de nosotros/as mismos/as.

Muchas veces pensamos que la educación formal es la mejor educación, dejamos a un lado lo que el alumnado sabe y en la gran mayoría de los casos olvidamos que los intereses del alumnado eran diferentes a los nuestros. El proyecto no fracasó porque el alumnado estaba renuente a participar, ni tampoco porque les ofrecimos cosas que no les interesaba.

Realmente el proyecto no fracasó, sólo no se llevó a cabo como lo habíamos pensado, pero nos dejó muchos aprendizajes. Cambiar la perspectiva de fracaso por diferencia de objetivos nos costó muchísimo, porque nos han domesticado a que debemos hacer todo lo que nos dicen en la escuela, no hay posibilidad de cuestionar, y esta domesticación que como interventores/as tuvimos en nuestra educación, fue una barrera para reflexionar sobre la realidad que se vivía en la comunidad de Sabacché.

Pensábamos una y otra vez que somos fracasados, que no podemos hacer bien un proyecto, pero ahora ya hemos entendido que podemos aprender más de nuestros errores que de nuestros éxitos, porque los errores nos indican en qué fallamos, pero cuando triunfamos, la euforia y la emoción nos ciegan y no nos permiten ver más allá de lo que estuvo bien.

El alumnado no participaba porque no estaban acostumbrados a decidir, no les interesa la escuela porque les enseñan en una lengua ajena a la suya y porque estudian cosas que para su vida y contexto inmediato no tiene sentido. Citlali en alguna ocasión dijo: “no me gusta ir a la escuela, yo voy porque mi mamá me obliga... además yo voy a trabajar cuando me case”, esta concepción es muy importante, el concepto de trabajo y utilidad de lo que se aprende se desarrolla en el matrimonio, no se estudia para saber más, sino para hacer.

En el proyecto no sólo nos sentimos mal, también hubo momentos significativos tanto para nosotros/as como para el alumnado. Uno de los momentos de las sesiones fue la reflexión.

En cada sesión les pusimos reflexiones para escuchar, después de cada una de ellas, preguntábamos lo que habían entendido y si les había gustado. En esta actividad la mayoría opinaba, tanto hombres como mujeres, era el momento en que el alumnado expresaba sus

sentimientos porque se ponían tristes, realmente reflexionaban sobre lo que escuchaban y les llegaba al fondo de sus emociones.

Las dinámicas de inicio fue otra de las actividades que les gustó mucho, cuando se trataba de jugar la mayoría de las veces participaban, siempre y cuando no sea de tomarse las manos hombres con mujeres (Ver anexo 6).

Algunas de las dinámicas que disfrutaron mucho los alumnos y las alumnas, fue en la dinámica del “pío, pío”. Les gustó porque se trató de adivinar quién era el/la compañero/a, a quien se le tocaba con las manos, se rieron mucho y aunque los hombres no querían jugar al principio, cuando vieron que sus compañeras estaban participando, decidieron jugar la dinámica.

Serpientes y escaleras fue otra de las actividades que les gustó a los/as alumnos/as. La actividad tuvo la intención de incitar una plática sobre los valores de la comunidad, este objetivo se fue perdiendo porque al alumnado no le gustó que les preguntáramos, Elizabeth estaba muy entretenida con el juego, cuando al preguntarle ella nos dijo: ya me fastidié que me estén preguntando y que sólo estén bla, bla, bla, yo sólo quiero jugar.

Una dinámica muy solicitada en las sesiones y que les gustaba mucho tanto a hombres como mujeres fue el del zorro y gallina, se divertían mucho porque corrían a cada momento, tenían muchas energías para jugar.

Un día Elizabeth nos dijo algo que nos dejó inquietos. En la sesión ocho, cuando llegamos al salón, parte del alumnado se encontraban sentados y escuchando música, vieron que el maestro se dirigía al salón, Martha se sentó y Alfredo sugirió que le dijera al maestro que estaban leyendo un cuento, les preguntamos que por qué, Martha nos dijo que le aburre que le marquen trabajos por el maestro y Elizabeth agregó: y a parte el color del salón aburre, deben de pintarlo de un color verde azulado para que se vea más alegre.

Este testimonio nos puede incitar a pensar las posibles causas del por qué no les gusta la escuela, por qué no realizan sus tareas y por qué se aburren en ese espacio.

Realizar las tarjetas para sus mamás fue un detalle que les gustó, se esmeraron en diseñar sus portadas e incluso a escribir sus pensamientos. También cuando armaron un rompecabezas

les propició alegría, Arely cuando estaba armando su rompecabezas vio que no se formaba y expresó: *tsok in chiviartik lex mono*¹⁷, cuando lo escucharon los/as demás se rieron.

La pintura con acuarelas, lo realizamos con la intención que plasmaran lo que les había gustado de las sesiones, y esta actividad la pedían cada vez que íbamos ya que se entretenían mucho pintando, estos son los tipos de actividades que les gusta al alumnado.

Cocinar el Omelet, fue una actividad donde la mayoría participó, las muchachas se animaron e hicieron tortillas a mano. En esta actividad, observamos la solidaridad que existe, ya que Josué no compró su blanquillo y Juan Carlos dijo: Josué va a comer porque ya le doné uno de mis huevos. Este detalle nos sorprendió porque muchas veces pensamos que las cosas no cambiarían.

En la treceava sesión, que era el cierre del proyecto los alumnos y las alumnas se mostraron tristes cuando les dijimos que ya nos íbamos porque el trabajo ya había acabado. Landy, nos agradeció y nos dijo: “gracias por enseñarme a leer y a escribir un poquito” y nos mostraron afecto cuando Juan Carlos le regaló un saborín a uno de nosotros (as) “toma, toma”.

Por otra parte, nos fue difícil entender por qué los alumnos y las alumnas no querían hacer las cosas, al final llegamos a la conclusión que nuestros objetivos no concordaban con sus objetivos, lo que ellos y ellas esperan no se vincula con lo preestablecido.

Es posible que se nos hizo difícil el no saber entender a los alumnos y las alumnas, cuando las cosas no salen como nosotros y nosotras pretendemos, cuando nos proyectaban rechazo ante las actividades.

4.4.1 El género y las emociones de los y las participantes.

Como apunta el diagnóstico realizado, la cuestión de género fue una de las problemáticas que impedía la interrelación entre el alumnado.

La comunidad, está arraigada en cuanto a lo que le corresponde a cada persona de acuerdo a su sexo. Los padres –varones- de familia, durante el diagnóstico nos platicaron sobre los roles de sus hijos varones y sobre las actividades que podían hacer o no.

¹⁷ Ya me molestó el mono.

Consideramos que esta cuestión de género impidió el desarrollo de las actividades, por ejemplo la dinámica de casa e inquilinos no se llevó a cabo porque los alumnos no quisieron tomarse de la mano con las alumnas, se negaban en hacerlo.

En esa misma sesión, principalmente los alumnos varones estuvieron en la postura de no realizar ninguna actividad, expresaban comportamientos de no querer hacer algo, cuando les propusimos realizar la dinámica “casa e inquilinos”, nos dijeron que tenían frío, razón por la cual les explicamos que como es una dinámica que implica correr, el cuerpo se iba a calentar, y nos respondieron de inmediato es que ya tenemos calor, se pararon y decidieron quitarse de nosotros/as tomaron sus bicicletas le dieron una vuelta a la comisaría y se fueron a acostar en la parte de atrás.

Cuando les propusimos jugar memorama con la intención de coadyuvar en el aprendizaje de la lectoescritura, las muchachas dijeron que sí, entonces invitamos a todos/as a participar y se formaron dos grupos; uno de hombres y otro de mujeres.

Notamos que el alumnado siempre se formaba de acuerdo a su sexo, casi no se formaban grupos mixtos, pero sí convivían entre todos/as.

En una ocasión escuchamos la reflexión “papá no me pegues” de Mariano Osorio, en esa ocasión Arely comentó que no estaba bien que un padre le pegara a su hijo porque lo haría más rebelde, ante esta opinión Josué dijo: los hombres no lloran. Cuando se les explicó un poco más sobre esta reflexión notamos que quedaron interesados/as, pero nos llamó la atención las ideas de género que hay en la comunidad que prohíben que los hombres expresen sus sentimientos.

Las dinámicas de inicio fue otra de las actividades que les gustó mucho, cuando se trataba de jugar la mayoría de las veces participaban, siempre y cuando no sea de tomarse las manos hombres con mujeres.

Cocinar el Omelet, fue una actividad donde la mayoría participó, las muchachas tortearon y Juan Carlos fue a comprar, luego se sentó y dijo que esperaba que las mujeres terminaran de cocinar y tortear para que comieran. Esto nos demuestra una vez más el rol marcado del hombre y la mujer dentro de la comunidad, ya que esperó a que las mujeres terminaran de hacer las tortillas para que pudiera comer, es cierto que ayudó en ir de compra pero no se acercó junto a la candela donde se estaba preparando la comida.

4.5. La atención a la diversidad (respeto a los/las demás y responsabilidad).

La diversidad supone la variedad en las cosas, y por lo tanto es nuestra obligación respetarla y darle el lugar que se merece. Sentimos que en este aspecto, si es que no respetamos en todo momento, sí lo fue en la mayoría de los casos.

Nos costó bastante respetar las diferencias, porque como mencionamos con anterioridad, ver que el alumnado no tenía las ganas suficientes de participar en el proyecto nos frustró y provocó que tuviéramos ideas erróneas sobre los/as alumnos/as. La concepción que teníamos de ellos/as antes de conocerlos era muy diferente a cuando los/as tuvimos de frente la primera vez, sin embargo como seres humanos nos fue necesario tolerar y respetar la diversidad, las diferencias que existen en cada uno/a de las personas y de esa forma atender sus distintas necesidades.

La diversidad lo observamos en todo momento, en el comportamiento, en los gustos, en el lenguaje, en los estados de ánimo, en el ritmo de aprendizaje, en los intereses de cada alumno/a. Respetar las distintas características de comportamiento de cada ser humano/a hace que la persona se sienta cómodo/a con su alrededor, respetar sus formas de expresarse ante uno/a les hace sentirse respetados y que pueden ser ellos/as mismos/as.

Como expresamos anteriormente, no todos/as quisieron participar en la actividades, la pregunta era ¿Si alguien no quiere hacer la actividad qué es lo que va a hacer? literalmente y en el sentido más estricto, ¿Hará lo que quiera? ¿Qué dirán los/as que participen cuando observen que los/as demás no quieran participar? fueron muchas interrogantes, sin embargo conocimos a grandes rasgos al alumnado e identificamos qué les gustaba hacer, entonces cuando no querían participar, los/as invitábamos a realizar alguna actividad que sea placentera para ellos/as mismos/as.

El “dejar hacer” nos llenó de muchas preocupaciones, porque pensábamos ¿Y si sólo quieren jugar, no van a aprender nada? al final comprendimos que el aprendizaje no sólo se propicia en las actividades de la educación formal, sino también en la informal.

Consideramos que respetamos las decisiones del alumnado, cuando no querían hacer alguna actividad no los/as obligamos, permitimos que decidieran qué harían en ese lapso de tiempo, pero aun así nos llenaba de dudas.

En la lectoescritura, respetamos los ritmos de aprendizaje, a los/as que se les dificultaba escribir en castellano, les dábamos el tiempo necesario y los/as apoyábamos para que puedan hacer la actividad.

Si algún alumno/a no quería tomarse de la mano con su compañero/a en alguna dinámica, no ejercimos una conducta coercitiva, al contrario les dimos la libertad y les valimos el derecho al libre albedrío.

4.6. Experiencias y aprendizajes significativos para nosotros (as).

La experiencia obtenida en este trayecto del proyecto nos permitió saber y llevar a cabo el descubrimiento de nuestras propias habilidades y destrezas, donde percibimos que tan creativos/as somos ante las propuestas para la búsqueda de las soluciones y cómo enfrentarlas.

El papel que desempeñamos fue muy significativo con los alumnos, las alumnas, los/as docentes, los padres y las madres de familia, ya que a través de ellos y ellas, de manera general pusimos en proactiva el diálogo creando conversatorios que nos permitían entender las problemáticas.

Con lo anterior buscábamos involucrarnos y tener un contacto más cercano, para tratar de romper con los rangos de autoridad, es decir, que todos y todas seamos vistos/as por iguales.

Dada la importancia de la comunicación, de igual forma aprendimos a trabajar en equipo, la coordinación, la disciplina, la responsabilidad, y el cumplimiento de nuestros principios nos permitió con serenidad el concluir el trabajo sin problemas personales.

Nuestra preocupación como interventores e interventoras, es que el tiempo destinado al proyecto, consideramos que fue muy poco, lo que en ocasiones imposibilita construir las posibles estrategias para mejorar la educación no sólo con la institución educativa sino con todos/as los/as sujetos inmersos en la educación.

Un momento que nos pareció significativo fue cuando cocinamos con el alumnado, ya que tuvimos una plática muy amena, dialogamos entre todos/as, nos reímos y divertimos.

En la penúltima sesión, Elizabeth nos preguntó si estudiábamos, ya que veía que cada lunes íbamos en la escuela. Le respondimos que sí, pero que los lunes sacábamos un tiempo para ir a verlos/as y trabajar con ellos/as, Adriana comentó que era la última vez que iríamos y

Marisol con su cara de sorprendida nos dijo: *¡aj! jach tu jaajil*¹⁸, notamos que se pusieron tristes, y eso nos hizo reflexionar que en realidad a pesar de la actitud que tenían con nosotros/as sí nos apreciaban.

La última sesión fue donde nos sorprendimos más y nos preguntamos ¿De verdad logramos cosas con el alumnado? Pues en realidad creemos que sí, en esta sesión existió más expresividad, el alumnado nos dijo qué les gustó de lo que trabajamos con ellos/as y nos demostraron afectos que nunca vimos en las sesiones, por ello a pesar de nuestra frustración, sentimos felicidad al menos en lograr que el alumnado sienta algo por nosotros/as, y que eso que sintieron se llame afecto.

Nunca imaginamos que el alumnado pudiera expresar y sentir algún tipo de afecto hacia nosotros/as, esto porque en las sesiones se demostraban rebeldes, sin ánimos y ganas de hacer las actividades. Sin embargo, nos llena de alegría y felicidad, el saber, escuchar y observar de los/as propios/as alumnos/as que fuimos importantes en su vida.

Durante el convivio de clausura, las alumnas nos ayudaron a servir la comida, los alumnos también se involucraron en la actividad, pero lo que más nos deja satisfacción, es que de las personas que no imaginábamos cambios, sí los hubo. La afectividad de Juan Carlos es un ejemplo; Juan es un alumno inquieto, insulta, es rebelde, por ello jamás imaginamos que sería amable con nosotros/as (Ver anexo 7).

Pensamos que sí nos tuvieron afecto, sin embargo el aspecto cultural y de género de la comunidad impedía que se expresaran con nosotros/as.

De igual manera esta experiencia nos sirvió para comprobar una vez más que educar es muy complejo y más cuando vivimos en un sistema realmente inadecuado para la diversidad de aprendizajes que el alumnado posee. En donde la educación que se trata de imponer es realmente negativa y agrede a los individuos llegando al punto de que aprender y educar sean dos actividades frustrantes y haciéndolos difíciles de llevar a cabo.

Un aprendizaje que nos llevamos es que no es lo mismo pensar o imaginar, resolver o aminorar alguna situación cuando no lo estamos viviendo, aprendimos que no es tan fácil crear alternativas para alguna situación, pues vivirlo es muy complejo.

¹⁸ Ah, ¿es verdad?

Aprendimos que fuera de nuestro pequeño mundo existen otros mundos en donde todo es diferente, con una cultura, pensamientos y actitudes realmente distintas al de nosotros/as, y que si no respetamos y entendemos esas formas de vida, no entenderemos las diversas situaciones que los acontecen.

4.7. La participación de los/as interventores/as en todas las fases del proyecto.

No es fácil realizar un proyecto de desarrollo educativo, pues requiere no sólo de elementos teóricos que sustenten nuestras acciones, sino también de habilidades y competencias para llevar a cabo todo el proceso metodológico y de reflexión.

Desde el momento en que iniciamos nuestras prácticas profesionales en el sexto semestre, nos enfrentamos a varios retos y el primero de ellos fue identificar qué diagnosticar, qué parte de la realidad nos interesa. El poder formular las preguntas de indagación fue un proceso complejo, ya que tuvimos ciertas dificultades tales como: la contextualización de nuestras preguntas, la redacción adecuada y precisa de lo que deseamos preguntar y el tipo de interrogantes que pudieran formularse de acuerdo a los ámbitos de indagación.

Las situaciones anteriores nos llevaron a reflexionar acerca de que no es lo mismo tener conocimientos acerca de un contenido y poder llevarlos a la práctica. Las prácticas profesionales fueron ese escenario en donde tuvimos que evidenciar los conocimientos adquiridos en el salón de clases de la Universidad Pedagógica Nacional.

Otra de las dificultades que tuvimos fue enfrentarnos a la realidad diagnosticada, sentimos temor con el profesorado porque consideramos que ellos/as querían que realizáramos lo que querían, existía un poco de control.

Un proceso que nos gustó mucho, pero que a la vez se nos dificultó en cierta medida, fue la categorización de la información del diagnóstico. Nos gustó en la medida que pudimos plasmar nuestras reflexiones a partir de la información recabada, pero se nos dificultó en el sentido que no buscábamos la manera de cómo organizar la información.

Sentimos que esta primera fase del trabajo no fue tan sencilla, pero tampoco imposible pues logramos concretar nuestro plan de diagnóstico con la información que se requería para identificar las problemáticas en el contexto de la intervención.

En el séptimo semestre, continuamos con un diagnóstico específico a partir de la problemática seleccionada en plenaria con el profesorado. Esta actividad nos ayudó a entender las posturas de los/a maestros/a y a conocer las razones por las cuales se inclinaban a que abordáramos cierta problemática y no otra, pues su elección fue colectiva. De nuevo nos enfrentamos a la formulación de las preguntas de indagación.

No es debilidad ni dificultad, pero formular una pregunta de diagnóstico es compleja, hay que saber cómo escribirla para que pueda ser interpretada como lo queremos.

Por otra parte, sentimos que profundizar en el diagnóstico fue una tarea muy importante a la cual nos comprometimos todos/as para elegir las estrategias adecuadas para la mejora de la realidad.

En esta etapa del proyecto, otra cuestión compleja fue estructurar el trabajo por capítulos, es decir, decidir las partes y los contenidos de cada sección. Este aspecto se revisó en repetidas ocasiones, ya que en todo momento nuestro objetivo era que nuestra experiencia pudiera ser comprendida de una manera coherente, clara y sencilla.

Revisar basta bibliografía para sustentar nuestro proyecto, fue otra de las tareas importantes, tuvimos que analizar información suficiente para diseñar nuestro proceso de evaluación y nuestros criterios.

Por último, en el octavo semestre fue en donde sentimos que hubo más presión por tener completo nuestro proyecto, fueron muchos los avances en relación a la estructura, coherencia y ortografía del documento final. La presión lo sentimos nosotros/as mismos/as porque sabíamos que ya estaba completo y sólo faltaba algunas cuestiones de redacción.

Nos parece importante mencionar que en este proceso del proyecto nos fue de gran apoyo nuestros/as asesores/as, el profesor Justo y la profesora María Paula, quienes daban seguimiento al trabajo proporcionado sus observaciones y sugerencias.

Antes que nuestra directora nos liberara el trabajo, tuvimos que esforzarnos mucho más de lo ya hecho. El compromiso personal y el esfuerzo constante por culminar el documento de titulación estuvo presente aun estando ya en el ámbito laboral.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Nos fue muy difícil determinar qué se logró en el proyecto y que no, la experiencia vivida nos dejó muchos aprendizajes que nos hicieron reflexionar sobre la educación que se imparte en las escuelas del medio indígena.

Nos parece relevante indicar que la Licenciatura en Intervención Educativa es una buena opción que nos permite consolidar competencias para el trabajo comunitario-educativo, pues nos brinda las herramientas necesarias para desarrollar proyectos en beneficio de la población.

Realizar este proyecto, fue un reto para nosotros/as, porque tuvimos que poner en práctica nuestras competencias adquiridas a lo largo de las diversas asignaturas del currículum de la LIE.

Los cursos que nos fueron útiles para el desarrollo de este trabajo, fueron Diagnóstico socioeducativo: nos permitió identificar las situaciones de nuestro contexto de intervención, pues con la administración de nuestros instrumentos de investigación, pudimos conocer a fondo las problemáticas presentes en la telesecundaria, además de proponer estrategias para subsanarlos.

La asignatura de Género e interculturalidad sentimos que nos ayudó mucho en el proyecto, pues la cuestión de valores nos remitía a identificar la subjetividad de cada sexo - género, es decir, hombres y mujeres entraban en conflicto desde sus propias concepciones, pero además la cuestión de género fue una de las problemáticas reconocidas en la comunidad escolar.

Es una asignatura muy importante porque nos permitió cambiar el lenguaje androcéntrico que se manejan usualmente en los textos, siendo así que pudimos incorporar un lenguaje donde se incluye a ambos géneros, por ello en este proyecto se puede apreciar el uso del femenino y el masculino de los diversos léxicos empleados.

Cultura e identidad en este aspecto, fue relevante reconocer a los/as participantes como diversidad. Como parte de la ética del/a interventor/a, nos fue necesario respetar la cultura del alumnado y profesorado, entendimos sus formas de vida, de enseñanza y aprendizaje, mismos que nos ayudaron para diseñar las estrategias de intervención.

Los cursos de Evaluación educativa y evaluación de proyectos de intervención en conjunto nos brindaron las herramientas necesarias para rediseñar un modelo de evaluación, acorde a los propósitos del proyecto de intervención.

Ética y diversidad, esta asignatura nos ayudó a identificar los valores presentes en el contexto de intervención. Nos proporcionó información para la descripción de la comunidad, y propició el análisis sobre los valores que contempla el currículum oficial y el sistema educativo mexicano.

No pretendemos menospreciar a los otros cursos de la licenciatura, pues todos nos sirvieron para entretener nuestros conocimientos y desarrollar el proyecto de intervención, pero las asignaturas a las que hemos hecho referencia son las que nos sirvieron en gran medida para la reflexión de la experiencia.

A partir de las competencias adquiridas en la licenciatura, de nuestros propósitos, de nuestra experiencia y aprendizajes consolidados en el desarrollo del proyecto, llegamos a las siguientes conclusiones:

- a) La perspectiva intercultural es un elemento esencial de los proyectos de intervención.

En este sentido, nos parece importante incluir esta perspectiva en todos los proyectos, no como un requerimiento o como un apartado del trabajo, sino como una realidad dentro de nuestro diagnóstico, implementación y evaluación. Hablar de interculturalidad significa poner en la balanza los diferentes saberes existentes.

Es importante incluir esta perspectiva, porque de esta manera podemos entender lo que sucede en el contexto. Cuando nos cerramos ante la realidad, muchas veces nuestras interrogantes se vuelven preguntas sin respuestas, nos agotamos en reflexionar, pero sino tenemos un pensamiento intercultural, difícilmente entenderemos las causas y consecuencias de las problemáticas educativas. Esta reflexión, nos lleva a nuestra segunda conclusión.

- b) La cosmovisión de las comunidades indígenas y su sistema de valores son importantes para una educación intercultural.

Sabemos que muchas veces, desapercibimos el conocimiento cultural de nuestros pueblos originarios. Al/la educador/a, en ocasiones es más sencillo enseñar un contenido preestablecido, que rescatar los conocimientos locales del alumnado, es más sencilla una traducción de contenidos, que la utilización de un conocimiento indígena puro.

Si deseamos entender a una comunidad, es necesario conocer su cosmovisión, sus ideas, su sistema de organización. Los valores no se remiten exclusivamente a una sola forma de manifestación, un mismo valor es diverso en su expresión. Optar por un subjetivismo axiológico, nos permitió entender qué considera valioso el alumnado.

Es necesario trabajar esta cuestión axiológica a partir de los intereses de los/as discentes, por ello es indispensable conocer su cultura para diseñar estrategias interculturales que propicien la reflexión y la mejora de los/as humanos/as. Esta cosmovisión también se remite al uso de la lengua materna, se trata de aprovechar los saberes.

c) El constructivismo es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, la teoría constructivista es la ideal para generar nuevos conocimientos en el alumnado, pues no es coercitiva ni ejerce presión en el aprendizaje. Es importante brindarle al/a alumno/a la oportunidad de descubrir y construir sus nuevos conocimientos.

Por ello, la lectura y la escritura es significativa para el alumnado cuando el proceso se desarrolla en su lengua materna, si en el proceso se incluye una lengua ajena, esto entorpece y dificulta los aprendizajes. Si desarrollamos este proceso, estaremos brindando una educación intercultural que respeta la cultura de los/as educandos.

De este modo, el constructivismo y la interculturalidad reflejan el resultado de un aprendizaje consensuado con sí mismo/a, ya que se aprende lo que se desea y se respeta esa forma de aprendizaje.

Cuando no se “respeta la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, la escuela puede ser no significativa para todo el alumnado, pues su valoración depende mucho de la cultura y de los anhelos propios.

d) La evaluación es continua y no mide aprendizajes, valora y propone mejoras en el proceso.

Esta conclusión nos parece importante, pues a lo largo de nuestra educación formal fuimos educados bajo una concepción de evaluación de aprendizajes a partir de objetivos preestablecidos. Para nosotros/as nos fue difícil transitar de esta concepción tradicionalista a una concepción más abierta del proceso evaluativo.

La evaluación del proyecto se construyó a partir de un enfoque cualitativo, porque no es de nuestro interés medir los objetivos, sino emitir juicios valorativos. No nosotros le servimos

a la evaluación, la evaluación nos sirve a nosotros/as para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación no debe ser el fin, sino el medio por el cual valoramos los aprendizajes logrados. El enfoque cualitativo nos brinda una visión más amplia de la evaluación porque nos permite describir y reflexionar sobre los aprendizajes, nos posibilita visualizar lo que se lo logró, lo no logrado, los errores, los aciertos entre otros, y es más enriquecedora porque no es una evaluación del/a interventor/a hacia el alumnado, es una evaluación entre todos y todas, y por ende fructífera porque lo que no vemos a simple vista, los/as otros/as nos lo pueden hacer notar a partir de sus opiniones y concepciones.

Ante estas conclusiones, nos parece importante mencionar que es necesario transitar de una pedagogía tradicionalista a una democrática que permita a los sujetos ser ellos/as mismos/as, ya que cuando se brinda la oportunidad a los y las estudiantes a decidir sobre su propio proceso de aprendizaje, coadyuva a que estos aprendizajes sean significativos pero también propicia la expresividad en los sujetos.

Por otra parte, sentimos que el final del proyecto significó el principio. Logramos que los y las estudiantes pudieran expresarse en esa gran diversidad valoral que nunca pensamos encontrar.

Algunas limitantes en el proyecto fueron nuestras propias ideas tradicionalistas, el pensar que podemos hacer lo que decidamos que es mejor para el alumnado, fue una barrera que nos impidió desde un principio, descubrir los valores del alumnado.

Otra de las limitantes fue el tiempo para la intervención, sentimos que fue muy poco el tiempo destinado, por ello que no tuvimos un logro eficaz, quizás si se destinaran más tiempo a las prácticas profesionales, se podría observar los cambios en los sujetos con más seguridad.

El temor incluso, fue una limitante, el miedo al fracaso nos hizo actuar de manera muy precavida, sin dar la oportunidad a la espontaneidad y a las sorpresas que nos pueda dar la intervención.

Por último, nos parece importe brindar algunas recomendaciones que en futuro pudieran traer mejores resultados en el aspecto valoral del alumnado de la Telesecundaria Víctor Manuel Cervera Pacheco de la localidad de Sabacché, Tixméhuac:

- a) La Telesecundaria debiera tener más confianza en la capacidad de aprendizaje de su alumnado. Es necesario dejar a un lado la idea errónea sobre el alumnado en cuanto a su

incapacidad de aprender. Si el profesorado confiara en las capacidades de los alumnos y las alumnas y los dejaran construir sus propios aprendizajes a partir de la cosmovisión de la comunidad, sería un paso más no sólo en el aprendizaje significativo, sino también en la filosofía del sistema, pues la telesecundaria busca el aprovechamiento de los recursos locales, refiriéndose no sólo al aspecto material, sino también al sistema de creencias.

- b) Cambiar la metodología de enseñanza en la escuela para lograr aprendizajes significativos. Nos parece importante que desde primer grado, se promueva el aprendizaje colaborativo y constructivista, pues esto permitirá que el alumnado construya sus propios conocimientos, además que podría ser estrategia de una mejor convivencia entre hombres y mujeres en el contexto educativo.
- c) Ser más flexibles con el currículum, existiendo la posibilidad de expresar la diversidad. El profesorado debiera estar al servicio del alumnado, atendiendo sus intereses y no los intereses del sistema. Sería bueno incluir dentro del currículum temas transversales donde alumnos y alumnas puedan aprovechar su cultura y expresarlos en las diversas actividades del contexto escolar.

Por último y a manera de cierre, este trabajo permite reconocer la necesidad de interventores educativos, es importante que se diseñen proyectos para las telesecundarias, pues como hemos descrito con anterioridad, son múltiples las problemáticas por las que atraviesan estas escuelas. No es pretensión generalizar a las escuelas telesecundarias, pero este trabajo realizado puede significar el inicio de nuevos proyectos.

La ventaja de intervenir en estos espacios, es que con la ayuda de este trabajo ya se dispone de información concreta sobre los sujetos, la comunidad, el sistema de telesecundarias y el sistema de valores del alumnado. El diagnóstico realizado es un acercamiento a este contexto educativo, entender cómo es la comunidad y a partir de ello diseñar estrategias más pertinentes y acorde a las necesidades del alumnado y profesorado.

REFERENCIAS

ARAYA VALERIA, ALFARO MANUELA Y ANDONEGUI MARTÍN. (2007). Constructivismo, orígenes y perspectivas. Revista electrónica de Educación, Laurus. Venezuela, 2007. Consultado el 18 de junio del 2015. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>

ARIAS, SERGIO. (2011). Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador. Revista venezolana de Educación. Mérida, Venezuela, 2011. Consultado el 26 de junio del 2015. En: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35621559006.pdf>

ARTEAGA CARLOS Y GONZÁLEZ MONSERRAT. (2001) Diagnóstico. UNAM, México.

BARELA LILIANA, MIGUEZ MERCEDES Y GARCÍA LUIS. (2004). Algunos apuntes sobre historia oral. Revista electrónica de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 2004. Consultado el 22 de junio del 2015. En: <http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/APUNTES.pdf>

BARREIRO, JULIO. (s.f.). La educación como práctica de la libertad: de Freire. Página electrónica: Biblioteca solidaria. Consultado el 13 de mayo del 2015. En: <http://bibliotecasolidaria.blogspot.mx/2009/09/la-educacion-como-practica-de-la.html>

CARDONA MARÍA, CHINER ESTHER, Y LATTUR ANA. (2006). Diagnóstico psicopedagógico. Editorial Club Universitario, 2006. Consultado el 22 de junio del 2015. En: <http://www.editorial-club-universitario.es>

CARRERA BEATRIZ Y MAZZARELLA CLEMEN. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Revista venezolana de educación, Educere. Venezuela, 2001. Consultado el 18 de junio del 2015. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

CHAVES ANA. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, 2001.

DÍAZ LAURA, TORRUCO URI, MARTÍNEZ MILDRED Y VARELA MARGARITA. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica. Consultado el 27 de enero del 2015. En: <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>

DÍAZ FRIDA, Y HERNÁNDEZ GERARDO. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill, México, D.F.

ESTEVE, JOSÉ. (2005). Educar para convivir # 49. Revista electrónica de la Asociación de Educación para la Salud. Segovia, España, 2005. Consultado el 27 de junio del 2015. En: <http://www.alezeia.org/seminarios/wp-content/uploads/N49-Educar-para-convivir-II-parte..pdf>

FLORES RAÚL Y REBOLLAR ANGÉLICA. (2008). La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación. Consultado el 18 de junio del 2015. En: <http://www.rieoei.org/expe/2197Flores.pdf>

GARCÍA, GÉNESIS. (2013). Conceptos básicos de evaluación de los aprendizajes. Revista electrónica de Enseñanza del Inglés. Consultado el 16 de junio del 2015. En: http://teachingenglishgenesisgarciaunesr.blogspot.mx/2013/03/conceptos-basicos-de-evaluacion-de-los_9352.html

HENAO GLORIA, RAMÍREZ LUZ Y RAMÍREZ CARLOTA. (2006) Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. Artículo de investigación. Medellín, Colombia, 2006. Consultado en: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/>

HIDALGO, VERÓNICA. (S.F.). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad: evolución de un término. Revista electrónica del Departamento de Pedagogía. Consultado el 20 de junio del 2015. En: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. (2009). Panorama educativo en México. Página electrónica del INEE. Consultado el 22 de junio del 2015. En: <http://www.inee.edu.mx>

KOLHBERG, LAWRENCE. (1984). La educación moral. Editorial Gedisa.

LUENGO, JULIÁN. (2004). La educación como objeto de conocimiento. Universidad de Granada. Madrid, 2004. Consultado el 15 de junio del 2015. En: <http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>

MARENALES, EMILIO. (1996). Educación formal, no formal e informal. Revista electrónica del INAU. Montevideo, Uruguay, 1996. Consultado el 25 de junio del 2015. En: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>

MARTÍNEZ, CARLOS. (2011). Libros como espejos. Página electrónica de: La Jornada, México D.F. 2011. Consultado el 22 de diciembre del 2014. En: <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/02/opinion/018a1pol>

MARTÍNEZ, LUIS. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un problema de investigación. Consultado el 27 de enero del 2015. En: http://www.ulibertadores.edu.co:8089/recursos_user/documentos/editores/

MEYER EUGENIA Y OLIVERA ALICIA. (S.F.). La historia oral, origen, metodología, desarrollo y perspectivas. Universidad Autónoma de México. Consultado el 22 de junio del 2015. En: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/3775/1/Meyer_Eugenia

MORENO, MANUEL. (1997). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. Revista electrónica de la Facultad de Medicina de la UNAM. Consultado el 29 de junio del 2015. En: www.facmed.unam.mx/emc/computo/nvastec/moreno.rtf

MURILLO, JAVIER. (S.F.) Metodología de investigación avanzada. Página electrónica: Dirección General de Planeación y Desarrollo en Salud. Consultado el 8 de septiembre del 2014. En: http://www.dgplades.salud.gob.mx/descargas/dhg/GUIA_ENTREVISTA.pdf

NÚÑEZ, MARIANELA. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. Página electrónica del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Consultado el 20 de junio del 2015. En: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-2/exploraciones1.pdf>

REIMERS FERNANDO Y JACOBS JENNY. (S.F.). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Revista electrónica de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 27 de junio del 2015. En: <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>

RODRÍGUEZ EDUARDO, VARGAS EDGAR Y LUNA JANETH. (2010). Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. Revista electrónica de Educador y Educadores. Cundinamarca, Colombia, 2010. Consultado el 26 de junio del 2015. En: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83416264002.pdf>

SÁEZ, RAFAEL. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. Página electrónica: Queen's University. Consultado el 21 de diciembre del 2014 en: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/viewFile/572/3503>

SAMPER, JULIÁN. (S.F.). ¿Qué modelo pedagógico subyace a u práctica educativa? Página electrónica del Instituto Alberto Merani. Bogotá, Colombia. Consultado el 24 de junio del 2015. En: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/que-modelo-pedagogico-subyace.pdf>

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2014). Página electrónica: Telesecundaria. Consultado el 12 de agosto del 2014. En: <http://www.telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/mision/>

_____. (2011) Plan y programa de estudios 2011. México, D.F.

SECRETARIA DE FOMENTO ECONÓMICO. (2005). Municipio de Tixméhuac. Revista electrónica: Perfil de Yucatán. Consultado el 29 de junio del 2014. En: http://www.sefoe.yucatan.gob.mx/esp/estado/municipios_31094.php

SEIJO, CRISTINA. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. Revista electrónica: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), 2009, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

TAYLOR, JANE. (2011). Guía de entrevista. Página electrónica de la Dirección General de Planeación y Desarrollo en Salud. Consultado el 23 de junio del 2015. En: <http://www.dgplades.salud.gob.mx/Contenidos/Documentos/HerramientasControlRH/GuiaEntrevista.pdf>

TAYLOR, S. J. Y BODGAN, R. (1986). Metodología de la investigación avanzada. Revista electrónica de la Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 27 de enero del 2015. En: [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, (2002-A). Licenciatura en Intervención Educativa. México, D.F.

_____. (2002-B). Manual de diagnóstico participativo en: Antología básica Diagnóstico Socioeducativo. UPN, LIE, México.

_____. (2002-C). Diagnóstico, en antología básica Diagnóstico Socioeducativo. UPN, LIE, Hidalgo.

_____. (2002-D). Pautas y orientación para elaborar un diagnóstico comunitario en: Antología Básica de Diagnóstico Socioeducativo. UPN, LIE, Hidalgo.

_____ . (2011) Curso indicativo. Mérida, México.

ZORRILLA, MARGARITA. (1998). Los valores del sistema educativo mexicano en los programas de estudio. Revista electrónica de educación: Sinéctica 13, 1998. Consultado el 29 de diciembre del 2014 en: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/13_los_valores_del_sistema_educativo_mexicano_en_los_programas_de_estudio.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Ámbitos de indagación del primer diagnóstico.

Procesos y prácticas educativas formales, no formales e informales.
INDICADORES
FUENTE INEGI
<p>-Índices educativos de Sabacché Tixméhuac, cuántos estudiaron, cuántos saben leer y escribir y cuántos no.</p> <p>-Niveles educativos en la comunidad (preescolar, primaria, secundaria, etc.).</p> <p>-Datos ENLACE.</p>
PADRES Y MADRES
<p>-¿Qué entiende por educar?</p> <p>-¿Qué entiende por aprender?</p> <p>-¿Usted sabe escribir y leer?</p> <p>-¿Cuándo estudiamos podemos mejorar nuestras condiciones de vida? ¿Por qué?</p> <p>-¿En dónde aprendemos? (espacios)</p> <p>-¿Además de la escuela en qué otros espacios aprenden sus hijos/as?</p> <p>-¿La escuela es un buen lugar para aprender? ¿Por qué?</p> <p>-¿Cuál es la importancia de la educación para nuestra vida? (desarrollo humano)</p> <p>-¿De qué forma ha cambiado la educación?</p> <p>-¿Cuenta con algún tipo de apoyo o programa de gobierno para la educación de sus hijos/as?</p> <p>-¿Cómo participa en la educación de sus hijos/as?</p>
MAESTROS (A)
<p>-¿Cuál es su perfil profesional?</p> <p>-¿En qué escuela estudió?</p> <p>-¿Cuántos años lleva de servicio?</p> <p>-¿Para usted qué significa la educación?</p> <p>-¿Para usted qué significa el aprendizaje?</p> <p>-¿Cómo es el desempeño de sus alumnos/as?</p> <p>-¿Cuándo considera que un/a alumno/a ha aprendido?</p>

- ¿Cree que la educación es importante para lograr el desarrollo humano? ¿Por qué?
- En la comunidad además de las escuelas ¿Existe algún tipo de institución que brinde educación?
- ¿En qué procesos o prácticas de la comunidad aprenden los sujetos?
- ¿La escuela es un lugar apropiado para el aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿En qué espacios aprenden los sujetos?
- ¿Considera que educación que brinda el Estado es la adecuada a su lugar de trabajo? ¿Por qué?
- ¿Cuentan con consejo técnico?
- ¿Cada cuándo?
- ¿Considera importante los CTE? ¿Por qué?
- ¿En los CTE se plantean las necesidades de la escuela? ¿Cómo?
- ¿Cómo es la relación entre usted y la directora?
- ¿Cómo es la relación entre usted y la supervisora?
- ¿Qué asignaturas imparte?
- ¿Cuál le agrada más y cuál no? ¿Por qué?
- ¿Tiene plan de mejora la escuela?
- ¿Cómo se materializa el plan de mejora?
- ¿Cómo participan los padres y las madres de familia en la educación de sus hijos/as?

ALUMNOS (AS)

- ¿Por qué vienes a la escuela?
- ¿Te gusta venir a la escuela?
- ¿Qué es la educación para ti?
- ¿En dónde aprendes?
- ¿Qué materias te gustan y por qué?
- ¿Qué materias no te gustan y por qué?
- ¿Con cuáles materias tienes mayor dificultad?
- ¿En la materia que tienes mayor dificultad, tus maestros/a te brindan ayuda?
- ¿Qué es lo que te gusta de la escuela?
- ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?

- ¿Cómo te apoyan tu mamá y papá en tu educación?
- ¿Cuál es tu horario de clases?
- ¿Crees que es suficiente las horas de clases? ¿Por qué?
- ¿Cuántas materias tienes al día?
- ¿Te gusta como el/la maestro/a imparte la clase? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la relación que tienes con tu maestro/a?

DIRECTORA

- ¿Cuál es su concepción de educación?
- ¿Cuál es su concepción de aprendizaje?
- ¿La educación contribuye al desarrollo humano? ¿Por qué y cómo?
- ¿La educación que se brinda a la escuela, responde a las necesidades de los/as alumnos/as? ¿Por qué?
- ¿En qué contextos se puede aprender?
- ¿Cómo es su relación con los docentes de la escuela?
- ¿Apoya a los docentes en sus necesidades para con los/as alumnos/as? ¿Por qué y de qué manera?
- ¿Qué necesidad o problemática considera urgente de atender en la escuela? ¿Por qué?

Prácticas lingüísticas y procesos identitarios

INDICADORES

PADRES Y MADRES

- ¿Habla y entiende la lengua maya?
- ¿Usted le habla la lengua maya a sus hijos/as?
- ¿Habla el español?
- ¿Entiende el español?
- ¿Cree que es importante que sus hijos/as hablen la lengua maya?
- ¿En la escuela el/la maestro/a habla la lengua maya?
- ¿Cree que es necesario que se abran espacios para que se enseñe la maya en la comunidad?
- ¿Es importante que la gente de la comunidad hable la lengua maya o el español?
- ¿Es importante para usted hablar la lengua maya?

- ¿Se considera indígena maya?
- ¿Usted como mujer que actividades realiza a diario?
- ¿Usted como hombre que actividades realiza a diario?
- ¿Se debe de enseñar la lengua maya en las escuelas? ¿Por qué?

MAESTROS (A)

- ¿Usted habla la lengua maya?
- ¿Imparte la alguna materia que tenga relación con la lengua maya?
- ¿Su material didáctico que utiliza, en que idioma las realiza?
- ¿Considera que se debe de agregar alguna materia que tenga relación con la lengua maya?
- ¿Cómo promueve la lengua maya en sus alumnos/as?
- ¿Los/as alumnos/as, padres y madres de familia hablan la lengua maya?

ALUMNOS (AS)

- ¿Hablas la lengua maya?
- ¿Qué otra lengua hablas?
- ¿Tu papá y tu mamá hablan lengua maya?
- ¿Tu papá y tu mamá en tu casa te hablan en lengua maya?
- ¿En la escuela tu maestro/a y compañeros/as hablan y te hablan en lengua maya?
- ¿Consideras que se debe crear espacios en tu comunidad para que se enseñe la lengua maya?
- ¿En tu escuela realizan actividades donde ponen en práctica la lengua maya?
- ¿Te consideras indígena?
- ¿Cuáles son las actividades que hacen las mujeres en tu comunidad?
- ¿Cuáles son las actividades que hacen los hombres en tu comunidad?
- ¿Qué actividades realizas en tu vida diaria

Procesos laborales y productivos

INDICADORES

PADRES Y MADRES

- ¿A qué se dedica?
- ¿En sus ratos libre a que otras actividades productivas se dedica en su casa?

-¿A qué se dedica su esposo/a?

-¿En qué actividades de producción pone a trabajar a sus hijos/as?

-¿Cuándo va a la milpa lleva a sus hijos/as? ¿Cada cuándo?

-¿Ha pensado salir de su comunidad por ir en otro lugar a trabajar?

MAESTROS (A)

-¿A qué se dedica la gente de la comunidad?

-¿Los padres y las madres involucran a sus hijos/as en sus actividades productivas de campo?

-¿Cómo afecta la participación de los/as niños/as en las actividades productivas de sus casas?

-¿Cuántos de sus alumnos/as tienen a sus padres y madres trabajando fuera del comunidad?

-¿Cuáles son las actividades productivas que realizan las mamás?

-¿Cuáles son las actividades productivas que realizan las papás?

ALUMNOS (AS)

-¿Qué realizan sus padres y madres para producir o generar el sustento de la casa?

-¿Participas en las actividades que realizan tu mamá y tu papá? ¿Cómo y cuándo?

-¿Te afecta en tus estudios que tu papá y mamá te involucren en sus actividades productivas?

-¿Te gusta participar en las actividades productivas de tu papá y mamá?

-¿Qué actividades productivas realiza tu mamá?

-¿Qué actividades productivas realiza tu papá?

Prácticas religiosas y espiritualidad

INDICADORES

PADRES Y MADRES

-¿Cuáles son las creencias espirituales que tiene?

-¿Cuáles son las tradiciones que realizan en su comunidad?

-¿Realiza alguna ceremonia religiosa en su milpa?

-¿Usted le enseña las actividades religiosas o las tradiciones a su hijo/a?

-¿Por qué es importante enseñarle estas actividades?

-¿Es importante para usted las prácticas religiosas?

-¿Participa en las fiestas tradicionales de su comunidad?

MAESTROS (A)

-¿Cuál es el concepto que tiene usted de religión?

-¿Participa en alguna actividad religiosa de la comunidad? ¿De qué manera?

-¿Participa en las fiestas tradicionales de la comunidad? ¿De qué manera?

-¿Qué conocimientos tiene respecto a las costumbres y tradiciones de la comunidad?

-¿Usted practica alguna religión?

-¿Para usted porque es importante participar en las actividades religiosas -culturales de la comunidad?

-¿Usted organiza actividades religiosas o tradicionales de la unidad en la escuela?

-¿Es importante para usted que sus alumnos/as participen en estas actividades?

-¿Cree usted que estas actividades se debe de realizar en la escuela?

ALUMNOS (AS)

-¿Qué es religión para ti?

-¿Realizan alguna actividad religiosa en tu casa?

-¿Participas en las actividades religiosas de la casa?

-¿Participas en las fiestas tradicionales de tu comunidad?

-¿Es importante para ti participar en las costumbres y tradiciones de la comunidad?

-¿En tu escuela realizan alguna actividad religiosa o alguna tradición dela comunidad?

¿Cuáles?

-¿Crees que estas actividades se debe de realizar en la escuela?

Procesos y prácticas para la conservación de la salud

INDICADORES

PADRES Y MADRES

-¿Para usted que es tener salud?

-¿Es importante para usted cuidar la salud?

-¿Cómo usted se mantiene saludable?

-¿Cómo mantiene saludable a sus hijos/as?

-¿Usted se enferma frecuentemente?

-Cuando se enferma ¿a qué lugar acude? ¿Por qué?

-¿Utiliza medicinas tradicionales?

MAESTROS (A)

-¿Cuál es el concepto que usted tiene de salud?

-Cuando se enferma ¿a qué lugar acude? ¿Por qué?

-¿Usted como cuida su salud?

-¿Cuida la salud de sus alumnos/as? ¿Por qué?

-¿Por qué es importante cuidar la salud?

-¿Utiliza medicinas tradicionales de la comunidad? ¿Por qué?

-¿Consume alimentos de la comunidad?

-¿Qué alimentos consume a diariamente?

ALUMNOS (A)

-¿Qué es salud para ti?

-¿A qué lugar acuden cuando se enferman?

-¿Cómo se mantienen saludables?

-¿Cuál es la importancia de cuidar la salud?

-¿Te enseñan a cuidar tu salud en la escuela? ¿De qué manera?

-¿Recurren a medicinas tradicionales de la comunidad? ¿Por qué?

-¿Qué alimentos consume que sean de la comunidad?

-¿Por qué consumen dichos alimentos?

-¿Qué alimentos consumes en la escuela?

Procesos y prácticas de organización política

INDICADORES

-¿Qué autoridades existen en tu comunidad?

-¿Cómo apoyan el comisario a la telesecundaria?

Anexo 2. Fotografías sobre algunas actividades de la Telesecundaria.



Foto 1. *Un día de homenaje con los/as alumnos/as de primer grado.*



Foto 2. *Alumnos/as del primer grado en su salón de clases.*
Tomada por Adriana Dzul (Sabacché Tixméhuac, Marzo, 24, 2014)

Anexo 3. Imágenes de la “Feria de los valores” realizado en el domo de la comunidad.



Foto 1. Alumnos/as jugando en el domo de la comunidad, durante la feria de los valores.



Foto 2. Alumnos explicando las plantas medicinales de su comunidad.



Foto 3. Alumnas jugando el memorama.



Foto 4. Dinámica durante la feria de valores.

Anexo 4. Tarjetas realizadas por el alumnado para sus madres.

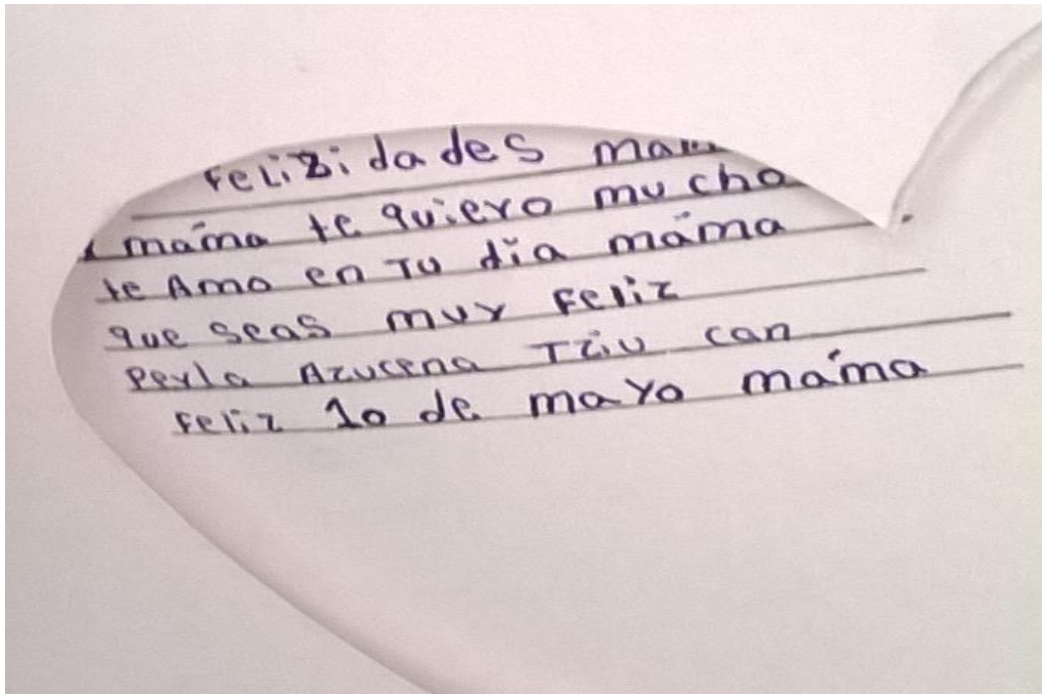


Foto 1. Tarjeta del día de las madres.



Foto 2. Tarjeta realizada por una alumna a su madre.

Anexo 5. Pintura y acuarelas con el alumnado.



Foto 1. Alumnas y alumnos pintando en la palapa de la escuela.



Foto 2. Alumnas pintando con acuarelas.

Anexo 6. Dinámicas con el alumnado.



Foto 1. Alumnos/as jugando en el cierre del proyecto.



Foto 2. Dinámica en el domo de la comunidad.

Anexo 7. Convivio de clausura del proyecto.



Foto 1. *Las compañeras sirviendo la comida en el convivio.*



Foto 2. *Alumnas colaborando en servir los alimentos del convivio.*