



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN
Y EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA
SUBSEDE PETO

LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA



NIDOS DE LENGUA: UNA ESTRATEGIA DE REVITALIZACIÓN
CULTURAL EN TZUCACAB

ZURISADAI EUNICE HERNANDEZ VILLANUEVA
ADRIANA DEL ROCIO ESCAMILLA BUENFIL
NELSY ADAI BALAM MOO

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2017



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN
Y EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA
SUBSEDE PETO

LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA



**NIDOS DE LENGUA: UNA ESTRATEGIA DE REVITALIZACIÓN
CULTURAL EN TZUCACAB**

**ZURISADAI EUNICE HERNANDEZ VILLANUEVA
ADRIANA DEL ROCIO ESCAMILLA BUENFIL
NELSY ADAI BALAM MOO**

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
PRESENTADO EN OPCIÓN AL TÍTULO DE:

LICENCIADO(A) EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

LÍNEA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA:

Educación Intercultural

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2017



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



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 7 de noviembre de 2017.

ZURISADAI EUNICE HERNANDEZ VILLANUEVA
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:*

NIDOS DE LENGUA: UNA ESTRATEGIA DE REVITALIZACIÓN CULTURAL EN TZUCACAB

*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

DRA. AZURENA MARÍA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS
Directora de la Unidad 31-A Mérida



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



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



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 7 de noviembre de 2017.

ADRIANA DEL ROCIO ESCAMILLA BUENFIL
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:*

NIDOS DE LENGUA: UNA ESTRATEGIA DE REVITALIZACIÓN CULTURAL EN TZUCACAB

*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

DRA. AZURENA MARÍA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS
Directora de la Unidad 31-A Mérida



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



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



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 7 de noviembre de 2017.

NELSY ADAI BALAM MOO
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:

NIDOS DE LENGUA: UNA ESTRATEGIA DE REVITALIZACIÓN CULTURAL EN TZUCACAB

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

DRA. AZURENA MARÍA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS
Directora de la Unidad 31-A Mérida



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

Directora del Proyecto de Titulación:

María Paula Concepción Cardos Dzul

Lectores del Proyecto de Titulación:

Justo Germán González Zetina

Celsa Dolores Caamal Chan

AGRADECIMIENTOS

Todo principio tiene un final, ha llegado el momento de concluir con nuestra etapa de formación como Interventoras Educativas, el término de nuestro proyecto.

Este logro se lo agradecemos primeramente a Dios, por darnos la sabiduría, la fortaleza y la paciencia para poder lograr nuestra tan anhelada meta, el convertirnos en profesionistas.

A nuestros padres y familiares, quienes nos brindaron apoyo incondicional para lograr nuestros objetivos y ser un orgullo para ellos. Asimismo, agradecer a todas las personas que nos ayudaron, apoyaron y motivaron para alcanzar esta meta.

De igual forma queremos agradecer a la directora de nuestro proyecto, la Mtra. María Paula Cardos Dzul, quien nos orientó con paciencia y dedicación, asimismo por contribuir de manera persistente en nuestra formación como LIE's y motivarnos para ser mejores.

De la misma manera, agradecemos al Mtro. Justo Germán González Zetina y a la Mtra. Celsa Dolores Caamal Chan, quienes nos han orientado y guiado a lo largo de este proyecto, otorgándonos en todo tiempo sus consejos y sabias palabras.

También agradecer a la maestra Gudelia Esquivel Cruz, quien nos brindó su ayuda incondicionalmente en todo momento, durante la aplicación del proyecto.

DEDICATORIA

A Dios

“Y Jehová va delante de ti; él estará contigo, no te dejará, ni te desampará; no temas ni te intimides” Deuteronomio 31:8.

Gracias doy a mi buen Dios por darme la Vida y permitirme terminar esta etapa de mi vida, gracias Dios por otorgarme la fortaleza, la sabiduría, la valentía y el ímpetu para cumplir cada uno de mis sueños, no encuentro las palabras suficientes para describir lo agradecida que estoy por todas las bendiciones que has derramado en mi vida y en mi hogar con mi familia, gracias por cuidarme, amarme y acompañarme en todo tiempo.

Gracias Dios por los tiempos buenos y malos porque gracias a cada una de esas pruebas que fui atravesando pude sentir tu presencia; el estar concluyendo esta etapa de mi vida es muestra fiel de que tú en ningún momento me has abandonado, por eso reconozco que sin ti oh Dios yo no estaría culminando este proyecto, gracias por tanta generosidad, amor, y bondad.

A mi Familia

A mi madre Rita de la Cruz Villanueva Poot y a mi padre Jerónimo Hernández Ruiz gracias por ser las personas más maravillosas. Gracias a ustedes he logrado concluir este proyecto y esta etapa de mi vida ya que me han enseñado a ser una mujer trabajadora, guerrera y perseverante para lograr todo lo que me proponga, gracias a las enseñanzas y a los consejos que me han brindado es que estoy aquí. Sobre todo, agradezco su infinita paciencia y su inigualable amor, ¡Los quiero!

A mi hermanita Anette y a mi hermanito Wilder Benjamín, que siempre están conmigo de cualquier modo posible, gracias por sus muestras de confianza, amor, paciencia, por su apoyo y ayuda.

¡A todos/as, Muchas Gracias!

ZURISADAI EUNICE HERNÁNDEZ VILLANUEVA

DEDICATORIA

A mi Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad, por darme la sabiduría y la paciencia para poder cumplir mi meta, asimismo por brindarme salud y una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo de felicidad.

A mi padre el Ing. Pedro Adrián Escamilla Correa y mi madre la Sra. Rita del Rocio Buenfil por apoyarme en todo momento, por los valores que me han inculcado, por el amor que me han brindado, pero sobre todo por darme la oportunidad de estudiar una licenciatura y creer en mí.

A ustedes que siempre me han inspirado para ser mejor en esta vida, gracias por todos los esfuerzos que realizaron para que pudiera lograr uno de mis sueños. A ustedes que me han enseñado que con esfuerzo, dedicación, humildad y perseverancia se logran las mejores cosas en la vida. ¡GRACIAS POR TODO!

De igual forma agradezco a mis hermanos por el apoyo que me brindaron, y a mi tía Olga por estar siempre pendiente de mí.

A mi equipo de trabajo, que más que ser sólo un equipo logré encontrar una bonita amistad, gracias por el apoyo que me brindaron siempre.

Con mucho amor...

ADRIANA DEL ROCIO ESCAMILLA BUENFIL

DEDICATORIA

En primer lugar, te agradezco a ti mi Dios, por ayudarme a terminar este proyecto, gracias por darme la fuerza y el coraje para hacer este sueño realidad por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo felicidad, este es el agradecimiento más grande que te puedo dar mi Dios porque tú eres el que da, eres el que quita y también bendice y ahora estoy recogiendo bendiciones que tienes para mí y sin ti no podría haber llegado al final.

A mi familia le estoy muy agradecida por haber puesto su confianza en mí, asimismo por el inmenso apoyo que han otorgado sus consejos y palabras de aliento que día a día me han dado la fuerza para seguir adelante, porque no fue un camino sencillo, pero gracias a su gran amor y sus inmensas bondades, me dieron el valor para concluir esta etapa de mi vida.

Al equipo de trabajo les agradezco el formar parte de ustedes en esta larga carrera que nos hemos aventurado y que, ahora gracias al esfuerzo, dedicación y amistad, estamos concluyendo.

A mis amigos que me acompañaron en el transcurso de mi formación por creer en mí, por mostrarme su apoyo en todo momento y por el haber hecho esta etapa de mi vida un trayecto lleno de vivencias que nunca olvidaré.

Con mucho amor y gratitud: NELSY ADAI BALAM MOO

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.....	5
1.1. Educar para transformar.....	5
1.2. Descripción de la Villa de Tzucacab.....	10
1.3. Colonia Guadalupe.....	12
1.4. Escuela Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”.....	13
1.5. Evaluación del proyecto.....	16
1.5.1. Desarrollo de la evaluación.....	17
1.5.2. Propósitos y principios éticos-morales de la evaluación.....	21
1.5.3. Criterios de evaluación.....	23
CAPÍTULO 2. PROCESO METODOLÓGICO.....	24
2.1. Metodología del diagnóstico.....	24
2.1.1. Descripción de las técnicas de recolección de datos.....	28
2.1.2. Situaciones educativas.....	30
2.1.2.1. Fortalecimiento de la lengua y cultura en los procesos curriculares.....	31
2.1.2.2. Ambientes que propicien un adecuado ambiente de aprendizaje..	32
2.1.2.3. Las relaciones interpersonales desde la perspectiva de género...	33
2.1.2.4. La pertinencia cultural a través de las estrategias docentes que propicien un aprendizaje significativo.....	34
2.1.2.5. Derechos de los niños y las niñas de preescolar.....	36
2.2. Metodología del diagnóstico focalizado.....	37
2.2.1. ¿Qué implicó el diagnóstico focalizado?.....	38
2.2.2. Involucrados/as en el diagnóstico focalizado.....	39
2.2.3. Factores de las situaciones educativas encontradas.....	40

CAPÍTULO 3. DISEÑO DEL PROYECTO.....	46
3.1. Importancia de revitalizar la lengua maya.....	46
3.2. El proyecto ““Nidos de Lengua”” como estrategia de intervención.....	48
3.3. Formación del “Nido de Lengua”.....	49
3.3.1. Características del “Nido de Lengua”.....	51
3.4. Enfoque sociocultural.....	53
3.5. Propósitos del diseño.....	56
3.6. Programa de actividades.....	56
3.7. Cartas descriptivas.....	57
CAPÍTULO 4. EXPERIENCIAS DEL PROYECTO ““NIDOS DE LENGUA”” EN TZUCACAB.....	72
4.1. El proceso educativo mediado por el rol de la mujer.....	74
4.2. El fortalecimiento de la autonomía a través de las actividades realizadas con los/as niños/as de preescolar.....	78
4.3. La valoración de la lengua maya desde un enfoque sociocultural.....	81
4.3.1. Los conocimientos previos de los/as niños/as.....	82
4.3.2. La cotidianidad de las actividades realizadas.....	85
4.3.3. El trabajo colaborativo entre los/as participantes.....	88
4.3.4. La mediación y los instrumentos naturales utilizados.....	90
4.4. Las estrategias significativas implementadas.....	92
4.5. Valoración de las experiencias.....	95
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	100
REFERENCIAS	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consistió en un proyecto de desarrollo educativo de intervención socioeducativa y psicopedagógica, que se realizó en la Villa de Tzucacab, Yucatán, en la colonia Guadalupe, específicamente, en la Escuela Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”. Se partió de una investigación cualitativa realizada en el primer momento de Prácticas Profesionales; éste se caracteriza por comprender las diversas situaciones que se fueron presentando a lo largo del trabajo y por ser descriptiva. Para ello se emplearon técnicas como la observación, entrevistas (no estructuradas), pláticas informales y revisiones documentales propias de la investigación cualitativa.

De acuerdo con lo anterior, se empleó la metodología del Proyecto “Nidos de Lengua” como estrategia de intervención, que permitió abordar la situación educativa identificada en el diagnóstico, el cual fue: el fortalecimiento de la lengua y cultura en los procesos curriculares. Aunque, cabe indicar que en este proyecto se abordaron de manera conjunta otras dos situaciones educativas que son: las estrategias docentes con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales desde la perspectiva de género, esto es gracias a que la metodología de los “Nidos de Lengua” se presta para abordar las situaciones educativas ya mencionadas.

Cabe indicar que a lo largo del proyecto se fueron tratando las diversas cuestiones de género con relación al androcentrismo que es “una mirada que se fija en lo masculino, el lenguaje es un ejemplo de ello, y es frecuente que se considere el masculino como genérico para hombres y mujeres” (Bolio, Guzmán y Gazabel, 2010, p. 31). Esto quiere decir, que en todo el proceso de intervención se hizo presente las diferentes denominaciones correspondientes a ambos géneros a través del lenguaje y la escritura como lo es en este caso.

La población principal de estudio en primera instancia fue la institución en general para identificar las situaciones educativas que la dañan y/o afectan, posteriormente, se delimitó a una pequeña población compuesta por la directora, la maestra y alumnos/as de tercer grado, grupo "B" juntamente con sus tutores/as en este caso totalmente madres de familia. Para el diseño del trabajo se incluyeron a los niños y a las niñas del tercer grado, grupo "B", a la maestra y una madre de familia.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos, que a continuación se describe brevemente el contenido de cada uno de éstos: En el primer capítulo se aborda la descripción del contexto donde se llevó a cabo el trabajo, hay que indicar que en primera instancia, el capítulo inicia con la descripción de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), subsede Peto; y la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), asimismo, de lo que ha implicado para nosotras de forma personal y de qué manera llegamos a dicha institución. En el mismo capítulo se encuentra la descripción de la Villa de Tzucacab, la colonia Guadalupe y del Preescolar Indígena "Guadalupe Victoria" que es donde se llevó a cabo nuestra intervención.

En este mismo capítulo se encuentra la evaluación del proyecto que como Interventoras llevamos a cabo a lo largo del trabajo, incluyendo nuestros momentos de evaluación, así como también, las técnicas y actores evaluados a lo largo del proyecto, de igual forma, se encuentran nuestros propósitos, principios y criterios que como interventoras nos planteamos para lograr dicha evaluación.

En el capítulo dos se encuentra el proceso metodológico, éste se puede decir que está dividido en dos apartados, en el primero se relata de forma más experiencial, el primer momento de diagnóstico llevado a cabo en las Prácticas Profesionales uno, incluyendo las técnicas de recolección de datos, personas involucradas/os, modo de analizar y describir la información recabada y culmina con las situaciones educativas encontradas, las cuales, fueron presentadas ante el personal docente de la institución en donde fueron consensadas, de acuerdo con su criterio, se seleccionaron tres temáticas que como equipo interventor propusimos; estas temáticas nos guiaron para realizar un segundo momento de diagnóstico.

En el segundo apartado de este mismo capítulo, se puede encontrar el segundo momento de diagnóstico, que se denominó como "focalizado", en donde se

investigaron de manera más profunda las temáticas ya antes seleccionadas por el personal docente y que realmente son relevantes, ya que la desvalorización de la lengua maya en niños/as de preescolar es alarmante. En este mismo apartado, se describen las técnicas de recolección de datos, los/as involucradas/os y termina con los factores de las situaciones educativas encontradas.

En el tercer capítulo, se encuentra el diseño del proyecto, iniciando con la importancia de revitalizar la lengua maya, debido a que en la actualidad se está perdiendo esta característica que nos distingue de unos/as con otros/as, sobre todo la importancia de revitalizar la lengua maya con niños y niñas de edad temprana, ya que es una buena edad en la que a ellos/as se les facilita de cierta forma el aprender diversas cosas. Asimismo, se describe teóricamente el Proyecto “Nidos de Lengua”, las características que se consideraron para abordarla como estrategia de intervención, la teoría de aprendizaje que guía y sustenta el trabajo; los principios y programa de actividades.

No obstante, de igual forma, en este mismo capítulo se localizan las cartas descriptivas de las actividades realizadas a lo largo de la intervención, estas contienen de forma descrita la manera en que cada actividad se llevó a cabo para tener una idea más clara de cómo se realizaron.

En el capítulo cuatro denominado “Experiencias del proyecto Nidos de Lengua en Tzucacab”, se encuentra el análisis de contenido, el cual consiste en el proceso que seguimos para poder analizar las situaciones que surgieron a lo largo de nuestra experiencia durante la intervención con relación a las actividades realizadas en el Nido; de igual forma, en este mismo capítulo se encuentran los resultados obtenidos con base a dicho análisis. Cabe mencionar que estos presentan en orden según su relevancia; asimismo, cada uno de estos contiene información que fue obtenida durante la intervención, así como también se encuentra su respectivo respaldo teórico.

Por último, se presentan las conclusiones y nuestras recomendaciones con base en nuestras experiencias vividas a lo largo de todo el proyecto, en la cual, plasmamos en logros y/o limitaciones que surgieron, y los cuales nos permitieron

efectuar adecuadamente cada una de las actividades para la revitalización de la lengua maya.

Al final se encuentran las referencias consultadas durante el proceso de construcción del proyecto, así como los anexos de las evidencias del trabajo.

En definitiva, desde nuestra experiencia, este proyecto fue un gran reto profesional y personal, en el que fuimos revalorizando juntamente con los/as involucrados/as nuestros rasgos característicos como parte de la cultura maya, tales como: vestimenta, lengua, costumbres, tradiciones, comida, etc., ya que algunos de estos rasgos se han ido perdiendo conforme el paso del tiempo a través de las nuevas perspectivas y su cotidianidad. Por lo que, nosotras consideramos que es importante iniciar desde una edad temprana el fortalecer nuestras costumbres ancestrales a través de actividades socioculturales.

No consideramos que haya sido fácil llevar a cabo dicho proyecto, puesto que adquirimos y fortalecimos nuestras raíces culturales a través del habla y de las actividades socioculturales.

CAPÍTULO 1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

1.1. Educar para transformar.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Yucatán cuenta con una Unidad localizada en la Ciudad de Mérida, la cual, incluye dos subsedes que se localizan en la Ciudad de Valladolid y en la Villa de Peto. Tanto en la Unidad como en las subsedes se ofertan educativamente dos licenciaturas y distintos posgrados. En cuanto a las Licenciaturas se ofrecen: Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Nosotras cursamos la modalidad escolarizada denominada Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la Villa de Peto, Yucatán.

Para nosotras como equipo de trabajo es significativo el explicar de forma descrita y breve la forma en que logramos llegar hacia el punto de tomar la decisión de ingresar a dicha Licenciatura. Para empezar dos de nosotras como integrantes del trabajo, somos de la Villa de Tzucacab y una de la Ciudad de Tekax. Conocimos la Institución a través de nuestros familiares y/o conocidos, es de ahí donde surgió el interés por obtener mayor información para reflexionar y analizar la opción de ingresar a la UPN.

Después de concentrar toda la información y de analizar detalladamente, decidimos presentar el Examen Ceneval de Admisión en la Universidad Pedagógica Nacional 31-A Mérida, Yucatán, para la Licenciatura en Intervención Educativa subsede Peto, Yucatán, el cual, fue de suma importancia el haber aprobado dicho examen ya que era el momento más decisivo que marcaría de alguna forma el rumbo de nuestras vidas.

Hay que comentar, penosamente, que al ingresar a la Licenciatura entramos con la idea de trabajar específicamente en el ámbito escolar, sin embargo, a lo largo

de los semestres nos fuimos dando cuenta que esa no era la única opción, puesto que podríamos desempeñarnos profesionalmente en diferentes ámbitos de la educación: tales como la formal, no formal e informal. Es importante indicar que al descubrir esto con el paso del tiempo, de cierta forma orilló a que nos desmotiváramos para seguir cursando la Licenciatura, pero al pensar reflexivamente y analizar profundamente todo el panorama, todas esas desmotivaciones quedaron atrás y continuamos en ella.

La Licenciatura en Intervención Educativa tiene como fin “el formarnos como profesionales de la educación, críticas y capaces de desempeñarnos en diversos campos del ámbito educativo, mediante el desarrollo de proyectos, a través de la adquisición de las competencias generales y específicas, cuyo propósito es el aportar estrategias factibles para solucionar y/o mejorar situaciones en el ámbito educativo partiendo de los mismos sujetos”¹.

Para lograr lo anterior, es necesaria la identificación de elementos teóricos y metodológicos propios de la Intervención Educativa, los cuales, fuimos adquiriendo a lo largo de la Licenciatura, mismos que nos fueron de gran ayuda para intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos. Por lo anterior se define intervención como “la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación” (Arrecillas, Castro, Gómez, Matus, Rivas y Secundino, 2002, p. 24).

Asimismo, como Profesionales fuimos adquiriendo roles propios de la Intervención Educativa, tales como: ser flexibles, comprensibles y accesibles de manera general y específica, hacia con los/as involucradas/os, así como también para las actividades, incorporando el juicio reflexivo y crítico en diversos contextos desde el inicio de la Licenciatura a través de proyectos desarrollados y llevados a cabo en diferentes asignaturas de acuerdo a cada semestre en que fuimos cursando.

Podemos notar dichas competencias y roles con mayor énfasis en nuestro Proyecto de Titulación, al realizar nuestro diagnóstico en el Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, que se encuentra ubicado en la Colonia Guadalupe de la Villa

¹ Recuperado en <http://www.upnmda.edu.mx/index.php/aspirantes/licenciaturas/lie> el 13 de octubre del 2016

de Tzucacab, en donde se encontró como situación educativa, la desvalorización de la Lengua maya, la cual, se ha de describir a lo largo del capítulo dos y tres.

La Licenciatura en Intervención Educativa, oferta diversas Líneas específicas, las cuales, ofrecen una posibilidad al estudiante o a la estudiante de optar de acuerdo a sus intereses el elegir entre diversas opciones ofrecidas por cada unidad el especializarse en una sola área, dentro de estas Líneas específicas de acuerdo a la Licenciatura, se encuentran seis: Educación para las personas jóvenes y adultos, Gestión Educativa, Educación Inicial, Interculturalidad, Orientación Educacional y Educación inclusiva.

En este sentido, la Sub-sede Peto únicamente oferta la Línea Especifica en Educación Intercultural, la cual, es aquella que:

Busca formar a un nuevo profesional, con un conjunto de competencias que le permitan atender la diversidad en sus tres dimensiones: como problema, como recurso y dato de la realidad y como derecho. Uno de los principales escenarios donde podrán emplearse estos nuevos profesionales, es el sector educativo (público y privado, desempeñando funciones educativas, diseño y elaboración de proyectos y operativización de programas. (Sánchez, Marcial, Coronado y Blancas, 2002, p. 6 y7).

Nuestros campos temáticos como profesionales en la Licenciatura en Intervención Educativa, con especificidad en la Educación Intercultural son: Género, Culturas indígenas, Educación para la paz, Procuración de derechos humanos y Problemáticas referidas a subculturas y grupos minoritarios. El primero nos permitió cambiar la perspectiva que teníamos de lo que el hombre y la mujer pueden o deben hacer, las “culturas indígenas dio pauta a que nos diéramos cuenta de las diversas características que tienen cada una de las personas que se encuentran en un determinado lugar.

Asimismo, la Educación para la paz nos orilló a trabajar sin violencia y resolver los conflictos mediante el diálogo pacífico, con la procuración de derechos humanos comprendimos que todos/as tenemos los mismos derechos y obligaciones, los cuales

fuimos respetando a través de las diferentes actividades realizadas y por último las Problemáticas referidas a subculturas y grupos minoritarios reconocimos la importancia de respetar y reconocer a los grupos minoritarios que existen.

Estas mismas temáticas ayudaron al diseño de instrumentos, a la recopilación y análisis de la información de los datos obtenidos en el diagnóstico educativo y focalizado. Dichos campos temáticos se dieron de manera inclusiva, permitiendo hasta cierto punto poder mirar situaciones desde esa dimensión temática.

Desde nuestra experiencia, la Educación Intercultural es la que hace valorizar cada una de las características de las personas, tales como estilos de vida, costumbres, tradiciones, lengua, religión, etc., permite comprender y analizar las diferencias que cada persona tiene, asimismo, el encontrar situaciones que les afecten y/o dañen para que nosotras como Interventoras Educativas podamos desarrollar proyectos de Intervención y Animación con la finalidad de solucionar y/o mejorar dichas situaciones partiendo del interés y desenvolvimiento de las mismas personas involucradas.

En esta situación nuestra Línea en Educación Intercultural nos permitió comprender el contexto y las características de los/as que se encuentran inmersos/as en el lugar donde realizamos nuestro trabajo, partiendo de la descripción y caracterización de la población, Colonia e Institución educativa en el que se encuentran localizados/as, esto se logró obtener gracias al diagnóstico educativo y focalizado. La Línea en Educación Intercultural permitió desarrollar nuestra función como mediadoras desde el inicio a fin del proyecto las cuales se podrán notar a lo largo del trabajo.

Al ingresar al sexto semestre de la Licenciatura se nos presentó la oportunidad de desarrollar y reforzar nuestros conocimientos adquiridos a lo largo de la Licenciatura en Intervención Educativa, con Línea específica en Educación Intercultural, por medio de nuestras Prácticas Profesionales, cuyo propósito es la creación y formación de proyectos partiendo de una Educación Intercultural. Dicho trabajo fue desarrollado en la Villa de Tzucacab, específicamente en la Escuela

Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, ubicada en la Colonia Guadalupe perteneciente a la Villa, la cual se describe en el apartado uno punto dos, ubicado más adelante en este capítulo.

Al ingresar al séptimo semestre se nos ofertaron las diversas modalidades de titulación: Tesis, Tesina, Monografía y Proyecto de Desarrollo Educativo. En donde después de haber dialogado como equipo de trabajo se llegó al consenso de titularnos bajo una opción que nos permitiera poner en práctica nuestras habilidades y conocimientos abordados a lo largo de la Licenciatura. En este aspecto la modalidad más idónea y pertinente era el Proyecto de Desarrollo Educativo que es considerado como una de las opciones de titulación, el cual, consiste en una propuesta de intervención que pretende resolver un problema socioeducativo o psicopedagógico.

Un Proyecto de Desarrollo Educativo implica especificar la situación que es motivo de intervención, en este caso, la revitalización de la lengua maya. Asimismo, se señalan las estrategias que manejamos como equipo de trabajo, las razones del porqué dichas estrategias, los recursos y tiempos en las que se realizaron las actividades y los resultados que se obtuvieron en dichas actividades. La descripción detallada de lo anterior puede encontrarse más adelante en este mismo trabajo. Cabe indicar que este proyecto integra experiencias de las prácticas profesionales.

De igual manera, en el séptimo semestre se nos presentó la opción de Servicio Social, y decidimos articular nuestras Prácticas Profesionales con el Servicio Social a través del proyecto denominado “Nidos de Lengua”; por lo tanto, este Proyecto de Desarrollo Educativo recupera información que se obtuvo de las Prácticas Profesionales y del Servicio Social, incorporando datos como: cuestiones lingüísticas, aspectos culturales y cotidianos de los sujetos y su entorno.

Con base en lo anterior, como equipo de trabajo decidimos abordar nuestro trabajo en la Villa de Tzucacab, en la Colonia Guadalupe, específicamente en el Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”. Las razones por las cuales se tomaron en cuenta para trabajar en dichos lugares, es porque desde el inicio de la Licenciatura hemos realizado trabajos ahí, puesto que dos integrantes del equipo son oriundas de

Tzucacab y por ello se tienen conocimientos locales acerca del municipio, mismos que se incorporan en el documento.

A continuación se presenta la descripción de la Villa de Tzucacab, la Colonia Guadalupe y del Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, donde se llevó a cabo nuestro trabajo, dichos datos fueron obtenidos a través del diagnóstico educativo y focalizado.

1.2. Descripción de la Villa de Tzucacab.

El nombre de la Villa proviene de *tzuc* que significa porción o parte y *kakab* que significa pueblo pequeño, que es interpretada como: pequeña parte del pueblo. Se ubica en la región sur del Estado de Yucatán y colinda con los siguientes municipios: al norte con Tixméhuac y Chacsinkín, al sur con el Estado de Quintana Roo, al este con Peto y al oeste con Tekax (INEGI, s/f, p. 1).

De acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social (2015, p. 1), existía en la comunidad una población total de 14, 011 habitantes, de los cuales 7,102 son hombres y 6, 909 son mujeres, que van de la edad más pequeña hasta adultos de la tercera edad. El idioma que predomina en la Villa es el español, sin embargo, existen personas que entienden y hablan la lengua maya, otras personas quienes sólo la entienden y algunas pocas personas sólo hablan la lengua maya y no el español, que en su mayoría son los adultos de la tercera edad.

La Villa de Tzucacab dispone de una Presidencia Municipal donde acuden diversas personas que hablan mayormente el español y pocas personas la maya, de igual forma cuenta con un Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que promueve los derechos de la familia, de los niños/as y adolescentes, en el cual, atiende a todas las personas por igual, incluso, a las personas maya-hablantes se les atiende en su lengua materna. Asimismo con un enlace del Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (INDEMAYA), el cual, promueve en la creación de Proyectos Sociales destinados para las comisarias del municipio, teniendo como base las necesidades y características de las personas inmersas, incluyendo su lengua materna.

Algo que caracteriza al municipio es la diversidad de religiones, como la Católica, la Presbiteriana y los Testigos de Jehová. Con relación a la lengua maya y a la religión donde se practica mayormente la lengua maya es en la Presbiteriana puesto que los cultos se imparten en algunas ocasiones en maya. En cuanto a los Testigos de Jehová, estos/as se encargan de repartir folletos y de predicar de casa en casa de acuerdo con su plan de evangelización, ya sea en español o lengua maya, dependiendo de la persona a la que se encuentren evangelizando, y con relación a la religión Católica, depende del padre que se encuentre impartiendo la misa, ya sea si sabe o no hablar la lengua maya.

El nivel económico de los habitantes de la comunidad es medio, ya que tanto hombres como mujeres trabajan en diferentes oficios, como empleados/as en alguna empresa, algún súper o tienda, algunos/as son taxistas, otros/as trabajan en escuelas como maestros/as, y existen trabajos muy marcados para hombres como el caso de los albañiles y campesinos. De igual forma, se puede ver marcado el trabajo de las mujeres, puesto que en su mayoría se dedican a las labores del hogar y cuidando de sus hijos e hijas.

Aunque aún se conserva la idea en algunos hogares que los padres de familia son quienes llevan el sustento económico en casa, sin embargo, “en algunos hogares existen mujeres quienes trabajan para ayudar con los gastos familiares, no porque fueran madres solteras, sino porque, en estos tiempos en los que estamos el dinero no alcanza para el sustento de una familia y más si son numerosos integrantes quienes la conforman”².

Los valores que la comunidad transmite y comparte entre los mismos y las mismas habitantes es la unión familiar, ya que cada domingo se juntan como familia para almorzar y convivir. Existe respeto y comunicación entre padres, madres, hijos e hijas, sin embargo, en algunos hogares esto no se hace visible por problemas o circunstancias que surgen entre los mismos integrantes de familia. Se promueve la solidaridad entre vecinos, ya que entre los mismos se apoyan y ayudan si en algún momento se necesitan.

² Entrevista a maestra, mayo 3 de 2016.

Las fiestas principales que se realizan en Tzucacab son el 26 de julio que se celebra la fiesta patronal en honor a San Francisco, la Fiesta en honor a la Virgen de la Candelaria (28 al 31 de enero), en donde se realizan actividades tradicionales para cada uno/a de los/as que habitan en la villa como son: las vaquerías, las corridas de toros, bailes de jarana y bailes populares. Asimismo, se participa activamente en el aniversario de la Independencia de México (16 de septiembre), el Aniversario de la Revolución Mexicana (20 de noviembre) mediante desfiles y bailes que se efectúan mediante actividades cívicas realizadas en la cancha de la presidencia municipal y el *Janal Pixan* (1 y 2 de Noviembre) con la realización de altares.

En el siguiente apartado se puede encontrar la descripción de algunos datos de la Colonia en donde se realizó nuestro proyecto.

1.3.Colonia Guadalupe.

El proyecto se desarrolló específicamente en la Colonia “Guadalupe” que se encuentra cerca de la gasolinera, carretera salida rumbo a la Villa de Peto, Yucatán.

De acuerdo con los datos obtenidos mediante el diagnóstico educativo, las familias que habitan en la Colonia son de nivel económico medio, ya que los hombres desarrollan ocupaciones como ser empleados en alguna empresa, algún súper o tienda, algunos son taxistas, albañiles hasta campesinos, con relación a las mujeres en su mayoría se dedican a las labores del hogar y cuidando de sus hijos/as, algunas son empleadas y algunas, contadas, que desarrollan una profesión como docente.

A raíz de nuestras observaciones nos percatamos que la Colonia no es peligrosa para las familias, podría decirse que es una zona tranquila y algo confiada, porque no existen conflictos entre pandilleros o conflictos entre vecinos que puedan perjudicar o dañar a los/as que habitan en dicha Colonia. La gente cuenta con servicios públicos de electricidad y agua potable, asimismo, algunas familias cuentan con tiendas de abarrotes y ropa, cibers, molinos y tortillerías cercanas a sus hogares, por lo que no requieren de llegar al centro de la Villa.

En la Colonia existe la unión familiar, el respeto y la convivencia sana y mutua por las formas en que se llevan como familia y la manera en que se relacionan. La gente de dicha Colonia practican cosas cotidianas como bases familiares que son: la forma de vestir, algunas mujeres aún usan el huipil que se caracteriza por un sencillo bordado en el borde del vestido, se coloca sobre el fustán que es un medio fondo sujeto a la cintura con pretina de la misma tela, esto mayormente se puede ver en las mujeres de la tercera edad ya que las niñas, adolescentes y mujeres adultas visten en su mayoría con prendas como: pantalón, blusas, faldas y/o vestidos, calzan zapatos como sandalias, tacones o zapatillas.

En lo que respecta a los hombres la forma de vestir ha cambiado por completo, ya que desde pequeños hasta adultos de la tercera edad visten con pantalones, camisas y/o playeras de diferentes colores, calzan zapatos cerrados o chanclas.

Otras actividades cotidianas que ellos/ellas realizan como parte de las bases familiares son las que se encontraron con base al diagnóstico focalizado y son: el *Jéets Méek*³, *Janal Pixan*⁴, *Waaji Kool*⁵, urdir, moler, y cargar agua, actividades que hacían desde su infancia y aún se realizan ahora que ya son padres/madres de familia.

Las características antes descritas son las que enmarcan a la población que asiste a recibir servicio de Educación en el Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria” en donde la mayoría de los/as niños/as asisten por su cercanía. Dicho preescolar será descrito en el siguiente apartado.

1.4. Escuela Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”.

La escuela Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, con clave del centro de trabajo CCT 31DCC0212N con turno matutino, está ubicada en la calle 18 S/N x 27 y

³ Cargar a un niño o una niña a horcajadas sobre la cadera (Tec, Dzul, Ortegón, Vermont y Baas, 2003, p. 95).

⁴ Alimentos que se ponen en el altar doméstico para ofrendar a los fieles difuntos el día de su celebración (Tec et al, 2003, p. 87).

⁵ Ceremonia de la primicia de la milpa, literalmente significa “Pan de milpa” (Tec et al, 2003, p. 264).

28 Colonia Guadalupe, de la Villa de Tzucacab. Dicha institución atiende actualmente a 125 estudiantes (58 niños y 67 niñas), los cuales se encuentran entre 21 a 34 alumnos/as por grupo. Asimismo, se cuenta con 125 tutores/as (padres y/o madres de familia). El personal docente de la institución se encuentra estructurado de la siguiente manera:

- Una directora, la cual, es egresada de la Maestría en Educación Preescolar, cuenta con 36 años de servicio, mismos que ha cumplido laborando dentro del Preescolar “Guadalupe Victoria”. Se caracteriza por ser una persona amable, comprensiva, flexible, honesta, trabajadora, alegre y comprometida con su trabajo.
- Una Maestra de Primer grado, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Sub-sede Peto, en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, cuenta con un año de servicio en total, pero en el Preescolar “Guadalupe Victoria” lleva seis meses laborando. Se caracteriza por ser amable, simpática, trabajadora, dinámica y ordenada.
- Una maestra de segundo grado, grupo “B”, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Mérida, en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, cuenta con tres años de servicio en total, y dentro del Preescolar “Guadalupe Victoria” lleva un año laborando. Se caracteriza por ser amable, simpática, trabajadora, dinámica, reservada y ordenada.
- Un maestro de segundo grado grupo “B”, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, Sub-sede Peto, en la Licenciatura en Intervención Educativa, cuenta con 11 años de servicio en total y en el Preescolar “Guadalupe Victoria” lleva nueve años laborando. Se caracteriza por ser simpático, trabajador, abierto a nuevas ideas, dinámico y un poco ordenado.
- Dos maestras de tercer grado (una maestra para cada grupo). La maestra de tercer grado, grupo “A” es egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Sub-sede Peto, en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, cuenta con un total de 11 años de servicio y en el Preescolar “Guadalupe Victoria” lleva cuatro años laborando. Se caracteriza por ser una maestra amable,

simpática, tolerante, trabajadora, creativa, abierta a nuevas ideas, dinámica, emprendedora y entusiasta.

La maestra de tercer grado grupo “B” es egresada de la Escuela de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (maestra de Preescolar Bilingüe); cuenta con 36 años de servicio en total, mismos que ha cumplido laborando en el Preescolar. Dicha maestra es la que trabajó de manera conjunta con nosotras para la realización de las actividades, por lo tanto en el capítulo tres de este mismo trabajo se encuentra una descripción más amplia de ella.

- Dos intendentes de los cuales una es mujer y el otro es hombre (el hombre por parte de la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la mujer por parte del Gobierno Local.

De manera física el preescolar cuenta con:

Una dirección que a su vez está dividida en biblioteca y cocina, por lo que consideramos que no se encuentra en óptimas condiciones debido a que es un espacio estrecho; cuatro aulas educativas acondicionadas con materiales didácticos, grabadora, pizarrón, plumones, mesas y sillas para los/as niños/as, ventilador y estantes para guardar la documentación de los/as niños/as. (Sólo un salón tercer grado, grupo “A”) es el que está acondicionado con una computadora PC, cañón y pantalla para cañón; un salón rodante para los/as niños/as de primer grado, ubicado en la calle que está a la entrada de la escuela.

Asimismo, se cuenta con un escenario, que a su fondo tiene un dibujo de un mestizo y una mestiza, acondicionado con algunas sillas y mesas por cualquier situación que se presente; tiene dos baños, uno para niños y otro para niñas que están en óptimas condiciones para su uso; un comedor infantil que de igual forma es un espacio pequeño y el mobiliario no se encuentra en buen estado acondicionado con sillas y mesas para los/as niños/as; una cancha deportiva donde se realizan las actividades cívicas y deportivas cada ocasión que se considere, igualmente, se tiene una bodega donde se guardan los utensilios y materiales de limpieza para los salones y los baños (ver Anexo 1).

1.5. Evaluación del proyecto.

Desde que el/la LIE inicia la elaboración de su Proyecto de Desarrollo Educativo existe un tiempo en el cual se evalúa dicho proceso, tal cual, fue nuestro caso; por tanto, nos resulta importante expresar cual ha sido el proceso de evaluación de nuestro trabajo de principio a fin.

En nuestro proyecto en todo tiempo estuvo presente la evaluación con un enfoque cualitativo, la cual, es definida como aquella “que tiene un carácter subjetivo que nos indica cómo se dan sentido una serie de personas en una situación concreta, como se han llevado a cabo una serie de actividades o cuál ha sido el comportamiento de un colectivo” (Pinto, 2008, p. 11).

Desde nuestra perspectiva, consideramos a la evaluación como pieza clave y fundamental para la elaboración y desarrollo de todo el proyecto, ya que como interventoras la concebimos como un proceso holístico e integral, el cual, estuvo presente desde el inicio del proyecto a través de nuestras Prácticas Profesionales al realizar el diagnóstico educativo y focalizado, durante el proceso de intervención por medio de las actividades realizadas en el “Nido de Lengua” y hasta el fin del proyecto.

A lo largo de todo este periodo de trabajo como equipo de interventoras nos fuimos cuestionando sobre la forma en la que estamos trabajando, es decir, si era correcta la manera de realizar cada entrevista, la observación, el cuestionario, etc.; si fuimos inclusivas y equitativas con los/as participantes, la pertinencia de las sesiones y de los materiales que se emplearon durante la ejecución de las mismas, si la maestra que nos ayudó era la adecuada y si era pertinente su manera de ayudarnos, así como también, si todo lo que se realizó contribuyó para que se cumpliesen los propósitos que nos planeamos.

Todo lo anterior, fue con la intención de obtener mejores resultados de nuestro proceso de intervención, considerando todos los factores que se nos fueron presentando, tales como la inasistencia de los/as niños/as, los días inhábiles, las condiciones climáticas, por mencionar las más importantes; asimismo, teniendo en cuenta las perspectivas y sugerencias de los/as participantes; de esta manera concebimos a la evaluación como parte central del trabajo.

Como interventoras podemos definir a la evaluación cualitativa como un proceso de descripción e interpretación de los procesos, relaciones sociales, culturales y educativas con base en la realidad, esto nos permitió observar los diversos procesos que se dieron a lo largo de toda de la intervención, el reflexionar en todo tiempo sobre diversas situaciones que se fueron presentando, y qué y/o cómo se pudo mejorar el proyecto para generar mejores resultados.

Específicamente en la intervención, la evaluación nos permitió el reflexionar sobre los entornos de enseñanza-aprendizaje, la pertinencia de las actividades con relación al contexto en el cual están inmersos los/as niños/as y el cuestionarnos lo significativo de las actividades, todo lo anterior haciendo énfasis a la lengua maya.

1.5.1. Desarrollo de la Evaluación.

En este proyecto se evaluaron los diferentes momentos de la intervención, tales como la diagnóstica, formativa y sumativa. Cabe indicar que existieron periodos de evaluación en donde únicamente nosotras la realizamos, particularmente en la diagnóstica y parte de la sumativa. De igual forma, existieron fases de la evaluación (específicamente en la evaluación formativa y parte de la sumativa) en la que tanto la maestra como nosotras realizábamos la evaluación, esto por el uso de la lengua maya; asimismo, en la evaluación formativa y sumativa la maestra realizaba por sí sola la evaluación. Para que esto fuese posible se emplearon diversas técnicas propias de la evaluación cualitativa.

De acuerdo con el enfoque, las técnicas de evaluación pueden variar, y “se seleccionan de acuerdo a un conjunto de factores adicionales, entre los cuales, debe pesar más la naturaleza de la pregunta de investigación en sí. Además, intervienen otros factores que deben ser considerados: el tiempo disponible, los recursos y quién los otorga, el conocimiento previo acumulado sobre el tema específico y el grado de encadenamiento del estudio concreto con otros” (Campoy y Gomes, 2016, p. 276).

A continuación se presenta la descripción de los momentos, las técnicas y las personas inmersas en todo nuestro proceso de evaluación, tomando como punto de partida las técnicas que empleamos:

La técnica de recolección que estuvo presente en todo tiempo y que consideramos como principal y fundamental es la observación participante, la cual, es “aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes” (Campoy y Gomes, 2016, p. 277).

La observación participante estuvo presente en los tres momentos de evaluación, primeramente en la evaluación diagnóstica, la cual, es definida como aquella que “perfila una idea de lo que se quiere hacer a partir del conocimiento de la situación en la que se quiere intervenir” (González, 2005, p. 36).

En este sentido la observación en esta fase nos permitió obtener datos generales, característicos de la Villa de Tzucacab y la Colonia Guadalupe que es donde se ubica el Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, como por ejemplo, estilo de vida de las personas, la forma de vestir, la convivencia, etc. De igual forma, la observación fue trascendental para identificar las situaciones que fueron surgiendo de manera general dentro del Preescolar como por ejemplo, la frecuencia en que se habla y enseña en lengua maya, la descontextualización de materiales, las estrategias por parte del personal docente, cuestiones de género como la vestimenta, los tratos hacia los/as niños/as y la carencia del preescolar en cuanto infraestructura.

De manera particular, una vez ya identificadas las situaciones más sobresalientes, la observación participante nos ayudó a identificar aquellos factores que contribuyen a que estas situaciones estuviesen presentes, específicamente con relación a la desvalorización de la lengua maya, vinculado con las estrategias docentes y la perspectiva de género, que más adelante en el capítulo dos, se explica detalladamente cada una de dichas situaciones y sus factores.

La evaluación formativa “se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos, además permite hacer los ajustes necesarios en la práctica pedagógica” (Morán, 2002, p. 7). A través de la observación, se estuvo evaluando el proceso de

intervención, precisamente, durante las actividades que se realizaron como parte del “Nido de Lengua”, con la finalidad de saber qué tan significativas estaban siendo las actividades para los/as niños/as, vinculado con su autonomía y participación en las actividades, asimismo, si las actividades fueron pertinentes para la mejora de la situación.

Durante este momento de evaluación fue necesaria la ayuda de la maestra que estuvo apoyándonos durante las actividades, ya que en dichas actividades se impartieron en lengua maya. Todo lo anterior con el propósito de tomar las mejores decisiones, no sólo para nuestra propia conveniencia como interventoras, sino a beneficio de cada uno/a de los/as participantes.

La evaluación sumativa es aquella que “tiene por finalidad valorar el desempeño global de un proyecto cuya ejecución ha finalizado y extraer las correspondientes enseñanzas” (Perea, 2003, p. 21). En otras palabras, durante este momento de la evaluación fuimos determinando como equipo interventor que logramos de manera general al final del proceso de intervención, evaluamos si todo lo que propusimos dio buenos resultados, contrastando lo que encontramos en la evaluación diagnóstica y sumativa para posteriormente obtener un análisis profundo de que tanto logramos mejorar y/o solucionar de la situación abordada.

En este sentido la observación nos ayudó a identificar qué se obtuvo con relación al empleo de la lengua maya con los/as niños, así como también con relación a las cuestiones de género y a la estrategia que se empleó. Este tipo de evaluación fue aquella que nos ayudó a determinar los resultados obtenidos a partir de las actividades realizadas, es decir, que determinantes fueron las actividades para el cumplimiento de los propósitos, que importancia tuvo nuestro rol como Interventoras Educativas para la mejora y/o solución de la situación, esto se puede encontrar en el capítulo cuatro de este mismo documento.

Durante el proceso de evaluación se empleó entrevista profunda, la cual “se entiende como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular. Con la finalidad de conocer la opinión y la

perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas” (Campoy y Gomes, 2016, p. 288).

Estas fueron dirigidas a los/as alumnos/as, padres/madres de familia y personal docente en el primer momento de la evaluación que es la diagnóstica, para saber su opinión y perspectiva con relación a situaciones que giran entorno de la institución y su hogar con punto fijo en la lengua maya. Posteriormente, solamente con los/as madres/padres de familia y la guía que participaron específicamente en la intervención, para obtener información sobre su opinión con relación a las actividades realizadas, para saber qué les gustaría quitar, mejorar y/o anexar de manera general y específica para futuras intervenciones.

De igual forma, al final, para obtener información con relación a las experiencias vividas partiendo desde los/as participantes, la maestra y de nosotras como interventoras. Para lograr obtener dicha información fue importante realizar: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. A continuación, se describe cada una de estas tres modalidades.

La autoevaluación se refiere a “un proceso de asistencia y acompañamiento interno que ofrece información oportuna, válida y confiable que permite ajustar, diversificar o cambiar actividades y estrategias, de manera de alcanzar con éxito los propósitos planteados desde cada ámbito de intervención” (Román, 2011, p. 10). Esto quiere decir, que durante todo el proceso del trabajo como equipo interventor nos fuimos evaluando de forma individual y como equipo para reflexionar con relación a lo que se realizaba, para reconocer nuestras debilidades y fortalezas tomando las decisiones pertinentes y convenientes para el proyecto mismo.

La coevaluación “consiste en que una persona evalúa lo que otra ha realizado” (Gallardo y Carrizosa, 2012, p. 8). Durante todo el proceso nos fuimos evaluando unas a otras como equipo interventor, tomándolo como críticas constructivas, los cuales nos fueron de gran ayuda para mejorar. Específicamente en la intervención se realizó una coevaluación en el que se vio involucrada la guía, para ir ayudándose mutuamente por medio del consenso de estrategias, las cuales, le fueron de gran ayuda para trabajar en las sesiones del “Nido”.

La heteroevaluación es aquella que “evalúa una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas” (Albaladejo, Campos, Martínez y Trives, 2011, p. 7). Esta última, es la que realizaron los niños, las niñas, madres/padres de familia y personal docente de la institución quienes desde su punto de vista evaluaron todo el proceso de intervención, lo cual, contribuyó a la mejora del desarrollo e implementación del proyecto.

Esto significa que nos evaluamos y evaluaron a nosotras como Interventoras Educativas, desde nuestro apoyo hacia la guía del “Nido de Lengua” y nuestra participación de manera general a lo largo del desarrollo del proyecto.

1.5.2. Propósitos y principios éticos-morales de la evaluación.

Para obtener un mejor resultado de todo lo realizado a lo largo del proyecto, es esencial la evaluación en todo el proceso, por ello nos planteamos los siguientes propósitos:

- a) Reconocer las fortalezas y debilidades, para tomar las decisiones pertinentes durante el proceso de intervención, los cuales, contribuyan la mejora del proyecto mediante el diálogo pacífico y democrático.
- b) Evaluar el rol de las interventoras durante el proceso de intervención mediante la autoevaluación y coevaluación.
- c) Valorar el rol de la guía durante el proceso de intervención mediante la autoevaluación y la heteroevaluación.

A partir de lo anterior nos establecimos principios éticos-morales de la evaluación, los cuales, “pueden ser vistos como los criterios de decisión fundamentales que los miembros de una comunidad profesional han de considerar en sus deliberaciones sobre lo que sí o no se debe hacer en cada una de las situaciones que enfrenta en su quehacer profesional” (Amaya, Berrío y Herrera, 2015, p. 1).

Desde nuestra perspectiva entendemos a los principios éticos-morales como aquellos requisitos profesionales que nosotras como interventoras y evaluadoras debemos cumplir y que estamos seguras de haberlos cumplido a lo largo de todo el

proyecto. Según Perea (2003), se proponen los siguientes principios éticos-morales de la evaluación:

- Sensibilidad cultural: es la familiarización y respeto a las características culturales y personales de cada uno/a de los/as involucrados/as y del contexto en donde se ha desarrollado el proyecto de intervención, en este caso la villa de Tzucacab, Colonia Guadalupe, en el Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”.

- Anonimato y confidencialidad: es el respeto hacia los/as informantes para salvaguardar su identidad con relación a la información proporcionada a lo largo del trabajo, es por ello que se pueden encontrar seudónimos a lo largo de este mismo documento.

- Responsabilidad en la evaluación: el equipo interventor sólo afirma y expone la información aprobada tanto por la directora, personal docente y todos/as los/as involucrados/as, al igual que respetar si al entrevistarlos/as no querían proporcionar su nombre o el no permitir que los grabáramos.

- Consideración con los informantes: es avisar y mantener al tanto en tiempo y forma a cerca de lo que nosotras como interventoras íbamos realizando a lo largo del proyecto.

- Compartir resultados: expusimos todo lo que se realizó en momentos determinados del proyecto, como al finalizar nuestro diagnóstico educativo y focalizado para mantener informada/o la directora, personal docente y nuestra entidad receptora la Universidad Pedagógica Nacional, Subsede Peto; al igual que al finalizar nuestra intervención se expuso todo lo realizado en el Nido ante la directora, personal docente de la institución, guía, padres/madres de familia, asesores de nuestro trabajo y ante los/as niños/as para mantenerlos/as al tanto de lo realizado y de los resultados obtenidos a través de la evaluación.

- Diálogo pacífico y democrático: establecer siempre una conversación en el que se eviten conflictos y llegar a un arreglo tranquilo y favorable tomando en cuenta las características de todos/as los/as involucrados/as.

- Tolerancia: tener paciencia a todos/as los/as participantes en cada una de las actividades realizadas durante el desarrollo del proyecto, de igual forma ser

pacientes durante la intervención ya que no fue fácil el que nos niños/as se vayan adaptando a las sesiones en lengua maya (p. 19).

1.5.3. Criterios de evaluación.

Lo que como Interventoras Educativas consideramos para evaluar de todo el proyecto es lo siguiente:

- La participación de los/as involucrados en el proyecto.
- La accesibilidad de los/as involucrados/as.
- La autonomía (entusiasmo) de los/as participantes.
- El trabajo individual y colectivo de los/as participantes y del equipo de trabajo.
- La flexibilidad de las interventoras y del proyecto mismo.
- El compromiso y la seriedad de las interventoras para con los/as involucrados/as y con el proyecto mismo.
- Empleo de la lengua maya específicamente durante la intervención.
- Los aprendizajes significativos para los/as participantes y las interventoras.

Después de explicar nuestra formación profesional y de cómo llegamos a la institución donde realizamos nuestro Proyecto de Intervención, es relevante el indicar en el siguiente capítulo nuestro proceso metodológico, el cual, llevamos a cabo a lo largo del proyecto con la finalidad de presentar la información de forma clara y precisa para una mejor comprensión del mismo.

CAPÍTULO 2. PROCESO METODOLÓGICO.

2.1. Metodología del diagnóstico.

Para poder iniciar nuestro trabajo, fue necesaria la realización de un diagnóstico, que se efectuó en nuestro trabajo de Prácticas Profesionales uno. El proceso empleado en el diagnóstico, desde nuestra experiencia, fue el siguiente:

Primer momento. Conceptualizar y reflexionar acerca de conceptos básicos: es importante recordar y recalcar el contenido teórico y práctico visto en diversas sesiones de clases, los cuales nos ayudaron a tener en claro cuáles son los conceptos con los que se habrían que trabajar y llevar a la práctica a lo largo de nuestro trabajo de prácticas profesionales. Entre estos conceptos, se destacan los siguientes.

¿Qué es intervenir? Es la implementación de actividades con el propósito de solucionar y/o mejorar una situación diagnosticada dentro de un contexto determinado, basado en el enfoque de enseñanza-aprendizaje, creando nuevas estrategias de acuerdo a la necesidad o situación.

Ámbitos/dimensiones para llevar a cabo el diagnóstico: las formas en la que se puede llevar a cabo o desarrollar un diagnóstico, existen tres: el primero es según los problemas o necesidades, este mismo se divide en psicopedagógico, o socioeducativo; el segundo es según la modalidad de la educación, que puede ser formal, no formal e informal; y el último es según los ámbitos de la educación intercultural, los cuales son ocho, es como se encuentra estructurado nuestro trabajo, el cual, se puede encontrar más adelante de este mismo capítulo. Estos ámbitos nos fueron de gran ayuda, ya que le dieron sentido y orden a la estructura de la información obtenida.

¿Qué es un diagnóstico? El diagnóstico es definido como “un ámbito pedagógico que se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas” (Sobrano, 2005, p.3).

Desde nuestra experiencia, podemos decir que es el estudio o recolecta de datos que nos permitió llegar a una síntesis e interpretación de información de un contexto o espacio específico, tomando en cuenta los diferentes factores que puedan surgir.

¿Qué es la educación intercultural? “La educación intercultural supone educar en el respeto de todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad” (Escarbajal, 2010, p. 39). Es aquella que rompe con la historia de que existe una cultura dominante y otras inferiores, de manera que contribuya a reforzar las identidades para construir una convivencia y respeto.

Cabe recalcar que los tres conceptos anteriores son importantes definir en primera instancia, ya que ayudaron a darle estructura al diagnóstico a través de la recopilación de información, a fin de identificar y analizar la relación entre diagnóstico y las asignaturas cursadas en semestres anteriores, concebidas desde nuestro punto de vista, tales como:

Elementos de Investigación cualitativa: este es definido “como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 4). El trabajo de campo nos permitió entender y comprender las situaciones educativas reconocidas a través de diagnósticos, los cuales, nos sirvieron para tener un panorama amplio y profundo de lo acontece dentro del preescolar y el contexto en que se encuentran inmersos/as cada uno/a de los/as involucradas/os que conforman la institución.

Desarrollo del niño. Nos ayudó a comprender las diversas formas en el que los/as niños/as de edad promedio de tres años a cinco años, aprenden y desarrollan sus habilidades, tomando en cuenta los aspectos relevantes que contribuyen a su formación como son el espacio, la diversidad, el contacto con

las personas de la sociedad, su interacción con los/as demás, la cultura, estrategias docentes y aquellas características que contribuyen y forman parte muy importante para su desarrollo y aprendizaje.

Epistemología. Es una rama filosófica que nos ayudó a buscar y comprender los conceptos significativos e importantes que contribuyeron a entender las diversas situaciones educativas para poder relacionarlas y describirlas a profundidad, haciéndonos más críticas y reflexivas acerca de la realidad.

Evaluación educativa, es una etapa del proceso educacional, que nos ha sido de gran ayuda para saber como equipo interventor qué nos hacía falta, qué podíamos mejorar/quitar y/o anexar, nos permitió obtener en todo tiempo un mejor resultado que contribuyó de manera general al proceso de intervención.

Segundo momento. Definir la población a trabajar: en este caso en la Villa de Tzucacab, en la Colonia Guadalupe, específicamente en la Escuela Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”. La población con la que se trabajó en el diagnóstico corresponde al 30% de la población en total, integrado por: la directora a cargo de la institución; dos maestros correspondientes al primer grado y tercer grado grupo “A”; tres maestras que corresponden al segundo grado grupo “A”, segundo grado grupo “B” y tercer grado grupo “B”; 35 alumnos/as (13 niños y 12 niñas), con una muestra de siete niños/as de cada grupo; cuatro padres y 31 madres de familia que corresponden a los mismos/as tutores de los/as niños/as seleccionados/as.

Tercer momento. Establecimiento de los principios éticos del diagnóstico: son aquellos que rigen el trabajo de manera formal y profesional, en este proyecto se respetaron los códigos éticos de las investigadoras y los/las participantes, tales como: Respeto a las diferencias de opiniones, Diversidad cultural, Honestidad, Responsabilidad y Confidencialidad.

Desde el inicio de nuestro trabajo, como muestra de profesionalismo, se hizo entrega de un oficio a la directora de la institución, en dicho oficio se describió de manera clara cómo se habría de realizar nuestro trabajo; en este mismo documento se recalcó cuál sería nuestra función como interventoras educativas dentro y fuera de la institución, de igual forma, se habló con la directora para tratar nuestro horario y se aclararon las dudas que se tenían al respecto.

Al final de cada periodo semestral, de sexto a octavo semestre, se hizo entrega de un informe ejecutivo en el que se plasmó de manera breve lo que como interventoras fuimos realizando. Igualmente se describieron las situaciones educativas encontradas; además, se realizó la presentación oficial y formal del trabajo realizado frente al personal docente de la institución, en donde se tomó la decisión de las situaciones educativas en la que se habrían de focalizar.

Como parte de la confidencialidad, a lo largo de nuestro trabajo se pueden ver pseudónimos, con la finalidad de resguardar y cuidar la identidad de las personas que contribuyeron al proyecto. De igual forma, durante el transcurso de nuestro trabajo se tomaron en cuenta las diversas opiniones de los/as participantes, puesto que contribuyeron al proyecto.

Cuarto momento. Revisión, selección y diseño de técnicas de recolección de datos: en primera instancia se hizo una revisión documental de las diversas técnicas con enfoque cualitativo, de los cuales, fueron consensadas como equipo de trabajo y se eligieron las más pertinentes tales como: las observaciones directas e indirectas, entrevistas no estructuradas, pláticas informales, censos, diarios de campo y revisiones documentales, las cuales, se han de describir a profundidad en el siguiente apartado de este mismo capítulo.

Quinto momento. Recolección y transcripción de datos: una vez diseñadas las técnicas de recolección de datos, fueron administradas según correspondía. Una vez recolectada la información, se pasó a la transcripción de las entrevistas.

Sexto momento. Codificación y análisis de los datos: la primera se refiere a palabras claves que ayudaron a contar cuantos padres o madres coincidieron con la misma respuesta. El análisis de los datos es una síntesis a grandes rasgos de toda la información proporcionada. Los dos puntos anteriores se han de describir profundamente más adelante en este capítulo.

Séptimo momento. Identificación, priorización y descripción de las situaciones educativas: con base en las observaciones y del análisis de la información se dedujeron las necesidades, es decir, qué situaciones surgieron en el preescolar y con los/ involucradas/os.

Esto se hizo posible gracias a la triangulación, la cual, “se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno”(Okuda y Gómez, 2005, p. 3). La triangulación nos sirvió para organizar y estructurar de una mejor manera la información obtenida a través de las diversas técnicas de recolección de datos, con base en un soporte teórico-práctico, para realizar una contrastación que orilla a una reflexión crítica de cada una de las situaciones encontradas. Estas mismas situaciones/necesidades se estructuraron según su importancia y se describen en el apartado 2.1.3 de este mismo capítulo.

2.1.1. Descripción de las técnicas de recolección de datos.

Las técnicas que se emplearon para el diagnóstico fueron las siguientes: la observación participante, entrevistas no estructuradas, pláticas informales, censos, diarios de campo y revisiones documentales. Tanto la observación participante como las entrevistas no estructuradas ya han sido descritas en el capítulo uno, por lo tanto a continuación se detallan a profundidad las técnicas faltantes:

Como interventoras consideramos pertinente el manejo de los censos, los cuales son definidos como el “conjunto de operaciones consistentes en recoger, recopilar, evaluar, analizar y publicar o divulgar de alguna otra forma datos demográficos, económicos, culturales y sociales relativos a los habitantes de un determinado espacio, o de una parte bien delimitada en un momento determinado” (Organización de las Naciones Unidas {ONU}, 2010, p. 27). Dichos censos nos sirvieron para obtener información en cuanto a datos específicos como estado civil, religión, idioma y empleo.

Se realizaron pláticas informales, que se consideraron pertinentes para los/as niños/as, ya que para ellos/as es una forma de expresión eficaz y sutil. Se les interrogó sobre las cuestiones familiares con relación a la lengua maya, para profundizar más sobre lo que ya habían respondido en las entrevistas no estructuradas. De igual forma, fue implementada con la directora, personal docente, y madres de familia.

Se empleó como una herramienta el diario de campo, éste se utilizó como un cuaderno para registrar todo aquello que en su momento es observado para ser interpretado como algo importante durante el proceso de investigación. En el diario se registró todo aquello que sucedía para y posteriormente ser interpretado.

Los diarios de campo “son informes personales que se utilizan para recoger información sobre una base de cierta continuidad. Suelen contener notas confidenciales sobre observaciones, interpretaciones, hipótesis o explicaciones. Refleja la experiencia vivida” (Díaz, 2011, p.19).

Recurrimos a la revisión documental como técnica de recolección de datos, puesto que nos fue de gran ayuda para poder realizar nuestras observaciones, entrevistas, censos y pláticas informales. La revisión documental es definida por Rodríguez y Valldeoriola (2007) como “el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información” (p.19).

Se revisaron diferentes documentos tales como: Fichas de Diagnóstico de los/as niños/as, los cuales, contenían información relevante con relación a la institución y datos familiares como nombres de su padre/madre y su dirección. Éstas nos fueron proporcionadas por el personal docente. De igual forma, se revisaron los documentos de los programas: Ruta de Mejora y programa de Escuelas de Calidad, ambas pertenecientes a la institución, asimismo se revisó el Plan de estudios 2011.

Para darle validez y confiabilidad a toda la información durante todo el proyecto se llevó a cabo un análisis cualitativo de los datos, el cual, se entiende como “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 4).

Nuestro análisis lo realizamos de una manera crítica y profunda con la finalidad de obtener una mejor comprensión de la situación, sobre todo tener un panorama amplio de lo que acontecía en el preescolar con los/as niños/as de manera general y específica tanto alumno/a-alumno/a y alumno/a-maestros/as. Como en todo trabajo, existió un proceso metodológico que llevamos a cabo, en este caso con base a los datos obtenidos a través de las técnicas de recolección de datos, el proceso

metodológico que implementamos para el análisis de los datos es el que propone Núñez (2006, p. 3 y 4):

Obtener la información. Esto se logró a través de las diversas técnicas de recolección de datos ya antes indicadas, dirigido a todos/as las participantes con la finalidad de obtener la información necesaria acerca de las diversas situaciones que inciden dentro de la institución.

Capturar, transcribir y ordenar la información. Toda la información obtenida a través de las diversas técnicas de recolección de datos fueron registradas en electrónico, tal cual fueron respondidas sin alterar ni una sola palabra. De manera particular en cuanto al soporte teórico de la información, se descargaron archivos como PDF o libros de texto, manteniendo las citas correspondientes.

Codificar la información. Se realizó una tabla para agrupar la información obtenida por medio de categorías en donde se pusieron las ideas centrales de las preguntas y de igual forma pequeñas palabras que sintetizaron las respuestas proporcionadas por los/as involucrados/as.

Integrar la información. Esta última fase consiste en el enlace, la organización y comparación de las respuestas unas con otras, donde se logró como resultado un texto crítico-analítico de las situaciones sobresalientes, al igual que sus características (Fernández, 2006, p. 3 y 4).

2.1.2. Situaciones educativas.

A continuación se presenta los análisis de los resultados obtenidos con base en la recolección de las observaciones directas e indirectas, entrevistas no estructuradas, pláticas informales y censos realizados a la directora, personal docente, padres, madres de familia, niños y niñas del preescolar.

Hay que recalcar que los resultados fueron obtenidos y analizados bajo rubros empleados a través de los ámbitos educativos, ya señalados: 1) Género y sexualidad, 2) Cultura, 3) Violencia, convivencia y cultura de la paz, 4) Derechos humanos, 5) Culturas subalternas y grupos de condición de discriminación, 6) Ciudadanía y empoderamiento, 7) Migración y 8) Enseñanza-aprendizaje.

Se presenta la propuesta de las temáticas a abordar, según los resultados analizados:

2.1.2.1. Fortalecimiento de la lengua y cultura en los procesos curriculares.

Algo que forma parte de la cultura y sobre todo como parte de la identidad de las personas involucradas en el preescolar es la lengua materna que debiera ser la maya, donde se da cierta desvalorización de la lengua por parte de la educación formal, ya que el personal docente transmite la lengua materna (maya), a través de palabras que saben, ya que solamente dos maestras son maya-hablantes y los/as restantes solo entienden la lengua maya más no la hablan fluidamente. Todo lo anterior contribuye a la desvalorización de la lengua maya.

El preescolar es indígena, por lo que la página oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) expresa que su objetivo principal es el “ofrecer una calidad educativa que supone la pertinencia cultural y lingüística de la educación que se ofrece, sin que ello signifique relegar a un segundo plano la adquisición de habilidades básicas y superiores y de los conocimientos y valores que se proponen a todos los yucatecos (...) promover el establecimiento de escuelas bilingües que fortalezcan las tradiciones y cultura de las comunidades indígenas”.⁶

En lo que respecta a los/as padres/madres de familia no dialogan con sus hijos/as en maya, por el contrario sí existe el deseo de que sea fomentada y preservada, ya que esta idea fue expresada por los/as padres/madres de familia. Desde la perspectiva de estos/as mismos/as, la lengua maya debiera ser fomentada por parte del personal docente del preescolar. Esto se obtuvo mediante nuestras observaciones en la institución, asimismo, de las entrevistas implementadas al personal docente, padres y madres de familia.

La mayoría de los padres y las madres de familia, señalaron en las entrevistas que: “Sí es importante que desde pequeños se les inculque a los/as niños/as el hablar maya.” “El Preescolar debe impulsar la preservación de la lengua maya para

⁶ Recuperado en <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/direccion.php?dir=1> el 14 de diciembre de 2016.

que desde chicos lo aprendan, porque es una escuela indígena, para cuidar la lengua maya y porque es parte de la cultura”⁷.

Si nos vamos a datos estadísticos con relación a los padres y las madres de familia, sólo el 22.86% que conforman el preescolar es maya-hablante, el 22.86% logra entenderla más no hablarla y el 54.29% no entiende ni habla maya. Esto refleja la pérdida de la lengua maya ya que los/as padres/madres de familia no dialogan con sus hijos/as u otras personas en maya, y desde luego estos números demuestran que para los/as padres/madres les es un impedimento el hablar y practicar la lengua maya, por lo que dejan esta tarea al personal docente de la institución.

En cuanto a los/as niños/as sólo el 38% tienen noción de la lengua maya y el 62% restante no. Estos datos dan paso a la desvalorización de la lengua maya, dato alarmante, ya que podría significar a futuro la pérdida de la lengua maya. Lo más preocupante es que desde casa con mamá y papá se inicia esta desvalorización y se le da continuidad en la institución.

“Existen diversos y complejos procesos que determinan el abandono de una lengua minoritaria por parte de sus hablantes, pero según muchos sociolingüistas, la sobrevivencia de una lengua depende en gran medida del deseo, por parte de sus hablantes, de mantener y transmitir la lengua a las próximas generaciones” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura {UNESCO}, 2003, p. 9).

2.1.2.2. Ambientes que propicien un adecuado ambiente de aprendizaje.

Un dato muy sobresaliente que se obtuvo por medio de la observación y de las entrevistas realizadas al personal docente, padres y madres de familia es que los materiales están totalmente en español, no se cuenta con algún material en la lengua maya.

Es necesario recalcar, que el personal docente de los preescolares indígenas, haciendo un énfasis en los/as maestros/as del Preescolar Indígena “Guadalupe

⁷ Entrevista a madre de familia, mayo 9 de 2016.

Victoria”, no cuentan con materiales didácticos específicos como los que manejan otros/as maestros/as de escuelas preescolares, como las federales, ya que aún no hay materiales didácticos que se encuentren centrados en el entorno y lengua del niño y la niña, dando paso a una descontextualización. Dicha descontextualización propicia que los niños y las niñas no tengan aprendizajes significativos que les haga relacionarlos con su propio contexto en el que puedan incluir el uso de la lengua maya.

Un docente señaló que es “necesario que las actividades sean interesantes, que llamen la atención de los niños y, de manera general se necesitan materiales didácticos para trabajar con ellos”.⁸

Lo que realmente se puede ver reflejado en este diálogo es que hasta un propio docente reconoce que es necesario el motivar a los/as niños/as en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta edad en la que se encuentran los/as niños/as, una de las estrategias en el que ellos/as aprenden es por medio del juego, al igual es indispensable el emplear materiales acordes al contexto de los/as pequeños/as, no sólo para trabajar lo curricular, sino también la lengua maya.

2.1.2.3. Las relaciones interpersonales desde la perspectiva de equidad de género.

Todos los datos anteriores nos dan pauta para abordar el siguiente tema, los cuales se lograron obtener por medio de las observaciones de los/as niños/as con relación a la socialización de unos/as con otros/as, sin tomar importancia que sea niño o niña. Se logró identificar que existe un androcentrismo⁹ en cuanto a los materiales de los/as niños/as, ya que en los materiales se emplea mayormente el término y características del niño, generalizando al niño y la niña, sin tomar en cuenta el género.

⁸ Entrevista a maestro, mayo 2 de 2016

⁹ “(andro: hombres, centrismos: centrarse en), es una mirada que se fija en lo masculino, el lenguaje es un ejemplo de ello, y es frecuente que se considere el masculino como genérico para hombres y mujeres” (Bolio et al, 2010, p. 31).

Tal vez para muchos/as no sea un dato importante ya que es visto como algo común y normal; sin embargo, en el siglo que estamos, la equidad de género se va fortaleciendo, por lo que se debería tomar en cuenta este dato.

La Secretaría de Educación Pública (2011, p. 75 y 76) indica que “las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos (...) implica que los/as niños/as acepten a sus compañeras y compañeros como son, establece relaciones positivas con otros/as, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía”.

Desde nuestra perspectiva las relaciones interpersonales van más allá del sólo llevarse unos/as con otros/as; es decir, la forma de hablar, la forma de llevarse y tratarse, de ejercer sus derechos, por lo que si lo contrastamos con la realidad que se vive en el preescolar en que se generaliza tanto al niño como a la niña, así como también la forma de llevarse o relacionarse aún se da solo entre niñas con niñas y niños con niños, por lo que se mantienen estereotipos tradicionales, posiblemente es un aprendizaje que traen desde la casa pero que de igual forma son fortalecidos dentro del preescolar, en la forma de hablar y/o dar instrucciones por el maestro o la maestra.

Para nosotras esto nos resulta un dato preocupante, ya que nos podemos dar cuenta que aún persisten estereotipos y/o roles de género que se creían que ya no debieran de existir, pero aún se encuentran presentes en la sociedad, lo más triste es que desde la edad temprana se van forjando, enseñando y transmitiendo, quizás sin darnos cuenta.

2.1.2.4. La pertinencia cultural a través de estrategias docentes que propicien un aprendizaje significativo.

A través de nuestras observaciones como equipo de trabajo, nos percatamos que el personal docente de la institución realiza actividades poco contextualizadas al entorno de los/as niños/as, las cuales no logran llamar totalmente la atención de estos/as niños/as, provocando que no tengan aprendizajes significativos.

Es de aquí donde surgen dos situaciones que se relacionan a la poca pertinencia cultural de las Estrategias docentes que los/as maestros/as emplean para propiciar aprendizajes significativos en los niños y a las niñas, los cuales, son:

- La lectoescritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Chaves (2004) dice, que el término lectoescritura “es una nueva conceptualización de lo que significa leer y escribir, de quiénes son lectores y escritores, de cómo se aprende a leer y escribir y de cómo crear contextos educativos que faciliten su aprendizaje y desarrollo” (p. 2). De acuerdo con el Plan de Estudios 2011 los/os niños/as deben desarrollar diversos conocimientos con relación a campos formativos, tales como: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo y desarrollo personal y social.

En cuanto a la habilidad de lenguaje y comunicación, los/as niños/as deben desarrollar aspectos como el compartir información mediante diversas formas de expresión oral, utilizar el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás, escuchar y contar relatos literarios que forman parte de la tradición oral y apreciar la diversidad lingüística de su región y su cultura, en este caso de Yucatán, específicamente de Tzucacab (Secretaría de Educación Pública {SEP}, 2011, p. 43 y 44).

A partir de dicha información podemos reconocer qué competencias los/as niños/as, de acuerdo en su edad, no han logrado desarrollar. Cabe indicar que a la gran mayoría se le dificulta identificar las letras del abecedario y por consiguiente también a escribirlo. También en lo que se refiere a su vocabulario, aún no mantienen una comunicación puesto que no pronuncian bien las palabras y eso impide que puedan expresar sus ideas, o más bien prefieren no hablar.

- Los problemas aditivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as niños/as es el pensamiento matemático. De acuerdo al Plan de Estudio 2011, los/as pequeños/as ya deberían desarrollar diversas capacidades como: “la percepción e identificación de números, formas, figuras geométricas (básicas), conteo, agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos, resolver problemas pequeños, identificar regularidades en una secuencia, resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo, e identificar para qué sirven algunos instrumentos de medición” (SEP, 2011, p. 48).

“Los/as niños/as han logrado desarrollar los campos formativos de lenguaje, comunicación y conocimiento del mundo”, mientras “las que no han logrado desarrollar los/as niños/as en su totalidad, son las competencias enfocados en aspectos con relación al número y forma, espacio y medida, es decir, el pensamiento matemático”¹⁰.

Algunos/as tienen dificultades en identificar números, seguir secuencias numéricas y de figuras, contar los números básicos que son del uno al 10 y resolver problemas con cantidades pequeñas, por lo que se vuelve importante el incidir en este campo formativo.

2.1.2.5. Derechos de los niños y las niñas del preescolar.

La seguridad de los/as niños/as del preescolar es primordial, sin embargo, los/as pequeños/as de primer grado no cuentan con un salón propio para recibir clase. Es importante buscar dotar a los/as estudiantes de un espacio seguro, funcional y confortable que cubra las necesidades de la comunidad educativa, ya que se necesita de un espacio para poder trabajar en un ambiente de confianza, armonía, con privacidad y de ánimo, ya que al no contar con una buena infraestructura se hace complicado el trabajar.

¹⁰ Entrevista a maestra, mayo 2 de 2016.

Este dato fue encontrado por nuestra parte como equipo de trabajo, tras observar que la institución carece de un salón para los/as niños/as del primer grado, quienes, al no contar con su salón propio, utilizan un salón rodante como aula didáctica. De igual manera, se carece de una pequeña cocina, ya que se encuentra en un pequeño espacio de la dirección, es decir, esta área es utilizada para trabajos de la dirección y para la preparación de alimentos.

De igual forma, fue señalada en las respuestas de los padres de familia. “la escuela necesita, un aula para primer año, ya que por el momento se utiliza el salón rodante para impartir clases, una barda, una cancha más amplia, entre muchas cosas más”¹¹. Asimismo, no se cuenta con una persona encargada de la reja para vigilar la entrada y salida de los/as niños/as, lo que resulta contraproducente, puesto que al no contar con un/a vigilante los/as pequeños podrían salir de la institución y tener un accidente.

Después de describir y estructurar toda la información obtenida, se convocó una junta con el personal docente de la institución, donde fueron expuestas e informadas las situaciones educativas, y en los que, por demanda del personal, docente se optó por focalizar la lengua maya como situación educativa central, y de igual forma se acordó abordar las estrategias docentes con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y cuestiones de género. Por lo que como equipo consideramos pertinente el abordar dichas situaciones a focalizar en una segunda fase diagnóstica.

2.2. Metodología del diagnóstico focalizado.

Para identificar los factores por lo que las situaciones descritas anteriormente se hacen presentes dentro de la institución, fue necesaria la realización de un diagnóstico focalizado, el cual, fue de carácter mixto, es decir, socioeducativo y psicopedagógico. Para Rubio y Varas (2004), la intervención en lo social es un proceso de actuación sobre la realidad social, cuya finalidad es alcanzar el

¹¹ Entrevista a madre de familia, mayo 9 de 2016.

desarrollo, cambio o mejora de situaciones que presenten algún problema cualquiera que sea. La intervención en lo social construirá y ratificará los actores en el lugar donde tiene lugar el conflicto.

El diagnóstico socioeducativo fue implementado para adentrarnos al contexto sociocultural en el que los/as niños/as se encuentran, al igual para conocer sus características con relación a la lengua maya como: quienes mayormente la hablan en casa, con qué frecuencia, actividades socioculturales que realizan, etc. Todo ello con la finalidad de identificar aquellos factores por los cuales se presentan las situaciones.

En cuanto al diagnóstico psicopedagógico se refiere principalmente a la “planificación de procesos educativos, entendiendo planificación como un acto en el que se incluye el análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, metas, diseño y evaluación; su fin central es contribuir al mejoramiento del acto educativo” (Henaó, Martínez y Tilano, 2007, p. 4 y 5).

Dicho diagnóstico fue utilizado para analizar y comprender las características de cada uno/a de los/as involucrados/as y los componentes que contribuyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como, material didáctico, estrategias docentes significativas, contexto y la lengua maya.

2.2.1. ¿Qué implicó el diagnóstico focalizado?

Las técnicas que se emplearon en este diagnóstico focalizado fueron las mismas que se implementaron en el diagnóstico educativo, que fueron las observaciones directas e indirectas, entrevistas no estructuradas, pláticas informales, censos, diarios de campo y revisiones documentales. A continuación se presentaran las técnicas que se implementación con el propósito de obtener mayores y mejores resultados:

En esta ocasión las observaciones directas estuvieron dirigidas específicamente a los/as niños/as del tercer grado, grupo “B”. En lo que respecta a las observaciones indirectas, se basaron en la recolección de datos estadísticos (censos) y fuentes documentales (archivos), es indirecta pues no participamos en la

obtención de estos datos por lo que recurrimos a la revisión documental que se describe más adelante en este mismo apartado.

Con relación a las entrevistas no estructuradas, en esta ocasión se implementaron cuatro, las cuales fueron dirigidas a la directora, maestra, niños/as y tutores/as (en su totalidad madres de familia), y tuvieron de ocho, 21 y 23 reactivos abiertos, mismas que contestaron de manera personal.

Los censos se administraron únicamente a los/as niños/as involucradas/os, juntamente con sus tutoras, para recolectar información sobre su idioma, religión, estado civil y trabajo. Asimismo, a las dos maestras de nuevo ingreso (de primer grado y de segundo grado, grupo "B"), con el propósito de actualizar la información.

Los diarios de campo son informes personales que se utilizan para recoger información sobre una base de cierta continuidad. Como todo equipo de trabajo, requerimos de la revisión documental como técnica de recolección de datos, puesto que nos fue de gran ayuda para poder realizar nuestras observaciones, entrevistas, censos y pláticas informales. Se mantuvieron los mismos materiales para la revisión documental, anexando la Secretaría de Educación Pública.

2.2.2. Involucrados/as en el diagnóstico focalizado.

En esta ocasión la población con la que se trabajó fue la siguiente: la directora egresada de la Maestría en Educación Preescolar, maya-hablante, cuenta con 36 años de servicio, los mismos años en el Preescolar "Guadalupe Victoria". Se caracteriza por ser una persona amable, comprensiva, flexible, honesta, trabajadora, alegre y comprometida con su trabajo.

Asimismo, se trabajó con la maestra del tercer grado, grupo "B", es maya-hablante, egresada de la Escuela de la Dirección General de Capacitación Mejoramiento Profesional del Magisterio. Maestra de Preescolar Bilingüe Bicultural, además tiene un Diplomado en "Alfabetización en Lengua Maya". Cuenta con 36 años de servicio en total, mismos que ha cumplido laborando dentro del Preescolar "Guadalupe Victoria". Se caracteriza por ser una maestra emprendedora,

trabajadora, responsable, apasionada por su trabajo, preparada, creativa, ordenada, alegre, entusiasta, por mencionar lo más sobresaliente.

Se empleó una pequeña muestra de nueve niñas y 11 niños de tercer grado, grupo "B". La lengua materna de los/as niños/as es el español, por lo que todos los/as alumnos/as la hablan, sin embargo, seis de los/as alumnos/as tienen noción de lo que es la lengua maya. Son niños y niñas de familia con recursos medios, viven cerca de la institución, la mayoría vive con su mamá y papá, algunos/as viven sólo con mamá por problemas familiares, su forma de vida es humilde, son entusiastas, tímidos, respetuosos, trabajadoras/es, les gusta jugar, dibujar, pintar, bailar por mencionar lo más importante.

De igual forma, se contó con la participación de 20 madres de familia correspondiente a las tutoras de los/las niños/as, en su mayoría casadas y en unión libre, el idioma que predomina es el español, aunque existen madres de familia que tienen noción o hablan la lengua maya. Algunas trabajan para ayudar con los gastos familiares, en cuanto a la religión predomina la católica y el templo, son madres de familia dispuestas a participar en actividades con relación a sus hijos e hijas, respetuosas, voluntarias, penosas, algunas difícil de tratar, en su mayoría responsables y entusiastas.

Las razones por las que se optó por focalizar con este pequeño grupo de personas como ya se ha señalado desde el capítulo uno, es que como interventoras consideramos pertinente y conveniente involucrar nuestro trabajo de Servicio Social, en el proyecto denominado "Nidos de Lengua", como metodología y diseño para el trabajo. En el siguiente capítulo se ha de explicar el por qué se optó por trabajar con dichos sujetos.

2.2.3. Factores de las situaciones educativas encontradas.

El proceso para analizar la información fue el mismo que se empleó en ambos diagnósticos (educativo y focalizado). A continuación se presentan los resultados obtenidos del diagnóstico focalizado, la cuales se han de abordar, según las situaciones educativas tomadas en cuenta.

- Desvalorización de la Lengua maya.

La lengua no es un simple medio de comunicación entre los seres vivos, es el reflejo íntegro de las diferentes formas de percibir y pensar el mundo, pertenecientes a comunidades tanto indígenas como no indígenas. La extinción de la lengua es un problema cultural y práctico en la actualidad, pues amenaza con desterrar para siempre parte de la historia, cultura e identificación de cierto grupo social o incluso una población, tal como indica Cifuentes (2016):

“en la actualidad se vive una constante discriminación hacia la lengua por parte de los grupos sociales. La lengua no es apreciada ni valorizada por los no hablantes, quienes conforman la mayoría de la población, lo que provoca que los hablantes de lengua dejen de utilizarla para merecer el aprecio y reconocimiento de dicha mayoría. La preservación de las lenguas depende de sus hablantes; es decir, el contexto social, económico, político y cultural”.

En el Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, la lengua maya es algo que se ha ido perdiendo en la actualidad, pasando de ser la maya nuestra lengua materna a ser como una segunda lengua, dejando al español como lengua materna.

De los censos realizados se logró obtener que la directora y la maestra son maya hablantes. Con relación a las madres de familia se pudo identificar que solamente ocho son maya-hablantes, cinco entienden la lengua maya, sin embargo, no la hablan y las siete restantes no entienden ni hablan la maya. En cuanto a los/as niños/as, sólo son seis niños/as que tienen noción de la lengua maya. Asimismo, la maestra, directora y madres de familia consideran que es importante que los/as niños/as desde pequeños/as aprendan la lengua maya. Es aquí donde se da una contradicción, ya que la mayoría de los/as niños/as censadas/os, para ser exactos 14 niños/as no, tienen noción de la lengua maya.

En cuestiones de enseñanza-aprendizaje, la maestra y las madres de familia que son maya hablantes enseñan y/o transmiten la lengua maya a sus hijos e hijas mediante pequeñas palabras, sin embargo, no se nota ese deseo o preocupación porque los/as niños/as aprendan la lengua maya, ya que tanto la docente y las madres de familia, a pesar de darse cuenta de que a esta edad en la que se

encuentran los/as niños/as es importante aprender la lengua maya, no buscan estrategias para que los/as infantes aprendan y desarrollen la práctica de la lengua maya.

De igual forma, se puede indicar que el preescolar a pesar de ser indígena y procurar que su alumnado aprenda no en su totalidad, pero si algunas cosas con relación a la cultura y en específico a la lengua maya, no se ve ese interés y preocupación por transmitir y enseñar la lengua maya.

La principal razón por lo que se da la desvalorización de la lengua maya es porque existe una discriminación en cuanto a la lengua maya como se puede notar en el siguiente diálogo: “Como dice mi hijo: mamá, no hables así, porque pareces viejita” (María, 2016)¹². Se puede percibir que los/as niños/as ya tienen estereotipado que los/as abuelitos/as son únicamente las personas quienes hablan la lengua maya en casa.

Lo anterior, podemos decir que es certero y se fundamenta con base en las entrevistas realizadas a las madres de familia y de las pláticas con los/as niños/as, ya que a través de estas técnicas se identificó que las personas quienes hablan la lengua maya en su mayoría son las personas de la tercera edad y estos/as mismos/as enseñan a sus nietos/as a hablar la lengua maya a través de diversos diálogos cotidianos.

Otro dato discriminatorio es cuando doña Juanita indicó “Sí considero importante que aprendan la maya, pero más el inglés, ya que si se van a trabajar lejos, el inglés le podrá servir para conseguir trabajo”¹³. En este diálogo podemos decir que para algunas madres es más importante que aprendan el inglés y no la lengua maya, lo que se le da una desvalorización e inferioridad a la lengua maya, lengua que debería ser la lengua materna de los/as niños/as y que no lo es así.

Podemos sintetizar que existe una auto discriminación con relación a la lengua maya, ya que qué tanto las madres, maestra y los/as involucradas/os son causantes de la pérdida y desvalorización de la lengua maya, al no hablarla ni practicarla.

¹² Entrevista a madre de familia, octubre 3 de 2016

¹³ Entrevista a madres de familia, octubre 7 de 2016

- Estrategias docentes con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presentación del Libro “ESCUELA Y COMUNIDAD, Caminos de Aprendizaje desde la fuerza del corazón” Cupul (2016) recalcó lo siguiente “El maestro no mira o percibe el contexto y es lo que se va perdiendo”, “El maestro se enfoca en el salón y contenido lo que le impide mirar más allá de cuatro paredes, es decir, el aula y la escuela”.

Con base en el párrafo anterior y de las observaciones realizadas, podemos decir que la maestra no implementa estrategias de acuerdo al contexto en el que se encuentran los/as niños/as, lo que se vuelve un impedimento para que los/as niños/as aprendan la lengua maya dentro de la institución. Por consiguiente, consideramos importante que la maestra implemente estrategias acordes al contexto y rasgos socioculturales característicos de los/as niños/as incorporando la lengua maya.

Por ejemplo, a través de las entrevistas realizadas se obtuvo que los/as niños/as realizan actividades como parte de la cultura que son el *Jéets Méek*¹⁴, *Janal Pixan*¹⁵, *Waaji Kool*¹⁶, urdido de hamacas, moler, cargar agua y ayudar en la casa, de igual forma, las actividades que practican los/as niños/as juntamente con su papá y/o mamá en casa y que son de su agrado y desagrado para algunos es el moler, ayudar en la casa con la limpieza, leñar, jugar de pesca-pesca, jugar a la comidita, tortear y brincar la sogá.

Al obtener dicha información, se le preguntó a la maestra si sabía los datos anteriores y respondió que “algunos sí”, puesto que se realizan en la institución como parte de la cultura, aunque unas que otras cosas desconocía. Es aquí en donde recae que la maestra no está al cien por ciento familiarizada con las actividades que los/as niños/as realizan, dato que nosotras visibilizamos como inadecuado, ya que son puntos clave para diseñar y desarrollar actividades en donde se procure un aprendizaje significativo.

¹⁴ Cargar a un niño o una niña a horcadas sobre la cadera (Tec et al, 2003, p. 95).

¹⁵ Alimentos que se ponen en el altar doméstico para ofrendar a los fieles difuntos el día de su celebración (Tec et al, 2003, p. 87).

¹⁶ Ceremonia de la primicia de la milpa, literalmente significa “Pan de milpa” (Tec et al, 2003, p. 264).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es “un proceso que parte de lo externo, del medio como fuente proveedora, se realiza por y en el individuo atendiendo a sus necesidades y a través de la actividad y la comunicación propias y de los otros como portadores estos últimos, de la riqueza individual y social” (Catzim, Hau y Xix., 2016, p. 27). Los/as alumnos/as aprenden de las diversas situaciones vividas previamente y la suma de información nueva, con el fin de asociar ambas y crear un sólo conocimiento que consoliden ambos aprendizajes (previo y nuevo).

Con base en lo anterior, podemos deducir que es importante realizar actividades en donde se involucren los contenidos curriculares y el uso de la lengua maya, mediante el empleo de materiales acordes al contexto, puesto que juegan un rol importante en el aprendizaje, tomando en cuenta que en esta etapa en el que los/as niños/as se encuentran les resulta interesante las actividades y materiales que les llamen la atención como colores, juegos, pinturas, dinámicas, por indicar lo más importante.

Todo ello, ayudará a que los/as niños/as sean capaces de reconocer las características del lugar en donde ellos/as habitan, asimismo, sean capaces de reconocer la lengua, tradiciones y costumbres que forman parte de su cultura reforzando sus valores, lengua y características como personas para no sólo fortalecer lo curricular. Es decir, que lo curricular se integre y articule con lo cultural para que no resulte discriminatorio.

- Las relaciones interpersonales desde la perspectiva de género.

En lo que respecta a las cuestiones de género, a través de las observaciones nos dimos cuenta que los/as niños/as son tratados/as sin distinción alguna, de igual forma, por medio de las entrevistas realizadas a las madres de familia, obtuvimos que los/as niños/as realizan actividades cotidianas con relación a la cultura que para otras personas podría pensarse que están mal: actividades como moler, recoger juguetes, basura, chapear, ayudar a cocinar, leñar, y ayudar a tortear.

De igual forma, se ha observado que en el preescolar y con mayor énfasis con los/as niños/as con las que se focalizó existe un androcentrismo, ya que se

generaliza al llamar tanto al niño como a la niña. Asimismo, existen estereotipos¹⁷ que se siguen enseñando-aprendiendo de generación en generación, estos mismos se ven reflejados en la forma de hablarse y tratarse unos/as con otros/as.

En una ocasión al estar observado a los/as niños/as del tercer grado, grupo “B”, la maestra hizo un comentario hacia un niño “Pablito no te pongas la corona, eso es para niñas”¹⁸. Ahí se puede notar un estereotipo en el que recae en el que sólo las niñas usan corona y el al ser niño no lo debe de usar. En muchas ocasiones nos cegamos por las cuestiones de género, puesto que hemos sido crecidas/os y formadas/os con esas ideas, pero que hoy en la actualidad con la perspectiva de género¹⁹ son cuestionadas dichas ideologías. Ya que los/as niños/ pueden vestir, ser y hacer cosas diferentes sin importar el sexo.

En el siguiente capítulo se describe a profundidad la problemática principal abordada. De igual manera, presentamos nuestro diseño de trabajo mediante el cual articulamos las situaciones educativas expuestas anteriormente con base en nuestro trabajo de Servicio Social denominado “Nidos de Lengua”, el cual fue implementado como estrategia de intervención.

¹⁷ Un estereotipo “es una idea que se repite y transmite sin variaciones; pueden apoyarse o no en hechos reales, estos hechos obedecen a prejuicios, se vinculan a acciones discriminatorias y no respetan las diferencias entre las personas”(Bolio et al, 2010, p. 30).

¹⁸ Registro de observación, octubre 3 de 2016.

¹⁹ La perspectiva de género “es una mirada desde la cual se reelabora los conceptos de hombre y mujer, sus respectivas vocaciones en la familia, en la sociedad y la relación entre ambos, beneficia al conjunto de sociedad, al levantar obstáculos y discriminaciones, al establecer condiciones más equitativas para la participación de la mitad de la sociedad”(Bolio et al, 2010, p. 34).

CAPÍTULO 3. DISEÑO DEL PROYECTO.

3.1. Importancia de revitalizar la lengua maya.

La lengua maya es una característica muy importante de nuestra cultura, que forma parte de nuestras raíces ancestrales, por lo cual debe ser revitalizada, ya que en la actualidad ha perdido hablantes, por lo consiguiente ya casi no hay nadie quién la enseñe. Consideramos que es una herencia que no debemos perder, debe ser considerada nuestro orgullo y no caer en el olvido. Es la lengua con que las personas más grandes y ancestrales se comunicaban, en la actualidad, ha disminuido el número de personas que la hablan.

Esta situación es notoria en la actualidad, puesto que existe gente mayor, jóvenes y niños (as) que no hablan la lengua maya, donde surge mayor interés por el revitalizarla. Al realizar nuestro diagnóstico educativo en la Escuela Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, nos dimos cuenta que la lengua maya es algo que se ha ido perdiendo y de ser la maya nuestra lengua materna ahora es el castellano.

Como interventoras consideramos importante el ir creando espacios y ambientes de aprendizajes, los cuales, contribuyan a la revitalización de la lengua maya a través de la práctica de actividades culturales, donde se vea el uso de la lengua maya y que éstas mismas formas de revitalizar la lengua contribuyan a enseñar a las nuevas generaciones las múltiples formas de practicar la lengua maya. De igual forma nos pudimos percatar que existen situaciones que se vinculan con la lengua maya como es: el género y las estrategias docentes en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto al género con relación a la lengua maya, se puede decir que ahí hay una articulación, ya que en la lengua maya existe una manera específica para diferenciar al niño de la niña, contrastando con el castellano pues éste generaliza y

llama a ambos géneros como niños, a esto se le denomina androcentrismo. Esto quiere decir, que se clasifica mucho a los niños y a las niñas, ya que siempre hay esta forma tradicional de hacer una fila de niñas y otra de niños.

Por otra parte, se encuentra las estrategias docentes en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, cabe mencionar que el personal docente sí pone en práctica ciertas estrategias, sin embargo, no están contextualizadas a lo que es en si la lengua maya, ya que los contenidos se abordan en castellano, y son muy pocas cosas que se trabajan en la lengua maya, cuando en realidad es lo que más debe de ser trabajado ya que el preescolar es indígena, como ya antes se había mencionado.

Por todo lo anterior, podemos indicar que la estrategia más factible en el que se articularon estas tres situaciones fue a través del Proyecto “Nidos de Lengua”, el cual, se explicará más a detalle en el apartado 3.2 de este mismo capítulo. Consideramos de gran trascendencia el revitalizar la lengua maya y romper con las perspectivas discriminatorias, iniciando desde una edad temprana como lo son los/as niños/as de tercer grado, grupo “B”, a partir de actividades cotidianas que los/as niños/as realizan de manera conjunta con sus padres/madres, e involucrando la participación del personal docente con el propósito de contribuir a la revitalización de la lengua maya, como una tarea conjunta.

Para nosotras como equipo de trabajo, el haber abordado dicha situación resultó ser un reto lleno de aprendizajes. Decimos que fue un reto ya que ninguna de las tres integrantes hablamos la lengua maya, sin embargo, sí la entendemos y esto no fue un impedimento. Por el contrario, sentimos ese deseo de aprender conjuntamente con los/as involucrados/as.

Como Interventoras Educativas nos han formado para ser unas personas críticas, reflexivas y comprensivas para trabajar en diversas situaciones que se nos han de presentar, para que a partir de todo lo anterior podamos crear proyectos educativos con la finalidad de darle una solución y/o mejora de la situación. En este sentido, la revitalización de la lengua maya contribuye a nuestra formación como Interventoras Educativas, en específico, para nuestra Línea específica Educación Intercultural.

Esto es porque nuestra formación profesional nos ha ayudado a tener una mayor comprensión de esta situación, pero sobre todo el conocer, involucrarnos y formar parte de este trabajo, no solamente como profesionales sino que como seres humanos, partiendo del reconocimiento de las características (estilos de vida, religión, gustos, intereses, pasatiempos, etc.) de cada ser humano involucrado/a que ayudaron al diseño e implementación de las actividades.

Podemos alucir que nuestro proyecto estuvo diseñado con una perspectiva integral, no sólo por la articulación de las tres situaciones ya antes indicadas, sino que, de igual forma, el trabajo contiene un diseño de intervención con carácter mixto, es decir, que es de tipo socioeducativo y psicopedagógico. Cabe señalar que lo socioeducativo se vió reflejado en las actividades, puesto que se diseñaron de acuerdo al contexto en el que se encuentran los/as niños/as. Esto significa que las actividades que se realizaron son las que usualmente realizan con sus papás o mamás de forma natural en sus hogares, debido que al hacer una intervención en lo social se tiene que hacer una inmersión al contexto en el cual los y las participantes viven.

La intervención psicopedagógica se puede identificar en las actividades que se realizaron, la manera de ejecutar dichas actividades y en la forma en que los/as niños/as realizaban las actividades, al igual, que la forma en la que los/as niños/as revitalizaban la lengua maya, a través de la repetición de algunas palabras en lengua maya, es decir, la forma de aprender, tomando en cuenta sus destrezas y habilidades.

3.2. El Proyecto “Nidos de Lengua” como estrategia de intervención.

La estrategia que como equipo de trabajo consideramos pertinente el abordar para nuestro proceso de intervención fue el Proyecto denominado “Nidos de Lengua”, el cual, es “una experiencia de inmersión total en la lengua originaria especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna, su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los/as niños/as chiquitas/os oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan” (Meyer y Soberanes, 2009, p. 9).

En otras palabras, “El Nido de Lengua” es un espacio en el que los/as niños/as se sintieron como si estuvieran en casa, en donde de forma natural escucharon hablar la lengua maya de las pocas personas que aún la hablan. A estas personas se le denomina guías. De igual forma, los/as niños/as tuvieron la oportunidad de aprender y hablar la lengua maya, mediante el empleo repetitivo de diversas palabras en maya.

Los “Nidos de Lengua” son “una estrategia de recuperación lingüística, y por lo tanto de resistencia cultural” (Meyer et al, 2009, p. 9). Es decir, que recupera el valor de hablar la lengua maya y contribuye a su revitalización, para que la lengua originaria no se pierda por completo, sino que se rescate y se lleve a la práctica como lo fue en nuestro proceso de intervención.

“Los/as niños/as que participan son sobre todo aquellos/as que no hablan la lengua originaria (lengua maya). Es posible que entiendan un poco de la lengua, pero no pueden usarla para comunicarse” (Meyer et al, 2009, p. 9). En nuestro “Nido”, los/as niños/as son pocos/as los/as que tienen noción de la lengua maya, ya que sus abuelos/as, papá y/o mamá les enseña la lengua maya por medio de pequeñas palabras.

3.3. Formación del Nido de Lengua

Un sólo “Nido de Lengua” “puede incluir entre cinco y 30 niños, aunque es más común un número entre 10 y 20” (Meyer et al, 2009, p. 22). El Nido de Lengua estuvo conformado por seis niños y nueve niñas, correspondientes al tercer grado grupo “B”, esto se debe a la baja asistencia de los/as niños/as a clases al igual durante las sesiones del Nido, ya que algunos/as niños/as se trasladaron a otros lugares para vivir y se dieron de baja. A su vez el “Nido de Lengua” estuvo conformado por un gran equipo de trabajo estructurado de la siguiente manera:

Una guía permanente, la cual, es una persona que forma parte o no de la comunidad y que habla la lengua originaria, es decir, la lengua maya. La guía es experta en el diálogo de la lengua maya. En nuestro “Nido” se tuvo el apoyo de la maestra del tercer grado, grupo “B”, como guía.

Haciendo un pequeño paréntesis, hay que indicar los motivos por las cuales se optó por trabajar con la maestra, los/as niños/as de tercer grado, grupo “B”. Las razones son: en primera instancia la maestra como ya se ha indicado anteriormente, cuenta con 36 años de servicio laborando en el preescolar, por lo que ya tiene conocimientos acerca de la comunidad, de las familias que componen el preescolar y, asimismo, conoce la forma de trabajar con sus propios alumnos/as. Es maya-hablante, y dado que había realizado trabajos en conjunto con nosotras anteriormente, es la que mostro disposición, por lo que la consideramos como la candidata para formar parte del trabajo como guía del “Nido de Lengua”.

También es importante indicar que la maestra demostró mucho interés al escuchar de qué trata el proyecto, ya que ella ha tomado cursos en lengua maya y tuvo el interés de poner en práctica los aprendizajes adquiridos, por lo que decidió sumarse a este proyecto. Durante algunas sesiones en el “Nido” se contó con la participación de tres guías de apoyo, de los cuales dos son mujeres y un hombre, estas personas son maya-hablantes oriundos/as de la Villa de Tzucacab, en donde participaron durante tres sesiones, tales como: vamos a la parcela, vamos a moler y la cocina “Guadalupe Victoria”, los cuales, fueron impartidas en lengua maya.

Asimismo, se contó con la participación de los/as padres/madres de familia, puesto que jugaron un papel importante para la revitalización de la lengua maya, para su aprendizaje y la práctica, ya que contribuyeron al reforzamiento de lo aprendido durante cada una de las sesiones del Nido de Lengua, dentro de sus hogares con sus hijos/as.

Aunque como Interventoras Educativas no fuimos las Guías, por cuestiones de que no somos maya-hablantes expertas, pero sí la entendemos, no significa que dejamos de formar parte importante del equipo de trabajo. Hay que enfatizar cual fue nuestro rol en todo el proceso de intervención, que consistió en dar apoyo para la guía, de manera permanente. Asimismo, una de las características importantes del diseño es que nosotras como interventoras somos autoras del proceso metodológico del proyecto, diseño del programa de actividades, elección del enfoque y diseño de la evaluación.

No obstante, como interventoras fuimos percibidas en el mismo nivel que las madres, los padres, los/as niños/as, es decir, que al no ser maya-hablantes, se propició un co-aprendizaje²⁰ ya que como Interventoras Educativas aprendimos y practicamos al igual que ellos/as oraciones y diálogos mediante el empleo de la lengua maya. Cabe indicar que al principio nos fue complicado, al igual que los/as niños/as el comprender las cosas en lengua maya, sin embargo, eso no nos fue impedimento para seguir desarrollando las actividades.

De la misma manera, una de las tres interventoras estuvo de itinerante²¹ en todas las sesiones por cualquier material e improvisado que se iba necesitando o presentando a lo largo de las actividades realizadas. Las dos interventoras restantes permanecieron fijamente en el “Nido de Lengua” para observar y registrar todo que se sucedía a lo largo de la sesión e igual para apoyar y/o ayudar a la guía en el desarrollo de las actividades.

3.3.1. Características del “Nido de Lengua”.

Las características que se tomaron en cuenta para llevar a cabo el “Nido de Lengua” son los siguientes: el “Nido de Lengua” se caracterizó por

- a) mantener una relación de compromiso y seriedad, ya que las actividades que se realizaron, fueron en momentos continuos para obtener mejores resultados y para no romper con la intención que es el revitalizar la lengua maya.
- b) El “Nido de Lengua” fue flexible, debido a que las actividades que se llevaron a cabo con los/as niños/as son propias de la comunidad y del hogar. También dimos prioridad a las actividades socioculturales que se están perdiendo o que ya no se practican en la comunidad, como son ciertos ritos, fiestas o formas tradicionales de mostrar respeto. A su vez,

²⁰ “También llamado aprendizaje colaborativo, es aquel aprendizaje que genera ambientes que posibiliten el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además del logro de metas” (Zea, Atuesta, González, Montoya y Urrego, 2000, p. 4).

²¹ “Que va de un lugar a otro”, recuperado en <http://es.thefreedictionary.com/itinerantes> el 6 de diciembre de 2016.

estas actividades son aquellas que realizan en sus hogares generando un ambiente cálido familiar que de igual forma caracteriza al Nido de Lengua. Para ello se optó por interrogar a los/as niños/as, madres/padres de familia, y a la guía sobre las actividades socioculturales que realizan y las que les gustaría que se realizaran.

- c) Asimismo, durante algunas sesiones se fueron agregando actividades, como cantos, ya que la guía (en este caso la maestra), tenía dos canciones contextualizadas que desde antes de la intervención había estado practicando con los/as niños/as. La letra de las canciones se encuentra en la descripción de las sesiones más adelante, en este mismo capítulo.
- d) Otra de las características generales de la intervención y del “Nido”, es que se contó con un buzón de quejas y/o sugerencias en el que los/as padres/madres, personal docente y la guía tuvieron la oportunidad de aportar de manera anónima puntos de vista con relación a las actividades, las cuales se tomaron en cuenta durante las sesiones.
- e) A su vez, se emplearon cuadernos de dibujos en donde los/as niños/as, al terminar cada sesión, tuvieron la oportunidad de plasmar mediante dibujos sus gustos, intereses y disgustos con relación a las actividades realizadas, ya que a esta edad es un medio para expresar sus ideas. De igual forma, estuvo presente la observación y autoevaluación en el que tanto la guía permanente, guías de apoyo y nosotras como interventoras, estuvimos inmersas para reflexionar sobre las actividades realizadas, la pertinencia de las actividades y los materiales, el trabajo individual y colaborativo de los/as involucrados/as, la autonomía (entusiasmo) y la participación, todo lo anterior con la finalidad de ir mejorando en las sesiones del “Nido”.

Una vez teniendo toda la información, y con base en la misma, se fueron anexando y/o quitando algunas de las actividades para beneficio propio del trabajo, pero sobre todo del “Nido” y sus participantes.

3.4. Enfoque Sociocultural.

En nuestro trabajo optamos por abordar una teoría de aprendizaje la cual rigió nuestro trabajo. Se entiende por teoría de aprendizaje a aquella que “intenta explicar cómo aprenden los individuos, es decir, cuales son los diferentes procesos o mecanismos que los sujetos realizan para incorporar un nuevo concepto. Estas teorías o paradigmas, además de explicar cómo se aprende, determinan el modo en que se enseñar. Es decir, según como se piense que aprenden los sujetos, se realizarán diferentes estrategias de enseñanza.” (Plaza, 2012, p. 1).

Desde el enfoque sociocultural el aprendizaje es concebido como “una construcción del conocimiento que se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas (...) el conocimiento es construido a partir de la experiencia.” (Romo, s/f, p. 7). La razón por la cual se optó por trabajar con esta teoría es porque la situación y la metodología del diseño a abordar se centran en este mismo enfoque, en donde el aprendizaje y el conocimiento se fueron construyendo a raíz de la experiencia de los/as niños/as, centrados en el contexto en el cuál se encuentran. Para entender cómo se establece el proceso de enseñanza bajo este enfoque, profundizaremos un poco para tener mejor entendimiento del mismo.

Para tener un aprendizaje más práctico es necesario el emplear el modelo situado, el cual, “es una relación entre el aprendiz y el contexto, que se estructura sobre una base práctica, por ello, para que el aprendizaje sea efectivo, el aprendiz debe estar activamente envuelto en un diseño de instrucción real. Se le denomina aprendizaje situado, pues lo que se sabe se relaciona con las situaciones en la cuales se produjo o aprendió” (Arias, 2002, p.1). Desde nuestra perspectiva, es el contexto real-vivencial en el que los/as niños/as se encuentran y esto permite que ellos/as construyan su propio aprendizaje.

Es esencial tener siempre en cuenta que los/as niños/as generan conocimiento de aprendizajes significativos mediante los cuales asocian conocimientos nuevos, el aprendizaje significativo es “un aprendizaje interiorizado por el alumnado, resultado del conocimiento de las relaciones y conexiones, de

manera no arbitraria entre aquello que el alumnado sabe y aprende” (Bellester, 2002, p. 21).

El aprendizaje significativo se vió reflejado en las actividades realizadas con los/as niños/as en el que en todo tiempo se propició el desarrollo de actividades y/o situaciones vividas por ellos/as y que de cierta forma los/as ha marcado a su corta edad generando aprendizajes significativos en donde se hizo presente el uso del diálogo en lengua maya, dichas actividades se llevaron a cabo de acuerdo al contexto en el que se encuentran los/as niños/as.

Hay que indicar que un factor relevante en todo este proceso de aprendizaje es la mediación, el cual, es “aquella que abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores a través del andamiaje²² funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos” (Daniels, 2003, p.31). En otras palabras existe una persona denominada mediador/a quien fue el/la encargado/a de propiciar los instrumentos necesarios para que los/as niños/as desarrollen sus conocimientos, en este caso, este rol estuvo a cargo de la guía permanente y guías de apoyo encargados/as del “Nido de Lengua”, en donde buscaron diversas estrategias en que el que los/as niños/as fueran partícipes en la práctica de la lengua maya.

Para que esto sea posible, es necesario utilizar instrumentos y signos, ya que difieren fundamentalmente en su organización. “Un instrumento se orienta externamente hacia el objetivo, es un simple útil en manos del usuario que lo controla, sin embargo los signos son intrínsecamente reversibles: controlan a sus usuarios o se retroalimentan de ellos” (Daniels, 2003, p.34). De tal manera, es importante utilizar instrumentos con los cuales los/as niños/as se sintieron familiarizados/as para que desenvuelvan conocimientos previos que ellos/as han ido adquiriendo con el paso del tiempo.

De igual forma, es importante indicar que existió un trabajo y aprendizaje colaborativo. El trabajo colaborativo es aquel que “propicia la comunicación social, y

²²“El andamiaje promueve el traspaso del control sobre los contenidos de un estudiante-novato, de manera que desarrolle las construcciones necesarias para aprender los contenidos” (Gutiérrez, 2003, p.31).

el intercambio de conocimientos alumno–alumno, alumno–profesor (Herrera, 2003, p. 4). El aprendizaje colaborativo “es la construcción del conocimiento resultado de interacciones sociales y del uso del lenguaje, entonces, el aprendizaje es más bien una experiencia compartida (social) que una experiencia individual” (Herrera, 2003, p. 5). Desde nuestra perspectiva ambas se articulan ya que ayudan a la construcción y al desarrollo de aprendizajes.

En nuestras actividades se vio reflejado a través de las actividades, ya que tanto niños como niñas interactuaron y se apoyaron unos/as con otros/as para la realización de las actividades, promoviendo el trabajo colaborativo. La importancia de trabajar en equipo y de compartir conocimientos entre sí mismos/as, creando lazos fuertes entre compañeros/as.

La estrategia de intervención que consideramos factible es el Proyecto “Nidos de Lengua”, en donde la intención es “crear un ambiente de aprendizaje casi familiar en el que los/as niños/as se sintieran como en casa y pudieran escuchar, aprender y practicar la lengua maya. Un ambiente de aprendizaje es “ambiente educativo que remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores” (Duarte, 2003, p. 5).

Este ambiente de aprendizaje se realizó dentro de la institución receptora que es el Preescolar Indígena “Gudalupe Victoria”, específicamente, en espacios fuera del aula. De igual forma, cabe indicar que existieron diversos espacios donde los/as niños/as tuvieron la oportunidad de sentir esa sensación de estar en un ambiente cotidiano, como lo es en una parcela, una casa de una madre de familia y en los alrededores de la misma colonia.

3.5. Propósitos del diseño.

1. Crear un ambiente familiar en donde se reflexione acerca de la importancia de la lengua maya a través de un trabajo colaborativo.
2. Propiciar la autonomía de los niños y las niñas a través de actividades socioculturales para generar aprendizajes significativos acerca de la lengua maya.
3. Revitalizar la lengua maya de una forma natural con los niños y las niñas de tercer grado, grupo “B” del Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, desde un enfoque sociocultural.

3.6. Programa de actividades

Núm. de sesión	Actividades	Fechas aproximadas.
1.	Reunión con los padres de familia.	Jueves 2/marzo/2017
2.	Formación del Nido de Lengua.	Lunes 6/marzo/2017
3.	Obteniendo la pepita.	Viernes 10/marzo/2017
4.	Juguemos a hacer música.	Lunes 13/marzo/2017
5.	Juegos tradicionales.	Viernes 17/marzo/2017
6.	Vamos a la parcela.	Viernes 24/marzo/2017
7.	A desgranar elotes.	Lunes 27/marzo/2017
8.	¡Vamos a moler!	Lunes 3/abril/2017
9.	La cocina “Guadalupe Victoria”.	Viernes 7/abril/2017
10.	Cierre del proyecto.	Viernes 7/abril/2017

Todas las actividades anteriores se han de describir explícitamente en las cartas descriptivas, ya que se incorpora información de todo lo que se realizó en cada una de las sesiones como: el tiempo, los recursos utilizados, el espacio en que se realizaron las actividades, la finalidad de cada actividad y las evidencias que contribuirán a la evaluación de la intervención

3.7. Cartas descriptivas

Sesión uno		
Reunión con los padres y las madres de familia		
Espacio: escuela	Fecha: 2 /marzo/2017	Tiempo estimado: 1 hora
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida y presentación de las interventoras y la guía en lengua maya.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Exposición del proyecto.	Laptop, cañón, equipo de trabajo.	
Firmas de compromiso.	Equipo de Trabajo.	

Descripción de las actividades

- a. Bienvenida. Se inicia la reunión diciendo ma'alob chínil k'iin (buenas tardes), posteriormente en español se da la bienvenida a las madres de familia , con el fin de generar un ambiente de confianza
- b. Exposición del proyecto. La guía procede a presentarnos como maestras, luego explica en maya lo que pretendemos realizar con los/as niños/as y posteriormente en español, a través de una lámina en papel bond se expone: ¿Qué son los "Nidos de Lengua"?, ¿Quiénes son los participantes?, ¿Qué actividades se realizan?, días y horario de las sesiones y presentación de la guía.
- c. Espacio para aclarar dudas y/o dar sugerencias. Se les brinda a las madres de familia un tiempo para preguntar y aclarar sus dudas, y aportar sugerencias de lo que se puede abordar dentro del proyecto.
- d. Firmas de compromiso. Se les entrega una hoja a las madres de familia en donde escriben su nombre y firman como señal de compromiso para trabajar colaborativamente, de igual manera se agradece a todos/as por su asistencia.

Sesión dos		
Formación de los “Nidos de Lengua”		
Espacio: escuela	Fecha: 6 /marzo/2017	Tiempo estimado: 1 hora
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida y presentación de la guía e interventoras en español y maya.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Armando el Nido de Lengua.	Equipo de trabajo.	
“Yo formo parte del Nido”.	Equipo de trabajo.	

Descripción de las actividades.

- a. Bienvenida y presentación de la guía e interventoras en español y maya. En primer instancia se les dice a los/as niños /as ma'alob k'iin (buen días) y posteriormente, se les da la bienvenida a los/as niños/as.
- b. Armando los “Nidos de Lengua”. Como Interventoras Educativas en conjunto con la guía nos vamos presentamos en maya y español diciéndoles: in ka'abae' (mi nombre es...), seguidamente de nuestros nombres.
- c. “Yo formo parte del Nido”. Se empieza a interactuar con los/as niños/as por medio de un canto: “ma'alob k'iin, yeetel u jul, ma'alob k'iin kin wa'akil tu najil xook tux kin biin, ma'alob, k'iin (buenos días señor sol, con su brillo y esplendor, buenos días digo yo al llegar a la escuela a donde voy, buenos días)”, después, la guía enseña a los/as niños/as como se presenta uno/a en lengua maya para que en la siguiente actividad puedan participar, asimismo, se les enseña algunas palabras en maya y español: néen (espejo), mayak che' (mesa), kisií che' (silla), ko'one'ex (vamonos), kooteneex (vengan todos aquí), waleen (párate), kulen (sentarse o siéntate), esto para que ellos/as se vayan familiarizando con la lengua maya y durante las demás sesiones comprenda que se les está indicando.

Sesión tres		
Obteniendo la pepita		
Espacio: escuela hora	Fecha: 10/marzo/2017	Tiempo estimado: 1
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Explicación en lengua maya.	Equipo de trabajo, imágenes, cinta, machete y calabazas.	
Partir las calabazas	Calabazas, machete, palangana, los/as niños/as.	
Poner a secar las semillas o pepitas.	Saquillos, sol y los/as niños/as.	
Dibujemos lo vivido.	Equipo de trabajo, niños/as, cuaderno de dibujos.	

Descripción de las actividades.

- a) Bienvenida. Se inicia la sesión diciendo ma'alob k'iin (buen día) a los/as niños/as, se da la bienvenida al Mtro. Justo que se encuentra como visita.
- b) Explicación en lengua maya. Se les muestra a los/as niños/as los dibujos hechos en papel bond que se encuentran pegados en la pizarra, los cuales, tienen sus nombres en maya, tales como: sikil, k'úum y máaskab (pepita, calabaza y machete), luego, la guía explica en maya que la actividad del día consiste que con el machete se corta la calabaza, el cual, adentro contiene la pepita (para explicar todo, emplea el machete, la calabaza y el dibujo de la pepita, para que los/as niños/as comprendan que dice).
- c) Partir las calabazas. Se les dice a los/as niños/as que salgan para realizar la actividad, se les indica que se sienten para que primero se les haga una

demostración (se muestra con el machete como se parte la calabaza), una vez partida la calabaza se les muestra cómo es la pepita, las interventoras y las guías parten las calabazas para evitar que los/as niños/as se lleguen a lastimar con el machete, una vez partidas las calabazas se les entrega a un pedazo por niño/a para que vayan sacando la pepita y la vayan poniendo en la palangana, durante el proceso se emplea la lengua maya.

- d) Poner a secar las semillas. Se les entrega a los/as niños/as un saco para que ellos/as traspasen la semilla que pusieron en la palangana al saquillo, seguidamente lo sacan al sol, se les hace mención que tienen que estar allí un determinado tiempo hasta que ya estén bien secos para que después se puedan moler, de igual forma se emplea la lengua maya como medio de comunicación.
- e) Dibujemos lo vivido. Al término de la actividad se les entrega a los/as niños/ sus respectivos cuadernos de dibujos para que plasmen lo que han aprendido y realizado durante la sesión, asimismo, se les facilita los dibujos del sikil, k'úum, máaskab (pepita, calabaza y machete).

Sesión cuatro		
Juguemos a hacer música		
Espacio: escuela	Fecha: 13/marzo/2017	Tiempo estimado: 1 hora
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Hagamos música.	Equipo de trabajo. Objetos naturales que hagan sonidos.	

Descripción de las actividades.

- a. Bienvenida. Se inicia la sesión dándoles la bienvenida a los/as niños/as.
- b. Hagamos música. En dicha actividad se le entrega a cada niño/a un fruto natural que haga sonido, seguidamente se da la indicación de que haremos sonidos con cada fruto para reconocer el sonido que realiza cada uno. Seguidamente, se les pide que entre todos/as le pongamos música a las canciones hagamos música para divertirnos y pasar un momento agradable de convivencia.

Sesión cinco		
Juegos tradicionales		
Espacio: escuela	Fecha: 17/marzo/2017	Tiempo estimado: 1 hora
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Juegos “El trompo y la chácara”.	Equipo de trabajo, niños/as, trompos, gises y piedritas.	
Dibujemos lo aprendido.	Equipo de trabajo, niños/as, hojas en blanco y colores.	

Descripción de las actividades.

- a. Bienvenida. Se les da palabras de bienvenida a los/as participantes.
- b. Juegos “El trompo y la chácara”. Se les indica a los/as niños/as que primero se va a jugar el trompo por lo que se les ha pedido con anterioridad, posteriormente, se pregunta quienes de los/as niños/as sabe jugar o bailar el trompo para que ayude a sus demás compañeros/as, el trompo se juega de la siguiente manera: se va enrollando el tino en el trompo hasta dejar solamente un poco de tino para sujetarlo juntamente con el trompo, por ultimo solo se suelta el trompo dejando que el tino se valla desenredando.
El segundo juego que se realiza es la chácara, este se juega dibujando unos cuadros en forma de avión en el que se escriben los números del uno al 10, el juego consiste en tirar una piedrita en alguno de los cuadros, se salta con solo un pie el uno hasta llegar al 10 y para regresar del 10 al uno se tiene que recoger la piedrita del cuadrado en el que está sin tocar el piso con el pie. Todos/as los/as niños/as pasan a jugar.
- c. Dibujemos lo aprendido. Al término de la actividad se le enseña a los/as niños/as una imagen de un trompo con su respectivo nombre en lengua maya, el cual, ellos/as también van a dibujar en una hoja en blanca y a escribirle su nombre.

Sesión seis		
Vamos a la parcela		
Espacio: parcela	Fecha: 24/marzo/2017	Invitado: encargado del rancho
Tiempo estimado: 1 hora		
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Vamos al rancho.	Camioneta, gasolina, equipo de trabajo	
Kone'ex si'	Niños/niñas, equipo de trabajo, invitado, leña.	
Desayuno	Equipo de trabajo, empanadas, jugo, vasos y platos.	
Lotería	Lotería, piedritas.	
Dibujemos lo vivido.	Lápices, Colores, Crayolas, Equipo de trabajo.	

Descripción de las actividades.

- a) Bienvenida. Se inicia la sesión dándoles la bienvenida a los/as niños/as.
- b) Vamos al rancho. Nos trasladamos al rancho que se encuentra camino a Ek-balam con una patrulla de la presidencia.
- c) Ko'one'ex si'. Al llegar al rancho está el encargado del rancho, el cual, nos apoya con el recorrido del rancho y posteriormente nos lleva en la parte de atrás del rancho donde se encuentra la leña (si'), en lengua maya les indica que si' es leña o leñar y lo que se utiliza para leñar es él báat (hacha) y él máaskab (machete), luego les demuestra a los/as niños/as y madres de familia cómo se corta la leña. Por cuestiones de cuidados los/as niños/as solo se dedican a juntar la leña.

Cuando se ha juntado la leña, se busca bejucos para formar aros para poder amarrar el tercio la leña. Después el encargado sujeta un pedazo de tela la leña para que se les demuestre a los/as niños/as cómo se cargaba la leña antiguamente, de igual forma, para que ellos/as por iniciativa propia puedan participar y cargar la leña.

- d) Desayuno. Se acomoda a los/as niños/as en un lugar apto para poder servir los alimentos. Las madres de familia y la guía ayudan para que se repartan los desayunos. Ya cuando todos/as tengan su desayuno se empieza a comer mientras interactúan y platican de lo que quieran.
- e) Lotería. Al terminar el desayuno se levanta la basura y se acomodan bien los/as niños/as para que ellos/as elijan una cartilla de la lotería, luego se les indica que deben recolectar piedritas para ponerlo en cada imagen que se valla gritando, lo mismo para las madres de familia que quieran participar. Cuando ya todos/as tengan sus piedritas en lengua maya se empieza a cantar las imágenes y se les muestra la imagen de igual forma para que los/as participantes lo puedan identificar.
- f) Dibujemos lo vivido. Al término de la actividad se les entrega a los/as niños/ sus respectivos cuadernos de dibujos para que plasmen lo que han realizado durante la sesión.

Sesión siete		
“A desgranar elotes”		
Espacio: la escuela	Fecha: 27 /marzo/2017	Tiempo estimado: 1 hora
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Explicación en lengua maya.	Equipo de trabajo, imágenes, cinta, elote y palanganas.	
Desgranando.	Elote y palanganas.	
Dibujemos lo vivido.	Colores, lápiz, crayolas.	

Descripción de las actividades.

- a) Bienvenida. Se inicia la sesión dándoles la bienvenida a los/as niños/as.
- b) Explicación en lengua maya. La guía en lengua maya indica que “Nal” es elote, esto se indica varias veces haciendo que los/as niños/as lo repitan y se les quede grabado. Luego se le entrega a un elote por niño/a, al igual que a las interventoras. Mientras que la guía mantiene agarrado un elote. La guía en maya explica cómo se desgrana el elote y hace la demostración.
- c) Desgranando. Los/as niños/as tienen el elote en la mano para que puedan desgranar, con ayuda de la guía e interventoras se le indica a través de señas como se desgrana el elote y se entrega una palangana para que se ponga el elote ya desgranado.
- d) Dibujemos lo vivido. Al término de la actividad se les entrega a los/as niños/ sus respectivos cuadernos de dibujos para que plasmen lo que han realizado durante la sesión.

Sesión ocho		
¡Vamos a moler!		
Espacio: casa	Fecha: 3/abril/2017	Invitadas: dos madres de familia.
Tiempo estimado: 1 hora		
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Preparar el nixtamal.	Maíz desgranado, olla, cal, agua, equipo de trabajo, niños/as.	
Tostar pepita.	Pepita, equipo de trabajo, niños /as, comal, leña, cerillos, banquillos, mesa.	
¡Vamos a moler!	Molino de mano, recipiente, equipo de trabajo.	
Dibujemos lo vivido.	Lápices, Colores, Crayolas, Equipo de trabajo.	

Descripción de las actividades.

- a) Bienvenida. Se inicia la sesión dándoles la bienvenida a los/as niños/as.
- b) Preparar el nixtamal. Se procede a la casa de alguna madre en donde se encuentran dos madres de familia que han de ayudar con la demostración de cómo se prepara el nixtamal, primero dentro de la olla se realiza una mezcla de agua y cal, posteriormente se vacía dentro el maíz, y se pone en la candela hasta hervir, durante todo tiempo se mantiene bajo vigilancia.
- c) Tostar la pepita. Mientras se cocina el nixtamal, una madre de familia nos demuestra cómo se pone a tostar la pepita que es poner en un comal en la candela para calentarse un poco, cuando ya esté caliente se pone la pepita ya seca y se mueve para que no se pegue en el comal, cuando se calcule que se ha

cocido como entre cinco a siete minutos se retira del comal y se pone en un recipiente. Durante este proceso y el de preparar el nixtamal los/as niños/as ayudan durante las actividades.

- d) ¡Vamos a moler! Se arma el molino de mano y se les enseña a los/as niños/as como se usa, primero se muele el nixtamal, por ello se pone el nixtamal en el molino para que cada niño/a valla girando la palanca y valla saliendo la masa, se realiza el mismo procedimiento para la pepita, y se les recalca que la masa y la pepita se va a usar para la siguiente sesión.
- e) Dibujemos lo vivido. Al término de la actividad se les entrega a los/as niños/ sus respectivos cuadernos de dibujos para que plasmen lo que han realizado durante la sesión.

Sesión nueve		
La cocina “Guadalupe victoria”		
Espacio: casa	Fecha: 7/abril/2017	Tiempo estimado: 1 hora
Actividad	Recursos	Evaluación
Bienvenida.	Equipo de Trabajo.	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Hagamos tortillas.	Casa, leña, comal, equipo de trabajo, mesa, le´ek	
Cocinando huevo con tomate	Casa, tomate, pepita molida, candela, mesa, platos, cucharas, niños/niñas, equipo de trabajo.	
¡Kone´ex Janal!	Tortillas, papadzules, equipo de trabajo.	
Dibujemos lo vivido.	Lápices, Colores, Crayolas, Equipo de trabajo.	

Descripción de las actividades.

- a) Bienvenida. Se inicia la sesión dándoles la bienvenida a los/as niños/as.
- b) “Hagamos tortillas. Se acomoda a los/as niños/as alrededor de una mesa con sillas, se les entrega un poco de masa para que ellos/as tengan la oportunidad de realizar sus propias tortillas, primero forman bolitas con la masa, posteriormente, van aplastando la masa hasta formar como un círculo y con ayuda de las guías e interventoras se pone en el comal para evitar accidentes.
- c) Cocinando huevo con tomate. Se pone un sartén en la candela para calentar, luego se le hecha un poco de aceite, mientras tanto se van rompiendo los huevos y se ponen en el sartén, se le agrega sal y se va moviendo hasta cocinar.
- d) ¡Ko’one’ex janal! Al tener todos los alimentos preparados nos sentamos a comer y a convivir para pasar un rato agradable.
- a) Dibujemos lo vivido. Al término de la actividad se les entrega a los/as niños/ sus respectivos cuadernos de dibujos para que plasmen lo que han realizado durante la sesión.

Sesión 10

Cierre del proyecto

Espacio: plaza cívica de la escuela

Fecha: 7/abril/2017

Tiempo estimado: 1 hora

Invitados: Mtra. María Paula Cardos Dzul y en representación del Mtro. Justo González Zetina, la Mtra. Rosenda Griceli Esquivel Ac, la Maestra Gudelia Esquivel Cruz, la C. Maria Jesús Moo Cel, la C. Ana Blanco Santana y el C. Ramón Xix

Actividad	Recursos	Evaluación
Palabras de bienvenida a cargo de Zuri Hernández.	Equipo de Trabajo	Participación, autonomía (entusiasmo), pertinencia de las actividades, respeto, trabajo individual y/o colectivo, flexibilidad, aprendizajes significativos.
Presentación de la mesa de presídium a cargo de Zuri Hernández.	Micrófono, Bocinas Equipo de trabajo.	
Mensaje en lengua maya a cargo de Nelsy Balam Moo y traducido al español por Adriana Buenfil.	Equipo de trabajo, Bocinas y micrófono.	
Palabras de la Mtra. María Paula Cardos Dzul.	Equipo de trabajo, bocinas y micrófono.	
Canto en Lengua maya por los/as niños/as.	Equipo de trabajo, bocinas y micrófono	
Palabras a cargo de la Mtra. Rosenda Griceli Esquivel Ac.	Equipo de trabajo, bocinas y micrófono	
Demostración en lengua	Equipo de trabajo, bocinas,	

maya de todo lo que se realizó durante la implementación del proyecto.	micrófono e instrumentos utilizados a lo largo de las sesiones.	
Entrega de reconocimientos.	Reconocimientos, carpetas, bocina y micrófono.	
Convivencia.	Comida, bebida, platos, vasos, servilletas.	

Descripción de las actividades.

- a) Palabras de bienvenida. Se le da más cordial bienvenida a todos/as los/as presentes.
- b) Presentación de la mesa de presidium. Se presenta a los/as invitados/as que se encuentran en la mesa de presidium, primero a la Maestra María Paula Cardos Dzul, Coordinadora De La Upn, Subsede Peto, posteriormente en representación del Maestro Justo Germán González Zetina, se presenta a la Maestra Rosenda Griceli Esquivel Ac, Enlace De La Licenciatura En Intervención Educativa, también a la Maestra Gudelia Esquivel Cruz, Guía Permanente Del Nido Y Docente Del Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”., igual a la C. Maria Jesus Moo Cel, Guía Y Apoyo Durante Las Actividades El Proyecto “Nido De Lenguas”, la C. Ana Blanco Santana, Quién De Igual Forma Fue Guía Y Apoyo Durante La Realización Del Proyecto y por Ultimo Saludamos Con Mucho Afecto Al C. Ramón Xix, Guía Y Apoyo Durante El Proyecto.
- c) Palabras de la Mtra. María Paula Cardos Dzul. Se da uso de la palabra a la Maestra, quien tiene un mensaje para los/as presentes, al igual que agradece a todos/as por su valioso apoyo a lo largo del desarrollo del trabajo.
- d) Canto en lengua maya. Los/as niños/as pasan al frente y con ayuda de la guía permanente, cantan una canción en lengua maya: “ma’alob k’iin, yeetel u jul, ma’alob k’iin kin wa’akil tu najil xook tux kin biin, ma’alob, k’iin (buenos días señor

sol, con su brillo y esplendor, buenos días digo yo al llegar a la escuela a donde voy, buenos días)".

- e) Palabras a cargo de la Mtra. Rosenda Griceli Esquivel Ac. Se le hace entrega del micrófono, quien emite un mensaje en representación del Mtro. Justo González Zetina.
- f) Demostración en lengua maya de todo lo que se realizó durante la implementación del proyecto. Todos/as los niños/as pasan al frente donde se encuentran las mesas con los instrumentos empleadas durante las sesiones del Nido en donde con ayuda de la guía permanente se hace una pequeña demostración de todo lo abordado durante las sesiones del Nido en lengua maya, para ello se emplean algunas de los instrumentos que han sido de gran ayuda durante las sesiones, la guía permanente donde va preguntándole a los/as niños/as en lengua maya *¿a wojeleex baax lela'?* (*¿Ustedes saben que es esto?*). los/as niños/as contestan si sabían el nombre ya sea en español o en lengua maya.
- g) Entrega de reconocimientos. Se otorga los reconocimientos a todos/as y cada uno/a de las personas que han participado a lo largo del proyecto: Niños/as, guía permanente y guías de apoyo.
- h) Convivencia. Se agradece por la participación de todos/as en el proyecto y de igual forma se informa que este día finaliza la aplicación del Proyecto "Nidos de Lengua", y se les invita a permanecer sentados/as para convivir un rato.

CAPÍTULO 4. EXPERIENCIAS DEL PROYECTO “NIDO DE LENGUA” EN TZUCACAB.

A continuación presentamos los resultados de nuestra intervención con base en los datos obtenidos a lo largo de nuestro trabajo implementado y, en específico, de las actividades realizadas en el Proyecto “Nidos de Lengua”. Para poder presentar dichos resultados como equipo de interventoras procedimos en primera instancia a la realización de un análisis de contenido, el cual, es definido como “una técnica para estudiar y analizar la comunicación” (Álvarez y Jurgenson, 2003, p.163). Este proceso estuvo dirigido desde una visión cualitativa en donde el análisis de contenido:

Es uno de los procedimientos que más se acerca a los postulados cualitativos desde sus propósitos, buscan analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos...el examen de los datos se realiza mediante la codificación; por ésta se detectan y señalan los elementos del discurso verbal o no verbal, y a su vez éstos se agrupan en categorías de análisis (Álvarez y Jurgenson, 2003, p.163 y 164).

Para nosotras, el análisis de datos desde un enfoque cualitativo en lo que se refiere al trabajo nos permitió el analizar de manera crítica, profunda y reflexiva todo lo que surgió a lo largo de nuestro proyecto, y con mayor énfasis en las sesiones efectuadas durante el “Nido de Lengua”. Esto se logró obtener con base en técnicas como la observación, las entrevistas, las relatorías y los dibujos.

Nuestras observaciones estuvieron en el proceso de intervención hacía todos/as los/as participantes; las relatorías consistieron en el análisis detallado, tal

cual, sin alteración alguna de todo lo que aconteció a lo largo de nuestro proyecto en el que incluíamos nuestra autoevaluación. En lo que respecta a las entrevistas realizadas a los/as participantes, al finalizar nuestra intervención, obtuvimos información de lo que causó más impacto durante la intervención y en cuanto a los dibujos estuvieron dirigidas a los/as niños/as del tercer grado, grupo “B” debido a que consideramos que por la edad en la que se encuentran es una manera más fácil de que representen sus sentimientos, gustos, ideas, etc.

El proceso que como interventoras consideramos factible para llevar a cabo nuestro análisis de contenido, es el que propone Álvarez y Jurgenson (2003, p.164):

- a) Determinar qué contenido se estudiará y por qué es importante. Como equipo de trabajo tomamos la decisión de lo que realmente queríamos estudiar, evaluar y analizar, teniendo en cuenta lo relevante que sería para el proyecto.
- b) Tener en claro los elementos que vamos a buscar. Es importante como equipo de trabajo tener claro a lo que queríamos lograr, al igual que los conceptos que no teníamos en claro y que nos faltaba comprender en su totalidad el proceso.
- c) Decidir cómo definimos nuestro campo de observación de contenido. Es la forma en cómo percibimos el entorno en el cual nos desenvolvimos y a las personas involucradas.
- d) Decidir la forma de recabar la información. Es la forma o manera en el que como equipo de trabajo obtuvimos la información, para ello empleamos: la observación de manera general (espacios y participantes del proyecto), entrevistas para la maestra y madres de familia, diarios de campo por parte de nosotras y cuadernos para los/as niños/as.
- e) Asegurarse de unificar criterios para la observación y para la codificación. Una vez obtenida la información, se prosiguió a la transcripción de las relatorías, la cual, nosotras la definimos como un escrito descriptivo de todo lo realizado y ocurrido durante cada una de las sesiones del “Nido”.

Posteriormente, toda la información se fue desglosando de acuerdo con categorías que como equipo de trabajo establecimos; las categorías desde nuestra perspectiva son pequeñas palabras o frases claves que contribuyen a que la

información sea agrupada para hacerla entendible e identificada de acuerdo a dicha categoría.

Una vez que ya teníamos las categorías, como equipo, tuvimos la tarea de integrar las categorías de una forma coherente para que se pudieran formular títulos de acuerdo a dichas categorías. Seguidamente, consensamos cuál título se habría de desarrollar primero, para ello consideramos el orden de relevancia de cada título. Por consiguiente fuimos seleccionando a detalle el diálogo e información que se fue incorporando a cada título, al igual que el soporte teórico que lo ha de respaldar.

A continuación se presentan los resultados de acuerdo con la experiencia vivida y compartida con las personas involucradas en la realización de cada una de las sesiones del Proyecto “Nido de Lengua”.

4.1. El proceso educativo mediado por el rol de la mujer.

Uno de los elementos notorios durante el desarrollo de nuestro proyecto fue el rol de la mujer, el cual, fue el que predominó más que la de los hombres a lo largo de este mismo y esto se argumenta porque: “La docencia en educación preescolar, surge en México como un campo profesional construido por y para las mujeres durante la primera década del siglo XX. Esta profesión fue considerada como una actividad ideal para las mujeres, ya que los niños y las niñas requerían del amor, la ternura, la delicadeza y la paciencia que sólo ellas podían proporcionar” (Instituto Nacional de las Mujeres {INMUJERES}, 2005, p. 13).

El planteamiento anterior, no resultó ajeno a nuestra experiencia en el proyecto, ya que podemos reconocer cómo el rol de la mujer estuvo presente a lo largo nuestras Prácticas Profesionales y, de manera particular, en las sesiones del Proyecto “Nido de Lengua”. Esto se señala porque:

- a) En nuestra institución educativa, en la LIE, nuestra generación tiene un total de 31 alumnos/as de los/as cuales, siete son hombres y 25 mujeres.
- b) En el preescolar indígena “Guadalupe Victoria”, existe un personal docente conformado por una directora, cuatro maestras y un maestro.

c) Al conformar el “Nido”, la guía permanente fue una mujer, asimismo se contó con la participación y apoyo de tres guías más durante las sesiones, de los/as cuales dos son mujeres y un hombre. De igual manera, participaron nueve niñas, seis niños y cinco madres de familia.

Los puntos antes señalados, los describimos a continuación como producto de nuestra autoevaluación.

En nuestra institución, en lo que respecta a nuestra generación, en su mayoría somos mujeres, como ya se ha indicado anteriormente, lo cual, se puede decir, que las experiencias que se han compartido dentro del aula provenían más de mujeres que de hombres. Esto mismo, provocó que en la integración de equipos de trabajo se constituyeron por más mujeres mayoritariamente. En nuestro caso, el hecho de haber trabajado desde el inicio en tareas escolares, nos permitió decidir que podíamos formar un equipo del proceso de titulación.

De igual forma, se piensa que la docencia, en específico en nivel preescolar, es único e ideal para mujeres. En cuanto al nivel preescolar indígena se da la oportunidad para que tanto hombres como mujeres puedan impartir clases, tal es el caso del Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”, en donde llevamos a cabo nuestro trabajo. En dicha Institución se encuentran frente al grupo un total de cinco docentes, de los/as cuales cuatro son mujeres y un hombre. A pesar de ser el único hombre, no se mostró interesado en el proyecto.

Por tal motivo, al momento de conformar el Nido, la persona que estuvo como guía permanente fue una maestra, quien a pesar de ser una persona grande de edad, participó activamente en todas las sesiones. De igual forma, se contó con el apoyo de tres guías durante algunas sesiones, de los cuales, dos fueron mujeres y un hombre.

Un suceso que rompe con esa ideología de que sólo por ser mujeres somos un género comprensible, amable, sentimental, lleno de paciencia y ternura, ideal para cuidar y atender niños/as, fue durante una de las sesiones del “Nido”, pues observamos que el guía de apoyo varón tuvo esa paciencia y delicadeza para explicar y demostrar en lengua maya lo que se estaba ejecutando en un momento

determinado, para que también los/as niños/as fueran comprendiendo poco a poco lo que se estaba haciendo y asimismo pudieran ir realizando las actividades.



Imagen 1. Guía permanente e Interventoras Educativas.

Sin embargo, es cierto que, las personas que estuvieron participando y apoyando durante las sesiones del “Nido” fueron en su gran mayoría madres de familia, esto se vio reflejado en las distintas actividades del “Nido”, tales como:

En las reuniones que se fueron convocando a lo largo del Proyecto, y donde fuimos explicando la finalidad del Proyecto “Nidos de Lengua”, así como también las actividades que se realizarían, los días y espacios donde se efectuarían, tales como “vamos a la parcela”, “vamos a moler” y “la cocina Guadalupe Victoria”, ya que se habrían de realizar fuera de la institución, y por si alguien gustaba acompañarnos a estas actividades. Cabe indicar que durante estas reuniones que realizamos, esperábamos la asistencia de padres y madres de familia, sin embargo, siempre asistieron en su totalidad madres de familia.

De la misma manera, al realizar el cierre del proyecto, se hizo una cordial invitación para que tanto padres como madres de familia asistieran al evento, sin embargo, sólo asistieron unos cuantos hombres.

Es entonces donde volvemos a recaer en lo mismo que ya se ha expresado anteriormente, se asume que sólo por ser mujeres significa que debemos ser las encargadas del proceso educativo institucional y el cuidado de los/as niños/as en

cuanto a su aprendizaje en la escuela y dentro del hogar. “Las mujeres pueden cumplir, el embarazo, la crianza y cuidado de los/as hijos/as” (Guzmán, s/f, p. 1).

Como Interventoras Educativas consideramos que tanto el cuidado, la crianza y la educación de los/as hijos/as es un trabajo conjunto entre padres y madres de familia, ya que contribuye a que los/as hijos/as forjen fuertes lazos de comunicación y confianza familiar lo que se va volviendo fundamental para el crecimiento de los/as niño/as, esto lo expresamos por experiencia propia ya que nosotras tres de manera conjunta llegamos a la conclusión de que si hubiésemos crecido de tal manera, se pudiesen romper con tantas cuestiones machistas, con roles y estereotipos de género que en la actualidad para algunos/as es visto como algo normal.

De igual forma, percibimos que la formación en tiempos atrás no es la misma de ahora, por lo cual, este Proyecto contribuyó a que nos pudiéramos dar cuenta de que no importa si somos mujeres u hombres, ya que ambos géneros contenemos aquellas virtudes para poder desempeñar un rol educativo frente a niños y niñas.

En cuanto a los/as niños/as durante las actividades, se contó con la participación de un total de nueve niñas y seis niños, haciendo un total de 15. Cabe recalcar que este número fue variando de acuerdo a la asistencia de los/as mismos/as en cada una de las sesiones del “Nido”. Por lo anterior, podemos llegar a la conclusión de que existió una fuerte presencia de las niñas durante las actividades. A pesar de esta fuerte presencia durante las actividades, no se hacía distinción alguna, sino que tanto a niñas como a niños se les daba un trato igualitario.



Imagen 2. Guía permanente y niños/as participantes.

Las actividades realizadas fueron planificadas para que tanto niños como niñas las pudieran realizar, tal como en la sesión de vamos a la parcela, en donde niños y niñas recolectaron leña, otra actividad fue la sesión “La cocina Guadalupe Victoria”, en donde niños y niñas tortearon, propiciando así la equidad de género²³. En lo que respecta al cierre del proyecto, los/as niños/as que asistieron en su totalidad fueron 11 niños/as, de los cuales, fueron ocho niñas y tres niños, su forma de vestir de las niñas fue un hipil con bordado de flores color rojo y los niños con su camisa de manga larga, pantalón, alpargatas y sombrero, todo de color blanco, nuevamente vemos presente las cuestiones de género, puesto que se tiene marcado que es lo que tanto niño o niña debe utilizar.

De manera general, podemos indicar que a lo largo de nuestro proyecto pudimos notar que los/as niños/as de edad preescolar no tienen bien definido los estereotipos de género, ya que ellos/as no hacen distinción alguna sobre lo que un niño o una niña debe o no hacer. Por ello consideramos importante, que a partir de la etapa preescolar se continúe promoviendo la equidad de género a través de diversas actividades.

4.2. El fortalecimiento de la autonomía a través de las actividades realizadas con los/as niños/as de preescolar.

Analizar la cuestión de la autonomía fue algo que se dio sin darnos cuenta, esto a partir de que la edad preescolar, que es una época de grandes avances en el aprendizaje en todas las áreas. Los/as niños/as atraviesan en esta edad por un crecimiento de su iniciativa que los lleva a querer proponer cosas y tomar decisiones por sí mismos (Villanueva, Vega, Poncelis, s/f, p. 20). Esto se vio reflejado durante las sesiones del “Nido”, ya que los/as niños/as por iniciativa propia participaban en las actividades.

²³ La equidad de género implica la posibilidad de tratamientos diferentes como las políticas afirmativas para corregir desigualdades de partida, y medidas no necesariamente iguales, pero conducentes a la igualdad en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades (Colín, 2009, p. 139).

La “autonomía” se entiende normalmente como la capacidad de regirse por una ley propia y de tomar decisiones por uno mismo, sin dejarse influenciar por los demás; la capacidad de ser responsable de nuestro propio comportamiento y de conducir la propia vida, de acuerdo con la propia conciencia. En la autonomía lo que rige son los principios propios, tras haber reflexionado y elegido. Autonomía equivale a libertad (Conill, 2013, p. 2).

Para fortalecer la autonomía en los/as niños/as a lo largo de las sesiones nos fuimos haciendo conscientes de la importancia de incorporar actividades que dieran la oportunidad a los/as niños/as de tomar sus decisiones, de expresar lo que sienten, de escuchar sus propuestas, partiendo de sus necesidades. Se pudo reconocer que los espacios de aprendizaje, formales o informales, influyen demasiado, puesto que los/as niños/as son más autónomos/as en lugares donde se sienten libres, siempre y cuando las actividades sean de su interés y agrado. Al no haber estado tanto tiempo en el sistema educativo por ser niños/as de preescolar, no son tan dependientes de lo que las personas les digan para hacer.

Dentro de las situaciones en donde los/as niños/as actuaron con autonomía se encuentra principalmente cuando voluntariamente pedían participar en las actividades, sin embargo, en cuestiones de género pudimos percibir que quienes mayormente pedían participar eran las niñas, a excepción de sólo dos niños que pedían participar y eran muy contadas las veces lo hacían.



Imagen 3. Niñas haciendo fila para jugar chácara.

Asumimos la participación como Dueñas y García (2012) “señalan que la participación no es una finalidad en sí misma sino un medio para conseguir algo,

advierten que debe ser comprendida como un derecho y no como un mero cumplimiento formal” (p. 2). Es decir, desde nuestra perspectiva la participación no es una obligación que los/as niños/as debieran asumir, sino que es opcional.

En las sesiones de los juegos tradicionales y desgranando elotes se pudo observar la autonomía, debido a que los/as niños/as por iniciativa propia pedían ya sea jugar a la chácara y al trompo, así como también se les veía entusiasmados desgranando los elotes, puesto que decían: *dame otro yo ya casi acabo*. También algunas niñas tomaron la decisión de no seguir desgranando elotes, por lo que se podría llegar a la conclusión de que la actividad no les resultó interesante.

En la sesión de “Vamos a la Parcela”, pudimos observar que los/as niños/as fueron un poco más autónomos/as, ya que al ver como el señor les estaba explicando cómo se recolecta la leña, ellos/as lo hicieron por voluntad propia. Realmente la iniciativa la tuvo uno de sus compañeros que se puso a recolectar leña, *cabe recalcar que este niño ya tenía experiencias previas en cuanto a esta actividad*, ya que su mamá nos había explicado que su abuelito lo llevaba a leñar.

Por lo tanto, podemos expresar que nos dimos cuenta de que cuando los/as niños/as conocen o están familiarizados con las actividades, ponen en práctica su autonomía, ya que dichas actividades los incentivan a participar puesto que al tener conocimiento de esto, es más atractivo el proceso que se lleva a cabo. También es importante decir que en esta misma actividad una de las niñas que asistió ese día, fue la primera en pedir cargar la leña, puesto que se les preguntó *¿maax tak u kuchik sí?* (quien quiere cargar la leña) y ella tomo la iniciativa y dijo *yo quiero cargarlo*.

La capacidad de los/as niños/as de tomar decisiones y de conocer las consecuencias de sus acciones está unido al desarrollo de la autonomía de estos años, cuando un/a niño/a se siente capaz de iniciar actividades se siente motivado para explorar el mundo que le rodea y aprender de él de esta manera se vuelve responsable de lo que hace (Villanueva, Vega y Poncelis, s/f, p. 20).



Imagen 4. Niña pidiendo cargar la leña.

También es importante destacar cómo estuvo presente la autonomía en cuanto a nosotras como equipo de trabajo, esto se vio reflejado en cuanto al desarrollo de las actividades, debido a que cada una sabíamos que teníamos la responsabilidad de cumplir con cada una de las actividades. Asimismo, es relevante indicar que en la sesión siete llamada. “Desgranando elotes”, la guía del “Nido” no pudo apoyarnos y una integrante del equipo tuvo que asumir la función de guía y dar las instrucciones de la actividad que se realizó ese día.

4.3. La valoración de la lengua maya desde un enfoque sociocultural.

La comunicación en lengua maya fue uno de los elementos más importantes a lo largo de nuestro proceso de intervención, puesto que todo el trabajo giró en relación a esta misma, por lo tanto:

Es muy importante que la educación se trabaje de manera contextualizada, que reconozca y dé un lugar especial a la cultura y lengua; que se les motive a hablar su lengua dentro y fuera de la escuela. Esto es parte fundamental de la educación pues contribuye a que los/as niños/as se sientan valorados, respetados y orgullosos de ser lo que son. Es de aquí que el aprendizaje para los/as alumnos/as se vuelve relevante y significativo, logrando despertar su capacidad de asombro y gusto por aprender (García, 2016, p. 44).

Para que esto sea posible, se empleó un enfoque de aprendizaje que es el sociocultural, el cual, indica que para que un aprendizaje pueda darse se necesita de ciertos elementos como son los que a continuación se han de describir.

4.3.1. Los conocimientos previos de los/as participantes

Para que el niño y la niña puedan desarrollar y adquirir más conocimientos es necesario e importante el realizar actividades acordes a su contexto social y cultural. Asimismo, es trascendental que estas actividades sean de manera presencial, para que ellos y ellas puedan observar, participar e involucrarse más en un proceso de aprendizaje.

Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico... Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento (Romo, s/f, p. 2 y 6).

Es por ello que las actividades que se realizaron en nuestro Nido están vinculadas con la realidad sociocultural en el que los/as infantes se encuentran, por dicha razón se realizaron tales actividades como: sacar pepita de calabazas, hacer música con instrumentos naturales ya conocidos por los/as niños/as, juegos tradicionales como son la chácara y el trompo, ir a una parcela a leñar, desgranar elotes, moler, preparación de una comida y el tortear, en donde ellos/as escucharon la lengua maya, para posteriormente practicarlo poco a poco.

Dichas actividades, fueron planificadas de acuerdo con lo que como equipo de interventoras obtuvimos de las entrevistas realizadas a los/as niños/as en el diagnóstico focalizado. Al realizar la junta con las madres de familia y exponerles las actividades que se han de realizar, estas mismas se mostraron interesadas por el

proyecto, expresando sus opiniones: *está padre la actividad, mi hijo tiene visto cómo se saca la pepita de la calabaza porque hace poco lo hizo con su abuelo*²⁴.

Para la actividad de sacar la pepita de la calabaza, la guía permanente explicó el proceso en lengua maya, mientras lo iba desarrollando frente a los/as niños/as para que ellos/as hicieran lo mismo. Después, a cada niño/a se le entregó una calabaza en donde con nuestra ayuda, se partieron a la mitad para evitar accidentes. Una vez cortadas las calabazas, se les entregó a ellos/as para que con su mano fueran poniendo la pepita en una palangana. Posteriormente, se colocó encima de un saco, esto con la finalidad que con el sol la pepita se pueda secar.



Imagen 5. Niños/as sacando pepita de las calabazas.

Otra actividad desarrollada fue el de los juegos tradicionales, en donde se realizaron dos juegos, uno es la *chácara* y otro el *t'óoch (trompo)*, en donde en primera instancia se les interrogó *¿máax u yojel biix u báaxta'al?* (*¿alguien sabe cómo se juega?*), a lo que un niño respondió: *yo sé cómo se gira el trompo, lo juego con mis amigos en la calle.*²⁵ Otro niño respondió: *la chácara se juega con una piedrita, lo lanzas en uno de los cuadritos. Hay que brincar en los cuadritos y cuando llegues en el cuadrito donde está la piedrita lo tomas sin tocar el piso con el pie*²⁶.

²⁴ Registro de diario de campo, marzo 2 de 2017.

²⁵ Registro de diario de campo, marzo 6 de 2017.

²⁶ Registro de diario de campo, marzo 6 de 2017.

Posteriormente, para que esta actividad se entendiese mejor, la guía permanente explicaba el proceso de cada juego en lengua maya, mientras dos de nosotras realizábamos la demostración de los juegos, en donde se logró observar que los/as niños/as prestaban atención al momento de que se estaba explicando y demostrando éstos.

El demostrar, es una tarea en el sujeto pasa a ser un activo en el aprendizaje, lo que se refleja en el recuerdo posterior. Se ha visto que un alumno al probar algo mediante pruebas teóricas o empíricas recuerda el 30 % al día siguiente. Se debe a que el alumno hace de investigador y comprueba por sí mismo, mediante ensayos, que lo que está estudiando es verdad, no sólo porque lo dice el libro o el profesor, sino para probar algo (Prieto, s/f, p. 2).

Una actividad más que se realizó con los niños y las niñas fue el desgranar elotes, en donde una de nosotras dio la explicación del proceso de conforme se iba realizando. A cada niño/a se le concede la oportunidad de agarrar un elote para que hiciera lo que se les estaba demostrando. Durante el proceso, una niña comentó: *así lo hace mi mamá en mi casa.*²⁷



Imagen 6. Explicación y demostración de los juegos.



imagen 7. Todos/as desgranando elotes

²⁷ Registro de diario de campo, marzo 27 de 2017.

En lo que respecta a nosotras como equipo de trabajo, tenemos conocimiento de manera en que se realiza cada actividad, esto fue de trascendencia al momento de realizarlas, puesto que conforme la guía iba realizando la demostración nosotras igual estábamos haciendo lo que ella hacía, esto con el propósito de que a cada niño/a tuviera en claro la forma en que se realizaba cada acción.

Por ello, es importante tener en cuenta los conocimientos o aprendizajes previos de todos/as los/as involucrados/as, puesto que contribuye a una participación más amplia y motivada de la actividad que se tenga que realizar.

4.3.2. La cotidianidad de las actividades realizadas

Un rasgo característico de los “Nidos de Lengua” es el ambiente o espacio casi familiar en donde se desarrollan las actividades, en donde se escuche el hablar la lengua maya, tal cual como se dio en nuestro Nido.

“El nido de lengua es un espacio y ambiente casi familiar; es un ambiente porque es imprescindible crear un entorno no escolar, amable, semejante a un ambiente cálido familiar. Para enseñar a los niños acerca de la Madre Tierra y la comunidad, los mejores lugares de aprendizaje son la misma naturaleza y los espacios comunales” (Meyer y Soberanes, 2009, p. 4).

Al estar trabajando en un Preescolar Indígena, en donde existe un horario y una planificación de clases, nos fue de suma importancia el tomar acuerdos con la maestra a cargo del grupo, que a la vez fue la guía permanente del “Nido”, esto para considerar los espacios y las formas de trabajar con los/as niños/as. Por consiguiente, las actividades se desarrollaron dentro y fuera de la institución de una forma natural y simultánea, semejante a la manera en que se realizan cotidianamente en casa, haciendo sentir a los/as niños/as cómodos/as y familiarizados/as. Algunas de las actividades que estuvieron más apegadas a un ambiente familiar, son: “Vamos a la parcela”, “Queremos moler” y la “Cocina Guadalupe Victoria”, puesto que se realizaron por completo fuera de la institución.

La actividad “Queremos moler”, se realizó en la casa de una de las interventoras, en donde los/as niños/as se sintieron cómodos/as, ya que al llegar a la

casa, observaron juguetes de uno de los/as niños/as que vive en la casa y rápidamente preguntaron: *¿podemos jugar con los juguetes?*²⁸, De igual manera, vieron unos animalitos conejos, gallinas, chachalacas y peces.

En esta misma actividad, se tuvo el apoyo de dos madres de familia quienes se convirtieron en guías durante esta sesión, ya que ellas dieron la explicación y demostración en lengua maya, en donde de manera conjunta con nosotras y los/as niños/as primero se lavó el nixtamal previamente puesto, posteriormente, se pasó al molino de mano para moler la pepita y el maíz que se obtuvo en sesiones atrás. Al finalizar la actividad, los/as niños/as no se querían quitar de la casa, ellos/as decían: *no nos queremos ir.*²⁹



Imagen 8. Niños/as junto a la madre de familia lavando nixtamal.

En “La cocina Guadalupe Victoria”, regresamos nuevamente a la casa donde se molió la pepita y el maíz, Los/as niños/as se mostraron felices de regresar a la casa, ya que algunos/as se fueron a parar rápidamente donde estaban los animalitos y otros/as preguntaron: *¿podemos bajar los juguetes?*³⁰ En esta actividad, los/as niños/as hicieron sus propias tortillas de maíz con ayuda de las dos madres de familia, la guía permanente y de nosotras. Asimismo, se preparó huevo con tomate,

²⁸ Registro de diario de campo, abril 3 de 2017.

²⁹ Registro de diario de campo, abril 3 de 2017.

³⁰ Registro de diario de campo, abril 7 de 2017.

³⁰ Registro de diario de campo, abril 7 de 2017.

que es una comida básica de todas las familias, puesto que los/as niños/as se familiarizaron con esta comida al expresar: *eso como en mi casa*.³¹



Imagen 9. Los y las participantes torteando.

Es relevante el impulsar actividades de acuerdo con el contexto en el cual los/as niños/as se encuentran procurando hacerlos sentir como si estuviesen en su propia casa, cómodos/as, animados/as, lo que orilla a que se sientan más motivados/as a participar en cada una de las actividades. La Secretaría de Educación Pública (2011, p. 98) plantea que “los escenarios deben favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. Constituye la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula, en la escuela y en el entorno, pues el hecho educativo no sólo tiene lugar en el salón de clases, sino fuera de él para promover la oportunidad de formación en otros escenarios presenciales y virtuales”.

Por ello es importante que el maestro o la maestra se sienta parte del contexto en el cual se han de encontrar, puesto que contribuye a que se vaya planeando y formulando actividades que enriquezcan el aprendizaje y conocimiento de los/as pequeños/as, pues es una forma de llamar su atención así como sucedió en nuestras actividades descritas en los párrafos anteriores, ya que al sentirse como en casa, estuvieron participando durante el desarrollo de las actividades.

4.3.3. El trabajo colaborativo entre los/as participantes.

El trabajo colaborativo es un factor importante el aprendizaje de los/as participantes, ya que esta implica el diálogo, la interacción y la cooperación para que los aprendizajes puedan forjarse, tal como indica la Unidad de Educación Especial, División de Educación General y Ministerio de Educación (2012) “el aprendizaje colaborativo considera el diálogo, las interacciones positivas y la cooperación como fundamentos esenciales de su quehacer; sin embargo, es la implicación colaborativa de cada persona, la que garantiza el alcance de las metas de aprendizaje, y la realización individual y colectiva” (p. 5).

El trabajo colaborativo en nosotras como Interventoras Educativas es algo que nos caracterizó, puesto que a lo largo de las sesiones se propició el trabajo tanto individual como colectivo en los/as niños/as, de nosotras con las guías y el guía y viceversa, esto para que haya un entendimiento mutuo, una confianza que enriquezca el proceso de intervención y un mejor ritmo de trabajo.

En lo que respecta a los/as niños/as “se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas” (SEP, 2011, p. 98). En este sentido, se propició el trabajo colaborativo, ya que durante todas las actividades se apoyaban unos/as con otros/as para realizarlas, de igual forma, si ellos/as no lograban realizar algo pedían ayuda a sus compañeros/as, a las guías o el guía, o a nosotras.

Con relación a la lengua maya, los/as niños/as tienen noción de ello, ya sea porque mamá, papá, tíos/as, primos/as, abuelos/as, maestros/as, vecinos/as o amigos/as la hablan, sin embargo, no la hablan. En la sesión dos que fue la formación del “Nido”, como parte introductoria, para familiarizar a todos/as con la lengua maya, nos dimos cuenta de que un niño sabe los significados en español de algunas palabras en lengua maya. Esto sucedió cuando la guía permanente empezó con lo básico que es el preguntar a todos/as *¿bix a k'aaba'?* (*¿Cómo te llamas?*)³², y cuando le preguntó al niño, rápidamente contesto diciendo su nombre. En esta

³² Registro de diario de campo, marzo 6 de 2017.

misma sesión, la guía indicó a los/as niños/as *wa'akene'ex (párense)*,³³ donde fue el único que se paró, él al notar que sus demás compañeros/as no se pararon, como no habla maya, en español les dijo: *párense*.³⁴



Imagen 10. Niños/as apoyándose entre sí.

Por lo tanto el niño se convirtió en pieza clave durante cada una de las sesiones en las que él mismo asistía, ya que él llegó a ser un líder que ayudó a sus compañeros/as para comprendieran lo que se iba realizando en las sesiones. Todo lo anterior son ejemplos claros de como el trabajo colaborativo estuvo presente en los/as niños/as a lo largo de las sesiones.

En lo que respecta a las guías, tanto permanente como de apoyo, él guía y nosotras como Interventoras, el trabajo colaborativo se dio mediante el apoyo y ayuda con relación a los materiales y en específico de la lengua maya, ya que por si cualquier razón nosotras como Interventoras no contábamos con algún material, las guía o el guía nos ayudaban a conseguirlo o nos lo proporcionaban.

Con relación a la lengua maya, como ya se ha indicado en capítulos anteriores, como Interventoras no somos maya-hablantes, sin embargo, una de nosotras sí la comprende y medio habla, lo cual fue una pieza clave para el equipo, ya que si algo no se lograba entender o comprender, a pesar de las señas que hacían las guías y el guía, ella se acercaba y en voz baja, o en el oído nos susurraba en español lo que se estaba indicando, para poder hacerlo.

³³ Registro de diario de campo, marzo 6 de 2017.

³⁴ Registro de diario de campo, marzo 6 de 2017.

Por todo lo anterior, consideramos al trabajo colaborativo como base fundamental del trabajo ya que permitió tener buenos resultados. Tal como indica Zañartu (2011, p. 3), en un proceso de aprendizaje colaborativo, las partes se comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.

4.3.4. La mediación y los instrumentos naturales utilizados.

A lo largo de la intervención, un factor predominante fue la mediación, en donde Daniels en 2003 (p. 37) indica que “el niño emprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto, absolutamente toda la conducta del niño se fusiona y arraiga en las relaciones sociales”.

Desde nuestra perspectiva, concebimos a la mediación como el proceso de ayuda o apoyo que se le brinda al niño y/o a la niña para poder comprender ciertos aspectos que no tengan bien en claro, incluyendo ciertas actividades que él o ella no pueda hacer por cuenta propia.

Tal cual, como sucedió en nuestro trabajo, ya que las guías y el guía, al igual que nosotras, fuimos quienes mediamos todo el desarrollo de las actividades, ya que los/as niños/as al no lograr entender ni hablar la lengua maya, fue necesario el ayudarlos/as a comprender y a realizar lo que según correspondía, en donde para ello fue preciso el emplear instrumentos para que los/as niños/as comprendieran mejor lo que se estaba realizando, a su vez el que ellos/as al repetir los instrumentos pudieran de igual forma el aprender los nombres de dichos instrumentos en lengua maya.



Imagen 11. La guía permanente como una mediadora.

Daniels en 2003 define que “los instrumentos y los signos son los medios auxiliares que median en las interacción entre el sujeto y objeto” (p. 34). Entonces, podemos indicar que los instrumentos que se emplearon para ayudar a los/as niños/as fueron naturales, es decir, propios de la comunidad, donde se iban indicando sus nombres en lengua maya y los/as niños/as lo repetían. Los instrumentos que se utilizaron mayormente durante todas las sesiones son:

Mayak che' (mesa), kisií che' (silla), k'úum (calabaza), máaskab (machete), sikil (pepita), palangana, ch'óoy (cubeta), ja' (agua), mukuk (saco), chúuj (calabazo), biil (gis), el t'óoch (trompo), báat (hacha) y si' (leña), nal (elote), ixi'ím (maíz), sikil (pepita), ch'óo (cubeta), u un'ukul juuch' (molino de mano), k'u'um (nixtamal), k'áanche' (banquillo) k'áak' (candela) y xamach (comal), je' (huevo), p'aak (tomate), u tsats u nek' xk'o'och (aceite para cocinar) y juuch' (masa).



Imagen 12. Guía permanente y niños/as junto a los instrumentos utilizados.

Todos esos instrumentos nos ayudaron en cada una de las actividades para poder realizarlas, tal como ya se ha indicado anteriormente. Lo que se logró rescatar de todo lo anterior, es que los/as niños/as en las últimas sesiones, pudieron identificar y pronunciar nombres de algunos instrumentos en lengua maya, tales como: *sikil* (pepita), *ja'* (agua), *máaskab* (machete), *k'úum* (calabaza), *juuch'* (masa), *p'aak* (tomate), *k'áak'* (candela) y *si'* (leña). Al escuchar estas palabras, que por cuenta propia ellos/as dijeron, a nosotras como Interventoras inclusive a la guía permanente, nos sorprendió, porque no esperábamos que las dijeran, inclusive que recordaran cómo se dicen.

En cuanto a nosotras, todos los instrumentos nos fueron de gran ayuda en el aspecto de aprender a decir ciertas cosas que no sabíamos cómo se dicen en lengua maya, en este sentido se nos fue percibido al igual que a los/as niños/as, puesto que fuimos aprendiendo juntamente con ellos/as.

4.4. Las estrategias significativas implementadas.

Para lograr el éxito en un proyecto como lo es el “Nido de Lengua”, es muy importante usar estrategias las cuales ayuden a la fácil comprensión de las actividades.

Por estrategia entendemos el camino escogido para llegar a la meta propuesta, esta propuesta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos (Quinquer, 2004. p.1).

Una de las principales estrategias que usamos es la de tener las herramientas presentes en todas y cada una de las sesiones, ya que estas ayudaban a la comprensión de lo que se les indicaba, así como también la de estar en el lugar

donde se realizan ciertas acciones, como por ejemplo, ir a la parcela y recolectar leña o ir a una casa y ver el proceso que se sigue para la elaboración de las tortillas.

Otra estrategia implementada fue la de dibujar los objetos que se usaron y ponerle el nombre, para que así los/as niños/as pudieran recordar que se usó en la sesión anterior y consiguieran escribir y dibujar los objetos que usamos, todo esto para propiciar que los/as infantes desarrollen sus conocimientos acerca de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. En cuanto el lenguaje y comunicación:

Se entiende que lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje, el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros (SEP, 2011, p. 41).

Este campo formativo se vio reflejado al momento de que los/as niños/as pusieron en práctica lo aprendido en las sesiones, tal como el desarrollar la su creatividad al momento de dibujar y escribir en lengua maya el nombre de los instrumentos utilizados, así como también al momento de expresar como se sentían con lo realizado.

Cabe indicar, que a la corta edad en la que ellos/as se encuentran requieren de la ayuda para poder realizar algunas tareas que a su corta se les dificulta el hacer, como el escribir en lengua maya, y es lógico puesto que si están en un proceso de aprender a escribir y leer en español, que sería en lengua maya, por tal motivo, se recurrió a una estrategia en el cual ellos/as pudieran aprender algunos objetos en lengua maya, al igual que a escribir sus nombres en esta misma lengua.

Dicha estrategia consistió en dibujar en papel bond blanco de tamaño grande los instrumentos que se habrían de utilizar durante la sesión según corresponda, en

donde a un lado de los dibujos se les escribía en lengua maya. Esto con la finalidad de que ellos/as en sus dibujos escribieran igual los nombres en lengua maya, a su vez de que esta funcione como una estrategia para practicar la escritura y lectura, sobre todo como una estrategia para recordar dichos instrumentos empleados.



Imagen 13. Niño dibujando los instrumentos utilizados y escribiendo sus nombres en lengua maya.

El “Nido” es un proyecto en el que se le pueden sumar diversas cuestiones tanto escolares como no escolares, en donde se buscó como equipo de interventoras, el desarrollo de habilidades matemáticas, por ello:

La habilidad matemática se entiende que los/as niños/as pueden establecer relaciones de equivalencia, igualdad y desigualdad (por ejemplo, dónde hay más o menos objetos); se dan cuenta de que “agregar hace más” y “quitar hace menos”, y distinguen entre objetos grandes y pequeños. Sus juicios parecen ser genuinamente cuantitativos y los expresan de diversas maneras en situaciones de su vida cotidiana...El ambiente natural, cultural y social en que viven los provee de experiencias que, de manera espontánea, los llevan a realizar actividades de conteo, que son una herramienta básica del pensamiento matemático (SEP, 2011, p.51).

En cuanto a la habilidad matemática se vio reflejado en el conteo en lengua maya de los instrumentos usados, así como cuando en la sesión dos de “Sacando pepita”, los/as infantes identificaban cuál de las calabazas era más grande, incluso en la sesión cinco “Juegos tradicionales”, en el juego de la chácara se identificaron los números que habían dentro de esta. De igual forma al ir jugando la chácara, saltando sobre los cuadros los cuales contenían números del 1 al 10, los/as niños/as con ayuda de la guía permanente y de nosotras, ellos/as fueron indicando los números que estaban pisando en lengua maya.



Imagen 14. Niños/as jugando a la chácara mientras cuentan en lengua maya.

4.5. Valoración de las experiencias

Es importante el expresar nuestras experiencias a partir de todo lo realizado y experimentado a lo largo del proceso de intervención con los/as niños/as del tercer grado, grupo “B” del Preescolar Indígena “Guadalupe Victoria”. “La experiencia no sólo es hacer, es también pensar, reflexionar e interpretar lo hecho. La experiencia es acción y también reflexión. Una reflexión que, en tanto se produce, enriquece lo que se hace. Así entendida, es una fuerza en movimiento que supone cambio” (Alliaud, 2011, p. 4 y 5).

Como primer momento, podemos expresar que las actividades realizadas nos sirvieron para darnos cuenta de muchas cosas, una de ellas fue el hecho de que ser mujeres no implica que no podamos hacer trabajos que están catalogados como única y/o exclusivamente para hombres. Nosotras también somos capaces de hacer lo mismo que ellos, el realizar el Proyecto de “Nido de Lengua” permite entender qué

ocurre en la dinámica interior de las familias y de cada sujeto, por ejemplo reconocimos que para las mujeres el ir a leñar es algo tan cotidiano en las familias, incluso nosotras tres sabemos leñar y hemos realizado esta actividad con nuestros/as padres/madres. Esto nos invitó a reflexionar de que nosotras teníamos estereotipado este trabajo como propio de los hombres.



Imagen 15. Interventora Educativa y niño leñando.

También estamos conscientes de que el hecho de ser mujeres no implica el saber hacer actividades catalogadas exclusivamente para mujeres, tales como quehaceres del hogar, cuidar niños/as, etc. Al momento de estar realizando la sesión diez “La cocina Guadalupe Victoria” nos dimos cuenta de que no sabíamos tortear y que a pesar que es una actividad que las mujeres debemos saber hacer nosotras no teníamos idea de cómo hacerlo.

Por otro lado, la autonomía se vio reflejado en las tres integrantes del equipo, puesto que desarrollamos nuestra independencia, pues al momento de que se presentara alguna situación alguna de las tres buscaba la manera de remediarlo, un claro ejemplo de esto, fue cuando en la sesión siete “A desgranar elotes”, la guía no pudo ayudarnos, puesto que le surgió un imprevisto. Al ver esta situación como equipo de trabajo dialogamos y llegamos al acuerdo de que la compañera que entendía la lengua maya era quien podría llevar a cabo la sesión, y así fue, ella fue

quién dio las instrucciones para poder llevar a cabo dicha sesión, también es importante señalar que cada una buscaba la manera de hacer las cosas.

Asimismo, la valoración hacia la lengua maya fue muy importante en todo el proceso de nuestro trabajo, sin embargo, como equipo de trabajo nos dimos cuenta que tal vez el proyecto hubiese sido mejor si alguna de nosotras pudiese hablar fluidamente la lengua maya, así como también es muy importante el seguir hablando lo que debiera ser nuestra lengua materna, ya que en ocasiones sería más fácil el comunicarnos con otras personas.

De igual forma, podemos indicar que el diálogo constantemente estuvo presente, puesto que al momento de decidir qué tipo de actividades se realizarían, dónde se harían, qué haría cada quien se dialogaba para llegar a un común acuerdo, fue lo primordial para que pudiésemos hacer un buen trabajo, así como también el trabajar colaborativamente, debido a que si las tres no hubiésemos puesto de nuestra parte este trabajo creemos que no hubiese sido posible, al igual, que tuvimos una participación equitativa.

Asimismo, los criterios de evaluación fueron surgiendo con referencia al proceso de intervención ya que todos y cada uno de ellos tuvieron el compromiso de asistir y participar en las actividades, asimismo, fueron accesibles, demostraron ser autónomos, sin embargo, sentimos que lo que no hizo falta fue la ejecución de la lengua maya por parte de nosotras como interventoras y de los/as infantes. En la conclusión, consideramos que es importante el revitalizar la lengua maya a través de diversas actividades, en donde se dé la prioridad a aquellas actividades propias de la comunidad, como lo fue en nuestro caso.

Al final de toda nuestra intervención, nos fue muy gratificante el observar y escuchar que los/as niños/as aprendieron a reconocer ciertos instrumentos y palabras en lengua maya, al igual que nosotras, tal como sucedió el cierre del proyecto la guía permanente en conjunto con ellos/as hicieron una demostración de lo aprendido durante las sesiones, en donde ellos/as por cuenta propia decían los nombres de aquellos instrumentos que se emplearon durante las sesiones. Con toda sinceridad, como equipo nos sentimos nos sentimos bien y más cuando las madres

de familia que asistieron ese mismo día en el cierre, nos agradecían por el trabajo que se realizó con sus hijos/as.



Imagen 16. Madres de familia, niños/as e Interventoras Educativas, juntos/as en el cierre del proyecto.

Como equipo nos llevamos grandes aprendizajes, sobre todo nos llevamos alegrías, tristezas, un mar de sentimientos encontrados al trabajar con las guías y el guía, nos fue interesante el trabajar con él y ellas, puesto que con la maestra ya habíamos trabajado en años anteriores, pero con los demás involucrados/as no. Por ello nos fue importante, aprendimos que, a pesar de que no hablemos la lengua maya tan fluidamente, podemos lograrlo a través de esfuerzo y dedicación, al igual, admiramos el enorme esfuerzo que hicieron por dejar unos momentos sus labores cotidianas y apoyarnos.



Imagen 17. Guías, maestra de la UPN e Interventoras Educativas.

Al terminar todo este trabajo nos llevamos como recuerdo los lazos de amistad y compañerismo hacia con el personal de la institución, al igual, adquirimos conocimientos que nos acompañarán a lo largo de nuestras vidas, y que sabemos que nos serán de gran ayuda, no solo de manera personal, sino también laboral, puesto que demostraremos con hechos y actitudes todo lo teórico práctico que fuimos aprendiendo a lo largo de la Licenciatura y de nuestros trabajos realizados.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Durante nuestra formación como Interventoras Educativas en la Universidad Pedagógica Nacional, Subsede Peto, adquirimos conocimientos que son indispensables para la elaboración de un Proyecto Educativo; asimismo, a lo largo de nuestra Licenciatura aprendimos que podíamos desenvolvemos en diversos ámbitos, tales como la formal, no formal e informal. Comprendimos que aunque siempre estuvimos trabajando en el ámbito formal, no podíamos dejar fuera espacios informales. Aprendimos que se puede trabajar con niños/as, jóvenes y adultos mayores mediante la elaboración de Proyectos Educativos.

Todo lo anterior implicó perder el miedo al realizar actividades tales como entrevistas e intervenir con niños/as, a tratar con padres/madres de familia, maestros/as, directores/as. Si contrastamos esto con el inicio de nuestra licenciatura podemos ver reflejado un gran cambio, puesto que al iniciar éramos más reservadas, tímidas, incluso teníamos un miedo a no poder desempeñarnos con las características propias de una LIE. También gracias a la formación que nos da la LIE aprendimos a trabajar respetuosa, colaborativa y equitativamente, ya que sin esto la elaboración de los proyectos no sería posible.

Si nos damos cuenta y comparamos un antes y un después, la perspectiva que traíamos de ser docentes cambió por completo, puesto que se nos hizo ver que tanto las características y la formación de un LIE son diferentes a las de un docente.

También es relevante relatar que al llegar a séptimo semestre, se nos ofertaron los diversos proyectos para realizar nuestro Servicio Social, en donde el Proyecto “Nidos de Lengua” fue una de esas ofertas, por la cual, como equipo optamos. De la misma manera, al llevar a cabo este proyecto de Servicio Social nos permitió desarrollar las competencias que adquirimos en nuestro proceso de

formación como Interventoras Educativas, así como también nos facilitó la comprensión de la línea intercultural y sus características.

El enfoque sociocultural fue factible debido a que se toma en cuenta el contexto en el que los/as participantes viven, sus conocimientos previos, los instrumentos que se utilizan, el trabajo colaborativo y las personas quienes ayudan al proceso de aprendizaje, así como también los aprendizajes significativos que van surgiendo.

Al tomar la decisión de llevar a cabo dicho proyecto de Servicio Social, nos sentimos un cierto temor, debido a que ninguna de las tres integrantes del equipo puede hablar fluidamente la lengua maya, ya que a pesar de que nuestros padres/madres son maya hablantes no nos inculcaron el hablar esta lengua y por esto significaba un reto, sin embargo, después, de explicarnos cómo era la metodología del “Nido”, nos pusimos en mente que si podríamos lograrlo.

De igual forma, sabíamos que no iba a ser nada fácil el revitalizar la lengua maya con niños/as de preescolar, puesto que al estar en esta edad es difícil que comprendan, y más si no es su lengua materna en la que se les está hablando. Por lo que podemos decir que así fue, ya que al ser completamente en lengua maya las sesiones, no fue tan fácil que los/as infantes comprendieran rápidamente, sin embargo, gracias a los instrumentos naturales que usamos se logró dar el entendimiento de las actividades.

De tal manera que se puede alegar que los propósitos que nos planteamos se cumplieron, debido a que se propició la autonomía de los/as infantes mediante las actividades que se realizaron a lo largo de la intervención, así como la autonomía de nosotras como Interventoras Educativas. En todo momento se creó un ambiente familiar, puesto que el contexto en donde estuvimos trabajando tratamos de que se apegara lo más posible a un hogar, para que así la revitalización de la lengua maya y el reconocimiento de su importancia se diera de manera natural.

Es importante indicar que lo que se reflejó más fue el rol de la mujer, debido a que siempre tuvieron una fuerte presencia, puesto que para empezar el equipo de trabajo somos en totalidad mujeres, las guías fueron mujeres a excepción de un hombre, el grupo de niños/as con el que se trabajó eran más niñas que niños y

siempre que se pedía apoyo a los/as tutores/as en su mayoría eran mamás quienes asistían y apoyaban.

Asimismo se puede indicar que el proyecto en sí estuvo bien y tuvo buenos resultados, sin embargo, creemos que lo que nos hizo falta para que sea mejor es tiempo, puesto que si el proyecto se aplica a un largo plazo podría tener mejores resultados, ya que así sería más tiempo que los/as participantes del “Nido” escuchen hablar la lengua y la pondrían en práctica más tiempo. Percibimos que por el tiempo que se trabajó con ellos/as, aprendieron algunas palabras en maya, y es satisfactorio para nosotras el escucharlos decir las palabras que se vieron durante la sesión.

También consideramos que hizo falta más compromiso por parte de los/as padres/madres de mandar sus hijos/as a la escuela, ya que cada vez que realizábamos las actividades no asistían todos/as los/as niños/as, y esto daba lugar a que no hubiera una sucesión o seguimiento de las sesiones, es decir, que los/as niños/as que asistieron en la primera sesión en la siguiente no se presentaban, y así sucesivamente, lo que ocasionaba poca comprensión de lo que se realizaba.

Aunque también es importante indicar que hay una cierta comprensión en cuanto a la idea planteada anteriormente, puesto que existen varios factores por los cuales los/as niños/as no asisten a la escuela. Uno de los principales es que por ser de nivel preescolar no pueden asistir solos, tiene que haber alguna persona mayor que los acompañe y vaya por ellos/as. Otro factor es que los/as padres/madres trabajan y debido a esta situación no pueden llevar a sus hijos/as a la escuela, sin embargo, no significa que no haya un completo compromiso en cuanto a los padres/madres de familia, sino que varían las situaciones por las que algunas veces no se hace notoria su participación.

Partiendo de la idea anterior, cabe destacar que a pesar de que exista una baja asistencia de niños/as en el “Nido”, no implica que no se den buenos resultados, puesto que no busca tener cantidades grandes de participantes, sino calidad de los aprendizajes que se generan y que estos sean significativos para todos/as los/as involucrados/as.

El no poder hablar la lengua maya nos limitó a no poder hacer algunas cosas como el poder expresarnos con fluidez para comunicarles algo a los/as niños/as, ya

que en ocasiones cuando los/as niños/as nos hablaban en español, al querer decirles que no se puede hablar en español, no podíamos, debido a que no buscábamos la manera de expresarnos en la lengua maya, claro que tampoco fue un impedimento porque por lo poco que sabíamos tratábamos de responderles con ayuda de la guía.

Fue una bonita experiencia el trabajar este Proyecto “Nidos de Lengua”, por el simple hecho de hacer que los/as niños/as del preescolar valoren y tengan presente que es importante rescatar parte de nuestra cultura. Por esta razón sugerimos que proyectos así se lleven a cabo en instituciones escolares para que desde pequeños/as puedan aprender la lengua maya y lo más importante a no avergonzarse de sus raíces culturales.

Una ventaja de llevar a cabo el proyecto en la población de Tzucacab es que al haber dos integrantes del equipo oriundas de este municipio, ya se tenía conocimientos de este mismo y también del preescolar, debido a que ya habíamos realizado trabajos anteriores en la institución, así como también ya habíamos trabajado con la maestra que fungió el rol de guía del “Nido”.

Otra ventaja que obtuvimos al aceptar llevar a cabo el proyecto, es que la metodología ya estaba armada y sólo era implementarlo con nuestras particularidades; el incorporar nuestro Servicio Social al proyecto de titulación fue una gran ventaja puesto que estaba articulado a la situación que fue demanda por la institución. Es por eso que decimos que tuvimos grandes ventajas al trabajar el Nido.

Es importante recalcar que en Tzucacab es la segunda vez que se aplica el Proyecto “Nidos de Lengua” en diferentes contextos, tales como el formal e informal, por lo tanto, no es preciso que este Proyecto se desarrolle fuera de la escuela, ya que así como nosotras lo trabajamos dentro del contexto educativo, se puede dar seguimiento. Nuestro proyecto permitió involucrar a nuestra familia, innovar en el rol del LIE en el Nido de lengua. Es por ello que recomendamos que se siga aplicando en esta población, para tratar que no se desvanezca por completo esta parte de nuestra cultura.

A lo largo de la Licenciatura en Intervención Educativa y de nuestro Proyecto de Titulación realizado, hemos adquirido aprendizajes significativos, las cuales, nos

ayudan a poder compartir las siguientes recomendaciones que se debieran de considerar:

Para personal docente de la institución formadora:

- Consideramos pertinente que se le dé seguimiento a la secuencia y forma de realizar un trabajo de Titulación, así como se llevó a cabo el nuestro, puesto que desde el sexto semestre, partiendo de las Prácticas Profesionales, se inició el proceso de la realización de nuestro, lo que al final para nosotras resultó benéfico, ya que terminamos en un tiempo estándar. Por consiguiente, no dudamos que para las futuras generaciones este ritmo o secuencia de trabajo les sea de mucha y grata ayuda.
- Es importante el considerar los tiempos y días destinamos para realizar las prácticas profesionales, pues se requiere de tiempo y dedicación para poder realizar todo lo que conlleva.
- De igual forma, en séptimo semestre llega el tiempo de cubrir las 480 horas de servicio social, en donde nuevamente es importante el considerar los días en que los estudiantes debes asistir al espacio que permita poder cubrir sus horarios respectivos.
- Con los dos puntos anteriores, se considera relevante el considerar y comprender los ritmos de trabajo de cada uno/a de los/as alumnos/as, puesto que no todos/as trabajan por igual.
- Propiciar que los/as alumnos/as pudieran articular sus trabajos para que al final ellos/as pudieran retomar información necesaria e indispensable que les sea de gran ayuda.
- Que las visitas a las instituciones u organizaciones donde se han de realizar los trabajos, continúen puesto que es una forma de que ellos/as sentirán respaldo y seguridad en lo que han de estar realizando.

Para los alumnos/as de la LIE hacía las Instituciones u organizaciones receptoras:

- Es importante el pensar, analizar y reflexionar acerca del espacio donde se quiere realizar el trabajo, al igual que los/as integrantes quienes formaran el equipo de trabajo.
- Como LIE's resulta relevante tener un primer contacto con él o la encargado/a de aquella institución u organización en donde se le explique lo que se ha de realizar, así como también se deje en claro cuáles serán sus funciones como LIE's dentro de la institución.
- Como equipo de trabajo que tengan un itinerario en el que plasmen todo lo que se ha de realizar.
- Es importante entregar un reporte al personal docente y director/a de las actividades que se vayan realizando, al igual que los resultados que se vayan obteniendo a lo largo del trabajo, para que todos/as estén enterados/as de lo que acontece.
- Ser parciales y críticos/as en donde como equipo de trabajo consensen todo lo que se ha de ir realizando
- Procurar ser autónomos/as ya que no se debe esperar a que se den instrucciones de lo que se debe o no hacer.

Para las personas involucradas de las instituciones u organizaciones receptoras:

- Que se le brinde en todo tiempo apoyo y herramientas a los LIE's que han de realizar su trabajo, puesto que resulta significativo para cualquier o cualquiera.
- En cuanto al personal docente que ahí labora, no se piense que es una evaluación de lo que realiza con sus alumnos/as.

Para aquellas personas quienes quieran trabajar el Proyecto el "Nido de lengua":

- Las personas quienes quieran desarrollar este proyecto y quizás no sepan hablar la lengua maya, éste no es un impedimento, a pesar de que la

metodología del “Nido” indica estrictamente que las actividades se desarrollan en lengua maya, ya que está diseñada para que personas de la comunidad, ya sean madres, padres, adultos de edad avanzada, puedan desarrollar las sesiones del “Nido” en lengua maya.

- Si no se sabe habla lengua maya, es primordial el encontrar personas que sepan hablar la lengua maya, así como también que sepan escribir en dicha lengua, ya que es necesario que se realicen las transcripciones del desarrollo de las mismas, para que al final se puedan identificar factores importante durante el desarrollo del “Nido”.
- Es importante tener en claro en que consiste el Proyecto “Nidos de Lengua”, para poder programar las actividades.
- Se tiene que considerar en todo tiempo el programa de actividades por los instrumentos que se llegaran a requerir durante la sesión, según corresponda.
- Es necesario tener en cuenta que el “Nido” no se puede trabajar exclusivamente fuera de la escuela, sino que también se puede trabajar en el contexto educativo.
- El proyecto “Nidos de Lengua”, es inclusivo, ya que puede involucrar cuestiones curriculares, como por ejemplo: escritura, pensamiento matemático, etc.

De manera general y personal, podemos decir, que todo este proceso de trabajo no fue ni es fácil, pero tampoco nos fue imposible. Lo que sí podemos indicar es que existieron momentos en donde sentimos que no podíamos más, en el que se queríamos dejar todo tirado o varado, pero siempre tuvimos en mente que como LIE’s ya habíamos pasado por mucho como para dejarlo. Siempre nos enfocamos en la idea de que las mejores cosas son aquellas que logramos gracias a nuestro esfuerzo, dedicación y constancia.

Una frase que siempre estuvo presente con nosotras a lo largo de todo este proceso fue: “Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque tu Dios estará contigo donde quiera que vayas”. Esperamos que

así como dicha frase nos fue de mucha ayuda a lo largo de esta jornada de trabajo, a usted que está leyendo todo esto, le sea útil y de grato beneficio.

Estamos convencidas que el Proyecto “Nidos de Lengua” es aquel que nos permite el reencontrarnos con cuestiones familiares y culturales que se están perdiendo, de igual manera, nos hace reflexionar sobre la importancia que tiene nuestra cultura, y que la familia también forma parte de nuestro aprendizaje ya que no sólo los/as docentes son quienes pueden transmitir conocimientos acerca de la lengua maya, puesto que también pueden ser personas de la comunidad, tales como una madre de familia, un campesino, etc., mismos que hacen que el aprendizaje sea un trabajo colaborativo.

REFERENCIAS

- ALBALADEJO M., Campos C., Martínez B. y Trives M. (2011). La evaluación en el currículum. Unidad 2: Innovación, evaluación y calidad educativa, 7. Consultado el 18 de enero de 2017, en: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>.
- ALLIAUD Andrea. (2011). El hacer, el pensar y el contar en la enseñanza, la formación, la alfabetización. La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber, 4 y 5. Consultado el 30 de mayo de 2017, en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>.
- ÁLVAREZ Juan y JURGENSON Gayou. (2003). Análisis de contenido. Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología. Editorial Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, 163 y 164.
- AMAYA L., Berrío M. y Herrera W. (2015). Principios éticos, 1. Consultado el 24 de enero de 2017, en: <http://eticapsicologica.org/wiki/images/1/1b/1410-Principios-eticos.pdf>.
- ARIAS Itala. (2002). Comparación entre las teorías: Aprendizaje Situado y Desarrollo Cognitivo de Brunner. El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo, 1. Consultado el 24 de enero de 2017, en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EL%20APRENDIZAJE%20SITUADO%20Y%20EL%20DESARROLLO%20COGNITIVO.pdf>.
- ARRECILLAS A., Castro E., Gómez T., Matus P., Rivas M. y Secundino N. (2002). Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Antología Básica. UPN, LIE, 2002, 24.
- BELLESTER Vallori, Antoni. (2002). Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. El aprendizaje significativo en la práctica, 21. Consultado el 18 de enero de 2017,

en:[http://www.aprendizajesignificativo.es/practicas/canarias07/libros%20digitales/El aprendizaje significativo en la practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/practicas/canarias07/libros%20digitales/El%20aprendizaje%20significativo%20en%20la%20practica.pdf).

BENGURÍA S., Martín B., Valdés M., Pastellides P. y Gómez L. (2010). Observación. Métodos de Investigación en Educación Especial, 4. Consultado el 18 de enero de 2017, en: [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso 10/Observacion trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso%2010/Observacion%20trabajo.pdf).

BOLIO Martha y GUZMÁN Gezabel. (2010). Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portales nuevos. Universidad Iberoamericana, México, 30, 31 y 34.

CAMPOY Tomás y GOMES Elda. (2016). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Editorial EOS, 276, 277 y 288.

CATZIM C., Hau F. y Xix A. (2016). Fortaleciendo la Cultura maya a través de la metodología del “Nido de Lengua”. Universidad Pedagógica Nacional, Mérida, Yucatán.

CHAVES Salas, Lupita. (2004). Los procesos de lectoescritura desde la filosofía del lenguaje integral. *Teoría y práctica Lupita Chaves Salas Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC)*, 2. Consultado el 18 de enero de 2017, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5618370.pdf>.

CIFUENTES Bárbara. (2016). Lenguas para un pasado, huellas de una nación. Consultado el 8 de noviembre de 2016, en: <http://lenguasindigenas.blogspot.mx/>.

COLÍN Colín, Alma. (2013). Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre los derechos de la infancia. *La desigualdad de género comienza en la infancia*, 139. Consultado el 20 de mayo de 2017, en: [http://derechosinfancia.org.mx/documentos/Manual Desigualdad.pdf](http://derechosinfancia.org.mx/documentos/Manual_Desigualdad.pdf).

CONILL Sancho, Jesús. (2013). La invención de la autonomía, 2. Consultado el 20 de mayo de 2017, en: <http://www.revistaeidon.es/descargas/articulo/3>.

- CUPUL Hoil, Víctor. (2016). La experiencia de Yucatán. ESCUELAS Y COMUNIDAD, Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón. Universidad Iberoamericana, A.C., 243.
- DANIELS Harry. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Editorial Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, 31 y 34.
- DÍAZ Sanjuán, Lidia. (2011). La Observación. Textos de apoyo didáctico, 8 y 19. Consultado el 14 de enero de 2017, en http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf.
- DUARTE Jakeline. (2003). Ambientes de Aprendizaje una Aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación,* 5. Consultado el 6 de diciembre de 2016, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>.
- DUEÑAS Luisa y GARCÍA Edgar. (2012). Delimitación conceptual del término participación. *El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto,* 2. Consultado el 20 de mayo de 2017, en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/07_DuenasGarcia_M80.pdf.
- ESCARBAJAL Andrés. (2010). Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Editorial Narcea, S.A., Madrid, España, 39.
- FERNÁNDEZ Núñez, Lissette. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Institut de Ciències de l'Educatió. Universitat de Barcelona. Revisió documental,* 3 y 4. Consultado el 18 de enero de 2017, en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.
- GALLARDO José y CARRIZOSA Esther. (2012). Autoevaluación, Coevaluación y evaluación de los aprendizajes, 8. Consultado el 18 de noviembre de 2016, en: http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf.
- GARCÍA Brenda. (2016). Educación intercultural. Escuela y comunidad: caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón. Editorial Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 44.
- GONZÁLEZ Gómez, Lara. (2005). La identificación de necesidades y potencialidades: el diagnóstico. *La Evaluación en la gestión de proyectos y*

- programas de desarrollo*, 36. Consultado el 18 de enero de 2017, en: [http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14809/original/La evaluacion en la gestion de proyectos.pdf](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14809/original/La%20evaluacion%20en%20la%20gestion%20de%20proyectos.pdf).
- GUTIÉRREZ Ofelia. (2003). Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel de educación superior. Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje, 31. Consultado el 6 de diciembre de 2016, en: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf>.
- GUZMÁN Stein, Laura. (s/f). Roles sexuales y roles de género: ¿Significan lo mismo? Roles sexuales, roles de género y poder, 1. Consultado el 20 de mayo de 2017, en: www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000124.pdf.
- HENAO G., Martínez M. y Tilano L. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes, 4 y 5. Consultado el 15 de octubre de 2016, en: <http://www.redalyc.org/pdf/4077/407748996006.pdf>.
- HERRERA Santa. (2003). El aprendizaje Colaborativo como una Herramienta de la Actividad Tutorial, 4 y 5. Consultado el 16 de noviembre de 2016, en: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/96.pdf>.
- INEGI. (s/f). Tzucacab, Yucatán. Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos, 1. Consultado el 14 de diciembre de 2016, en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/31/31098.pdf>.
- INMUJERES. (2005). Bloque II: ser docente de educación preescolar. El enfoque de género en la educación preescolar, 13. Consultado el 20 de mayo de 2017, en: cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100837.pdf.
- MEYER Lois y SOBERANES Fernando. (2009). El Nido de Lengua. Orientación para sus Guías, 9, 15 y 16. Recuperado el 27 de septiembre de 2016, de <http://jaf.lenguasindigenas.mx/docs/el-nido-de-lengua.pdf>.
- _____. Caso 8 Los “Nidos de Lengua”, 1 y 2. Recuperado el 27 de septiembre de 2016, de: [http://www.academia.edu/6456355/CASO8_LOSNIDOSDELENGUADEOAXA CA Contextoyobjetivos](http://www.academia.edu/6456355/CASO8_LOSNIDOSDELENGUADEOAXA_CA_Contextoyobjetivos).

- MORÁN Oviedo, Porfirio. (2002). Hacia una evaluación cualitativa en el aula, 7. Consultado el, 10 de enero de 2017, en: www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf.
- NÚÑEZ Fernández, Lissette. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?, 3 y 4. Consultado el 27 de enero de 2017, en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.
- OKUDA Mayumi y GÓMEZ Carlos. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3. Consultado el 15 de octubre de 2016, en: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>.
- ONU. (2010). Principios y recomendaciones para los censos de población y habitación, 27. Consultado el 14 de enero de 2017, en: https://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/Seriesm_67rev2s.pdf.
- PEREA Arias, Óscar. (2003). Plan Estratégico del Tercer Sector de acción social. Guía Evaluación de Programas y Proyectos Sociales. 11, 19, 21, 32 y 37. Consultado el 24 de enero de 2017, en: <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ongVoluntariado/docs/evaluaciondeprogramasyproyectossociales.pdf>.
- PEREZ Aguilar, Nadia. (2004). El diagnostico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social, 133. Consultado el 15 de octubre de 2016, en: http://www.upn291.edu.mx/revista_electronica/NadiaDiagnostico.pdf.
- PINTO Víctor. (2008). ¿Cómo obtenemos la información? *Evaluación de proyectos*, 11. Consultado el 14 de enero de 2017, en: www.mapama.gob.es/es/.../6contenidos_evaluacion_proyectos_tcm7-13353.pdf.
- PLAZA Verónica. (2012). Introducción a las teorías del aprendizaje ¿cómo aprendemos?, 1. Consultado el 8 de diciembre de 2016, en: <http://docmia.es/d/298531>.
- PRIETO Gil, Ángela. (s/f). Demostrar (30%). *La pirámide del aprendizaje*, 2. Consultado el 31 de mayo de 2017, en: <https://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/27/art1263.pdf>.

- QUECEDO Rosario y CASTAÑO Carlos. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 4. Consultado el 15 de octubre de 2016, en: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>.
- QUINQUER Dolors. (2004). Las estrategias de enseñanza: ¿Qué son? *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*, 1. Consultado el 29 de mayo de 2017, en: https://www.uclm.es/seminarios/SEHISP/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf.
- RODRÍGUEZ C., Lorenzo O. y Herrera L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4. Consultado el 24 de enero de 2017, en: <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>.
- RODRÍGUEZ David y VALLDEORIOLA Jordi. (2007). Metodología de la investigación. *Revista electrónica de la Universitat Oberta de Catalunya*, 19. Consultado el 15 de octubre de 2016, en: http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-0.pdf.
- ROMÁN Marcela. (2011). La autoevaluación del proyecto «enseñar para aprender. Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar.10. Consultado el 24 de enero de 2017, en: <http://rieoei.org/rie55a04.pdf>.
- ROMO Pedraza, Abel. (s/f). El Enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, 7. Consultado el 5 de noviembre de 2016, en: <https://es.scribd.com/doc/297697983/VYGOSTSKY-04-ROMO-El-Enfoque-Sociocultural-Del-Aprendizaje-de-Vygotsky>.
- RUBIO José y VARAS Jesús. (2004). Ámbitos de análisis de la realidad. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- SÁNCHEZ J., Marcial B., Coronado L. y Blancas E. (2002). Línea de Interculturalidad. Línea Específica de Interculturalidad, 6 y 7. Consultado el 15

- de noviembre de 2016, en:
<http://www.lie.upn.mx/docs/MenuPrincipal/LineasEspec/CursoInter3.pdf>.
- SEDESOL. (2015). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015, 1. Consultado el 14 de diciembre de 2016, en:
http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/47337/Yucatan_098.pdf.
- SEGEY. (2016). Dirección de Educación Inicial y Preescolar. Consultado el 14 de diciembre de 2016, en:
<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/direccion.php?dir=1>.
- SEP. (2011). Programa de estudio 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar, 43, 44, 48, 75 y 76. Consultado el 14 de diciembre de 2016, en:
<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/direccion.php?dir=1>.
- SOBRANO Luis. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 3. Consultado el 15 de octubre de 2016, en: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf>.
- TEC J., Dzul D., Ortegón J., Vermont R. y Baas W. (2003). Diccionario maya popular: maya-español, español-maya. Instituto de Cultura de Yucatán, Universidad de Texas, 95, 83 y 264.
- UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas, 9. Consultado el 18 de enero de 2017, en:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf.
- Unidad de Educación Especial, División de Educación General y Ministerio de Educación. (2012). Trabajo colaborativo y co-docencia. Orientaciones técnicas para PIE, 5. Consultado el 20 de mayo de 2017, en:
http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT_DS1_70_04_Trabajo_Colaborativo.pdf.
- UPN. (2016). Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Consultado el 13 de octubre de 2016, en:
<http://www.upnmda.edu.mx/index.php/aspirantes/licenciaturas/lie>.

- VARGAS Ileana. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. Consultado el 14 de enero de 2017, en: http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf.
- VILLANUEVA L., Vega L. y Poncelis M. (s/f). Elecciones y consecuencias. *Creciendo juntos: estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares*, 20. Consultado el 20 de mayo de 2017, en: [www.psicologia.unam.mx/.../Creciendo juntos Estrategias de autorregulacion.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/.../Creciendo_juntos_Estrategias_de_autorregulacion.pdf).
- ZAÑARTU Correa, Luz. (2011). Diferencias entre el Paradigma de Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo. *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red*, 3. Consultado el 31 de mayo de 2017, en: <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>.
- ZEA R., Atuesta M., González M., Montoya J. y Urrego I. (2000). Conexiones. Ambientes de aprendizaje colaborativos, una respuesta a los nuevos retos de la Educación. *Universidad EAFIT*, 4. Consultado el 18 de enero de 2017, en: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/viewFile/1035/935>.

ANEXO

ANEXO1. CROQUIS DE LA ESCUELA PREESCOLAR INDÍGENA "GUADALUPE VICTORIA"

