



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



LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE, PARA DESARROLLAR PROCESOS DE
LECTOESCRITURA EN LOS(AS) NIÑOS(AS) DESDE UN ENFOQUE
SOCIOCULTURAL

RUBÍ DEL PILAR OJEDA TÚN
SHIRLEY ROSANA POOL TUN
DULCE SELENE VAZQUEZ ESCAMILLA

Mérida, Yucatán México.

2018



**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



**LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE, PARA DESARROLLAR PROCESOS DE
LECTOESCRITURA EN LOS(AS) NIÑOS(AS) DESDE UN ENFOQUE
SOCIOCULTURAL**

**RUBÍ DEL PILAR OJEDA TÚN
SHIRLEY ROSANA POOL TUN
DULCE SELENE VAZQUEZ ESCAMILLA**

**PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
PRESENTADO EN OPCIÓN AL TÍTULO DE:**

LICENCIADO(A) EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**LÍNEA DE FORMACION ESPECÍFICA
Educación Intercultural**

Mérida, Yucatán, México.
2018



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



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 16 de febrero de 2018.

RUBI DEL PILAR OJEDA TUN
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:*

**LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR
PROCESOS DE LECTOESCRITURA EN LOS(AS) NIÑOS(AS)
DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL**

OPCION: Proyecto de Desarrollo Educativo, de la Licenciatura en Intervención Educativa, Línea de Formación Específica: Educación Intercultural, y a propuesta de la Mtra. Rosenda Griceli Esquivel Ac, 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., 16 de febrero de 2018.

SHIRLEY ROSANA POOL TUN
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:

**LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR
PROCESOS DE LECTOESCRITURA EN LOS(AS) NIÑOS(AS)
DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL**

OPCION: Proyecto de Desarrollo Educativo, de la Licenciatura en Intervención Educativa, Línea de Formación Específica: Educación Intercultural, y a propuesta de la Mtra. Rosenda Griceli Esquivel Ac, 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., 16 de febrero de 2018.

DULCE SELENE VAZQUEZ ESCAMILLA
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:

LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR PROCESOS DE LECTOESCRITURA EN LOS(AS) NIÑOS(AS) DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL

OPCION: Proyecto de Desarrollo Educativo, de la Licenciatura en Intervención Educativa, Línea de Formación Específica: Educación Intercultural, y a propuesta de la Mtra. Rosenda Griceli Esquivel Ac, 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

Director (a) de Titulación: Rosenda Griceli Esquivel Ac

Lectores(as): María Paula Concepción Dzul Cardos

Bertha Maribel Pech Polanco

Agradecimientos

A nuestra asesora la maestra Rosenda Griceli Esquivel Ac, por brindarnos su apoyo incondicional y por el tiempo que nos destinó para la realización del proyecto.

Agradecemos a la escuela Primaria Bilingüe Artículo 27 Constitucional por permitirnos desarrollar nuestro proyecto de intervención y habernos brindado todas las facilidades para la realización de este.

A los docentes de Universidad Pedagógica Nacional subsede Peto, por sus enseñanzas y sabios consejos brindados para nuestra formación profesional.

De ante mano queremos agradecer a nuestros lectores la maestra María Paula Concepción Cardos Dzul y la maestra Bertha Maribel Pech Polanco, por su tiempo y contribución para la mejora de este proyecto.

Dedicatoria

Rubí del Pilar Ojeda Tún

A Dios, por haber guiado mis pasos he alcanzado esta meta tan anhelada para mi superación personal.

A mis padres: Enrique Ojeda Chi y Rubí Gabriela Tún Caamal, por el apoyo para llegar al término de un ciclo más en mi preparación, por su esfuerzo para hacer de mí un profesionalista y la educación que siempre recibí, con gratitud y especial cariño, porque sin el apoyo de ellos no habría podido llegar a esta meta tan importante en mi vida.

A mis hermanas, por estar alentándome en los momentos que más las he necesitado, por haberme acompañado en distintos momentos de mi vida y por su fe, cariño, lealtad que me han otorgado siempre.

De igual forma quiero agradecer a la directora de nuestro Proyecto De Desarrollo Educativo la maestra Rosenda Griceli Esquivel Ac, por su paciencia y su ayuda logramos construir este proyecto que fue significativo y una bonita experiencia. Así como también a los(as) docentes de la UPN que me orientaron para mi formación profesional.

Shirley Rosana Pool Tun

Agradezco a Dios por haberme guiado a lo largo a de mi carrera, por brindarme salud y una vida llena de aprendizajes y experiencias, pero sobre todo permitirme llegar a esta meta que es muy importante para mí.

Dedico este proyecto a mis padres Claudia del Socorro Tun Ku y Miguel Pool Caamal, por confiar y creer en mí, por el apoyo incondicional, y sobre todo por sus sabios consejos que me han brindado, gracias a sus esfuerzos y cariño he realizado la más valiosa de mis metas, ya que ustedes me han enseñado que con esfuerzo, dedicación, humildad y perseverancia se logran las mejores cosas en la vida.

A mis hermanos (as), a mi cuñada y sobrino, Sheila, Sayuri, Carolina, Melvin, Yesica y Yahir, quienes me han apoyado en todo momento, por su paciencia y motivación, pero sobre todo por demostrarme que con esfuerzo y dedicación toda se puede.

A la maestra Rosenda Griceli Esquivel Ac, por brindarnos su apoyo incondicional y por su valioso tiempo que nos dedicó para la construcción de nuestro proyecto.

A mis amigos(as): Beatriz, Judith, Diego, Yesenia, María Elena y Pilar, por estar conmigo en todo momento, por su comprensión y sus consejos, pero sobre todo por brindarme su amistad.

Finalmente a mi equipo de trabajo Pilar y Dulce porque juntas hemos podido realizar este proyecto.

A cada una de las personas que hicieron posible este trabajo ¡¡GRACIAS!!

Dulce Selene Vazquez Escamilla

Agradezco a Dios, por brindarme salud, por permitirme llegar a esta etapa de mi vida y poder gozar el éxito de mi objetivo en compañía de mi familia., pero sobre todo le agradezco por haberme acompañado en los buenos y malos momentos, teniendo siempre la fe y esperanza de poder solucionar cualquier situación que se me presente.

De igual manera agradezco a mi mamá Leonida Escamilla Caamal y a mi papá Tomás Artemio Vazquez Pacheco, quienes me apoyaron incondicionalmente, por su amor y confianza que me brindaron pero sobre todo por acompañarme en los días más difíciles de mi vida como hija y estudiante, a mi hermana y a mis hermanos que me motivaron y aconsejaron en todo momento y a mis amigos y amigas que estuvieron presentes en este largo proceso. Les agradezco con todo el corazón por haber formado parte de esta etapa de mi vida.

A la maestra Rosenda Griceli Esquivel Ac, quien nos asesoró en todo momento de este Proyecto de Desarrollo Educativo y que gracias a su apoyo y guía logramos concluir satisfactoriamente este trabajo. Así como también les agradezco a todos los(as) docentes de la UPN subsede Peto que fueron parte de este gran logro.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	4
1.1. Panorama general de la Universidad	4
1.2. La Licenciatura en Intervención Educativa	5
1.3. La línea de formación: Educación Intercultural.....	6
1.4. Las prácticas profesionales	7
1.5. Modalidad de titulación	8
1.5.1. Contexto comunitario.....	9
1.5.2. Contexto institucional.....	11
1.6. La experiencia del Licenciado(a) en la Intervención Educativa.....	12
CAPÍTULO 2. LA INTERVENCION DIAGNÓSTICA.....	13
2.1. Diagnóstico Educativo.....	13
2.1.1. Cuestiones éticas en el proceso metodológico.....	13
2.1.2. Técnicas de recolección de datos.....	14
2.1.3. Situaciones relevantes identificadas.....	17
2.2. Diagnóstico focalizado	21
2.2.1. Población del diagnóstico focalizado.....	22
2.2.2. Resultados del diagnóstico respecto a la situación de lectoescritura.....	24
2.2.3. Descripción del problema en la Escuela Primaria Bilingüe Artículo 27 Constitucional.....	25
2.2.4. Niveles de escritura.....	28

CAPÍTULO 3. DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCION EDUCATIVA.....	33
3.1. La intervención psicopedagógica y socioeducativa.....	33
3.2. La lectoescritura constructivista y el aprendizaje significativo.....	34
3.3. Los ambientes de aprendizaje	36
3.4. Evaluación.....	38
3.4.1. Propósitos de la evaluación.....	39
3.4.2. Principios de la evaluación.....	40
3.4.3. Criterios de la evaluación.....	40
3.5. Propósitos de la intervención.....	41
3.6. Ficha de trabajo y descripción de actividades.....	42
CAPÍTULO 4 .LOS RESULTADOS Y EVALUACION DE EXPERIENCIAS EN EL PROYECTO DE INTERVENCION EDUCATIVA.....	57
4.1 El proceso de la adquisición de la lectoescritura de los(as) niños(as).....	57
4.1.1. La comunicación bilingüe de los(as) niños(as).....	58
4.1.2. el proceso de lectura y escritura de los(as) niños(as)	61
4.1.3. Los ambientes de aprendizaje.....	66
4.1.4. Los roles de género como un referente en las relaciones de los niños y las niñas.....	69
4.1.5. El compañerismo en el proceso de aprendizaje.....	73
4.1.6. La creatividad en el proceso de aprendizaje en los(as) niños(as) Maya hablantes.....	75
4.2. Resultados de la evaluación del proyecto de intervención.....	79
4.2.1. La autoevaluación por parte de las interventoras.....	80
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	85
REFERENCIAS.....	88
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo fue construido como parte de nuestra titulación, siendo esta una de las modalidades a considerar en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). En este documento se sistematiza el proceso realizado durante las prácticas profesionales para consolidar las competencias como Licenciadas en Intervención Educativa, formadas en la línea Educación Intercultural.

Las competencias desarrolladas en el proceso de las prácticas Profesionales consistió en realizar un diagnóstico psicopedagógico y socioeducativo, diseñar la Intervención Educativa, implementar y dar seguimiento a un proceso educativo, evaluar el Proyecto de Intervención Educativa y analizar los resultados.

El proyecto de Intervención Educativa denominado “Los ambientes de aprendizaje, un espacio sociocultural para desarrollar procesos de lectoescritura en los(as) niños(as)” fue realizada en la escuela Primaria Bilingüe Artículo 27 Constitucional, ubicada en la comunidad de Tahdziú, Yucatán.

Se abordaron las situaciones educativas de manera simultánea como la lectura y escritura de los niños(as) bilingües, a solicitud de la directora y los(as) docentes y nosotras como interventoras consideramos pertinente trabajar los ambientes de aprendizaje para que puedan favorecer los procesos de aprendizaje de los (as) niños(as) y las relaciones entre niños y niñas. Por medio de la intervención educativa no se pretendió que los niños(as) tengan un avance de nivel en su lectura y escritura, si no que puedan vivir situaciones que implique leer y escribir en su condición de vida.

Los ambientes de aprendizajes fueron realizados a través de actividades lúdicas que favorecieron la motivación para que la lectura y escritura sea un proceso de aprendizaje de los niños(as).

Este documento fue estructurado en cuatro capítulos, para poder abordar todo el proceso de construcción que se realizó en el Proyecto de Desarrollo Educativo.

En el capítulo uno, denominado la formación en la Licenciatura en Intervención Educativa, se presenta información general de la entidad formadora y se hace alusión a las competencias de un Licenciado(a) en Intervención Educativa, así como también se explica el tipo de modalidad con el que se optó para el proceso de la titulación, y por último se describen las experiencias con base a nuestra competencias como Licenciadas en Intervención Educativa.

También en este mismo capítulo se describe el contexto comunitario e institucional, siendo estos los entornos donde se desenvuelven los participantes y es prioritario conocer la realidad directa. Además que esto son reconocidos como los contextos de donde lo(as) niños(as) aprenden con relación a su lectura y escritura y sus formas de convivir.

En el segundo capítulo, nombrado la intervención diagnóstica, se plantea el proceso que se llevó a cabo para con el diagnóstico, la descripción de las técnicas que se emplearon como la observación, cuestionarios y entrevistas, que fueron aplicadas a los(as) alumnos(as), directora, maestros(as), padres y madres de familia y las situaciones abordadas. El diagnóstico se llevó a cabo desde el enfoque intercultural considerando como ámbitos: el género y sexualidad; culturas indígenas; violencia, convivencia y cultura de la paz; procuración de derechos humanos y de la naturaleza; culturas subalternas y grupos en condición de discriminación; ciudadanía y empoderamiento y migración, siendo estas algunas que pueden tener incidencia para ser abordadas como es el caso de las relaciones genéricas en nuestro proyecto.

En el capítulo tres, titulado Diseño del proyecto de Intervención Educativa, aborda el proceso que se llevó a cabo para diseñar las estrategias pertinentes para la intervención. Se desarrolla los dos tipos de intervención psicopedagógica y socioeducativa, los sustentos teóricos pedagógicos como el constructivismo, lo sociocultural, y ambientes de aprendizaje y por último las estrategias lúdicas. También se integran los propósitos planteados que orientan el proyecto educativo, las cartas descriptivas que nos permiten especificar las actividades en determinado tiempo que se programado, así mismo se incorpora lo que es la evaluación que nos concede reconocer todo el proceso de la intervención y los sujetos implicados.

En el capítulo cuatro, nombrado los resultados y evaluación en el proyecto de intervención educativa, se presentan los resultados mediante las experiencias obtenidos

durante la implementación del proyecto educativo para motivar a los niños(as) a leer y escribir en espacio de aprendizaje que favorecieron las relaciones entre niños y niñas. Se dan a conocer la valoración por parte de las interventoras, del proceso de lectura y escritura de los niños(as), las experiencias más significativas de los niños(as) mediante los ambientes de aprendizajes y las actividades lúdicas. Así como se reflexiona más sobre nuestro rol como interventoras en el proceso de todo el proyecto educativo.

Finalmente, se encuentra el apartado de conclusiones y recomendaciones del Proyecto de Desarrollo Educativo, en donde se menciona acerca de los principales hallazgos, y por último se proponen algunas sugerencias para darle continuidad a este trabajo.

Este Proyecto Educativo es significativo porque nos permitió consolidar nuestras competencias como interventoras, de igual manera existió un aprendizaje mutuo con los(as) involucrados(as) de este proyecto, así como también enseñanzas que siempre tendremos presentes durante nuestra vida cotidiana.

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1.1. Panorama general de la Universidad

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) “es una institución pública de educación superior, cuya misión es prestar, desarrollar, y orientar servicios educativos de tipo superior encaminado a la formación profesional de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (Rodríguez y Novelo, 2013, p. 3), ofreciendo así a los(as) estudiantes licenciaturas y posgrados para la formación de profesionales, teniendo como finalidad de formar y actualizar profesionales de la educación con una orientación más humanista.

Esta institución cuenta con 76 unidades y 208 subsedes, entre éstas se encuentra la unidad 31-A ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, dicha Unidad está conformada por dos subsedes una localizada en la ciudad de Valladolid y la otra en la villa de Peto (Rodríguez y Novelo, 2013, p. 8). Ambas subsedes se desarrollan en dos modalidades, en modalidad semiescolarizada con la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de Medio Indígena que va dirigido a docentes en servicio y esta y en la modalidad escolarizada que es la Licenciatura en Intervención Educativa, va dirigida a bachilleres.

La Licenciatura en Intervención Educativa tiene distintas líneas de formación, pero en el caso de la Universidad Pedagógica Unidad 31-A se ofrecen tres líneas: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), Gestión Educativa y Educación Intercultural. En el caso particular de la institución formadora Subsele Peto solo se ofrece esta última de línea intercultural la cual fue la cursada.

1.2. La Licenciatura en Intervención Educativa

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), tiene como propósito “formar profesionales de la educación que puedan desempeñarse en distintos ámbitos educativos, con proyectos alternativos que les permita solucionar problemas socioeducativos y

psicopedagógicos desde una perspectiva multi e interdisciplinaria” (Rodríguez y Novelo, 2013, p. 11).

Como parte fundamental de la LIE, es que se basa en una formación por competencias, fundamentada más en una relación entre los saberes, actitudes y aptitudes que desarrollamos en nuestro ámbito, del tal manera que nosotros (as) seamos capaces de organizar y dirigir nuestros propios aprendizajes, como también aprender a darle cierto significado a los aprendizajes que se va adquiriendo en todo momento.

Las competencias adquiridas durante el transcurso de nuestra formación como LIE son las siguientes:

Una de las competencias que desarrollamos fue poder realizar diagnósticos educativos, esta competencia se puso en juego y se consolidó en el momento de iniciar las prácticas profesionales porque se requería conocer y analizar el espacio de intervención, los sujetos y los procesos educativos tanto formales, no formales e informales de donde se desenvuelven y aprenden dichos sujetos. Este diagnóstico fue realizado a través de un proceso metodológico, que implicó implementar un diagnóstico psicopedagógico y socioeducativo y recurrir a ciertas técnicas que ayuden a recolectar datos de la realidad educativa y poder analizar la realidad vivida.

La creación de los ambientes de aprendizaje fue otra de las competencias que se pusieron en práctica, en tanto que nuestro proyecto educativo fue abordado como un procedimiento para generar un aprendizaje, acorde a las necesidades educativas, características de los(as) niños(as) y reconociendo los saberes previos del(a) niño(a).

Por otra parte, diseñamos programas y proyectos pertinentes con base a un diagnóstico para los ámbitos formal e informal, mediante técnicas adecuadas a la necesidad que presenten los sujetos.

De igual forma, se planearon procesos, acciones que orientaron el proyecto educativo, en relación a las necesidades educativas de los(as) niños(as) para lograr aprendizajes significativos. Puesto que al realizar el proyecto se planearon diferentes estrategias que fueron consideradas para trabajar los procesos de la lectura y escritura y la convivencia entre niños y niñas.

La evaluación fue fundamental para nosotras porque se diseñó el proceso metodológico para tener claridad de lo que se quiere evaluar, esta fue planteada para valorar todo el proceso que se realizó en el proyecto, y reconocer las habilidades, capacidades y debilidades como interventoras. Por otra parte, también se involucraron a los(as) participantes para que emitieran sus juicios valorativos desde sus experiencias vividas en el proyecto educativo.

1.3. La línea de formación: Educación Intercultural

La Licenciatura en Intervención Educativa en la línea de educación intercultural, según el programa normativo esta implica “formar a un nuevo profesional, con un conjunto de competencias que le permitan atender la diversidad en sus tres dimensiones: como problema, como recurso-dato de la realidad y como derecho.” (Bartolo, Blancas, Coronado y Sánchez, 2002, p.6).

El (la) Licenciado(a) en Intervención Educativa podrá desempeñarse en diversos contextos de los sectores públicos o privados, en el que será capaz de reconocer la diversidad en sus diferentes manifestaciones promoviendo la comunicación y el dialogo, ya que la educación intercultural según Martinic es entendida como:

La educación intercultural es un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (Martinic, 1997, p.¶).

También en lo que corresponde la línea de educación intercultural hay ciertas competencias de las cuales nosotras consideramos que fueron desarrolladas para con el proyecto de intervención educativo, las cuales son:

La comprensión, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural, tomando en cuenta las diferentes opiniones y a las diversas formas de vida. Así como también la capacidad de reconocer en los sujetos los procesos de construcción de identidad, basado en referentes multidisciplinarios, propiciando ambientes de empatía y respeto.

Otra de las competencias es ayudar a las personas, para la formación de valores como: tolerancia, respeto, cooperación, igualdad, equidad, reciprocidad, empatía, con la intención de que exista una igualdad de género para una buena convivencia de comunicación y diálogo.

1.4. Las prácticas profesionales

Dentro del marco curricular, él o la estudiante incursionará a partir del sexto semestre en el ámbito de las prácticas profesionales, una vez que haya contado con tres semestres de introducción al campo de la línea específica, ofreciendo al profesional la posibilidad de incursionar laboralmente en organismos gubernamentales y no gubernamentales entre las que se pueden mencionar: asociaciones civiles, centros de investigación, centros de capacitación e instituciones de asistencia social, etc.

Las prácticas profesionales es algo que nos permite poder consolidar ciertas competencias en espacios en donde se pueden llevar a cabo proyectos de intervención, por lo que nosotras como interventoras optamos por trabajar en la escuela primaria bilingüe Artículo 27 Constitucional que se encuentra ubicado en la comunidad de Tahdziú, Yucatán, puesto que queríamos conocer de qué manera se trabajaban en esos determinados espacios educativos. De igual manera, tuvimos el interés del municipio, ya que las tres integrantes somos originarias de la villa de Peto, siendo así que el espacio resultaba idóneo en términos de distancia geográfica y gastos económicos.

Las prácticas profesionales se dieron en tres momentos, por lo que a continuación se presenta:

Como primer momento en las prácticas de sexto semestre, se realizó un diagnóstico educativo de carácter psicopedagógico y socioeducativo de donde se identificaron las necesidades educativas de los sujetos implicados de la institución.

De tal forma se realizó una serie de pasos en donde la primera intención del diagnóstico fue conocer el contexto del (la) niño (a), la situación sociolingüística, abordándose desde los ámbitos de educación intercultural como la de género y sexualidades, culturas indígenas, violencia, convivencia y cultura de la paz, la procuración de los derechos humanos y de la naturaleza, cultural sub alternas y grupos en condición de discriminación, todo esto fue realizado con las siguientes técnicas como las observaciones, entrevistas y cuestionarios.

Como segundo momento en las prácticas de séptimo semestre, se llevó a cabo un diagnóstico focalizado abordando partes psicopedagógicas y socioeducativas como un seguimiento de las prácticas I. Para iniciar con el trabajo los(as) docentes seleccionaron a los(as) alumnos(as) que consideraban atrasados en su lectura y escritura, por tal motivo a los alumnos seleccionados se les aplicó una prueba diagnóstica tomando en cuenta los postulados de las autoras de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky con el fin de conocer el nivel de la lectoescritura en el que el (la) niño (a) se encontraba.

El tercer momento de las prácticas profesionales, se elaboró un diseño de intervención para mejorar la situación educativa de lectura y escritura relacionado con las relaciones genéricas con los niños(as) y también se integró el proceso de evaluación para el proyecto de desarrollo educativo.

1.5. Modalidad de titulación

En lo que corresponde la Licenciatura en Intervención Educativa, la forma en la que todo(a) interventor(a) puede titularse son de distintas modalidades. Cabe mencionar que en el séptimo semestre en la asignatura de seminario y titulación, cuando nos presentaron las siguientes opciones: Tesis. Tesina. Proyecto de Desarrollo Educativo. Monografía, entre otros.

Consideramos que fue pertinente elegir el Proyecto de Desarrollo Educativo, porque esta es “una propuesta de intervención que pretende resolver un problema socioeducativo o psicopedagógico. En él se ^{específica} el problema que es motivo de intervención, las estrategias y fundamentos de la acción, las condiciones particulares de aplicación, los recursos, los tiempos y los resultados esperados” (Bartolo, Blancas, Coronado y Sánchez, 2002, p.5).

Nuestro Proyecto de Desarrollo Educativo se dio a través del siguiente proceso como: La identificación de una situación problemática a través de un diagnóstico para determinar la situación más relevante y las causas que lo originan, ya que esto determino las necesidades educativas a intervenir para definir los objetivos de la intervención, diseñar las estrategias, y establecer las condiciones de aplicación como los recursos, tiempos, participantes, formas de evaluación y seguimiento

Cabe indicar que por la línea de educación intercultural y por los diversos trabajos que hemos estado realizando en distintas instituciones, se nos hizo más viable poner en práctica

nuestros conocimientos adquiridos durante los cuatro años de formación, realizando un Proyecto de Desarrollo Educativo. Esta decisión no sólo se optó de manera personal, sino que fue una decisión unánime como interventoras

Otro motivo por el cual se eligió esta modalidad es porque al poner en práctica la elaboración de proyectos educativos de intervención, podemos desempeñarlos en cualquier campo educativo, ya que se enfoca a la realidad que se vive para atender circunstancias culturales y sociales.

El Proyecto de Desarrollo Educativo, nos ayudó a fortalecer las competencias como Licenciadas en Intervención Educativa, en términos de poder identificar situaciones o problemáticas que se presenten en el ámbito educativo o social.

Además de que el proyecto De Desarrollo Educativo, posibilitó estructurar los capítulos para plantear el proceso metodológico de la intervención y sistematizar las experiencias profesionales en el proceso de intervención educativa. Por lo que, en este capítulo consideramos pertinente integrar información que describe y caracteriza el contexto comunitario de Tahdziú y la escuela primaria indígena.

1.5.1. Contexto comunitario

El contexto en donde se llevó a cabo la intervención diagnóstica fue en la comunidad de Tahdziú, que en lengua maya significa lugar del pájaro fuerte. Proviene de las voces Tah, que significa fuerte y Dziú, que es el nombre de un ave negra propia del estado.

Tahdziú es uno de los 106 municipios del estado de Yucatán, la población total del municipio es de 5,111 habitantes, de los cuales 2,623 son hombres y 2,488 son mujeres. La población cuenta con 1,111 viviendas¹.

Es una localidad que aún sigue conservando sus tradiciones, su lenguaje maya y sus cultivos, cabe destacar que toda la población tanto de los (as) adultos (as) como de los (as) niños (as) hablan en su lengua materna.

En cuestión de la religión la que más predomina en Tahdziú es la católica, sin embargo existen otras religiones como son los testigos de Jehová y los presbiterianos.

¹ Secretaria de Fomento Económico "Tahdziú", consultado el 18 de octubre de 2016 en <http://www.sefoe.yucatan.gob.mx/secciones/ver/Tahdziu>

Las coberturas de los servicios públicos, con los que cuenta la comunidad de Tahdziú son las siguientes: Energía eléctrica la cual este servicio no llega a todos los rincones de la comunidad, esto es porque algunos de los hogares se encuentran lejanos o aislados y no cuentan con energía eléctrica. Con referente al agua potable, es un servicio que se le brinda a la mayoría de la comunidad en un horario establecido de 6:00 a.m. a 2:00 p.m.

Cuenta con muy poca señal telefónica, ya que las personas tienen que estar en un lugar alto y despejado para que la señal telefónica tenga mayor cobertura, en cuestión del transporte público las personas de la comunidad se trasladan de un lugar a otro en bicicleta o a pie pero si se trata de trasladarse a otra comunidad lo hacen mediante transporte privado.

En lo que respecta a la infraestructura de sus hogares se observó, que la mayor parte son de nivel económico medio, ya que sus viviendas están construidas en su mayoría de concreto, bloques bigas o bajareques. Y por ser una de las comunidades de alto índice de pobreza y desnutrición cuenta con el programa Cruzada Nacional contra el hambre.

Las principales actividades económicas de Tahdziú están vinculadas con el sector primario. Se cultiva el maíz, el frijol, la sandía, el chile. Se cría el ganado bovino y el porcino, así como aves de corral.

También se identificó que en cuestión de los roles del hombre y la mujer está algo estereotipado por ciertas culturas y costumbres que ellos(as) tienen en la comunidad, puesto que las mujeres están caracterizadas por ser amas de casa, en esto se incluye el cuidado de los(as) hijos (as), y de la alimentación, por lo que en sus tiempos libres se dedican al bordado o al urdido de hamacas. En lo que se refiere a los hombres algunos trabajan de albañiles y negocios propios como tiendas de abarrotes, en sus tiempos libres se dedican a la siembra de maíz, chile, frijol etc., y otros se dedican al trabajo en la milpa.

Uno de los principales factores por el cual solo realizan esas actividades es por el nivel económico y educativo, puesto que los padres y madres de familia no pudieron concluir con sus estudios y tener una profesión para poder tener una mejor calidad de vida.

En lo que respecta a las instituciones educativas se encuentran, la escuela Preescolar Valentín Gómez Farías, Preescolar Indígena Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia (MAEPI), escuela primaria Juana de Asbaje, la Escuela Primaria Bilingüe Artículo 27

constitucional, La escuela secundaria Técnica núm. 67, Raquel Dzib Cícero y el Telebachillerato Comunitario de Tahdziú.

1.5.2. Contexto institucional

La Escuela Primaria Bilingüe Artículo 27 Constitucional, es una escuela indígena, esta labora de turno matutino cabe mencionar que al inicio de las prácticas profesionales se encontraba a cargo de la institución un Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena, iniciando el ciclo escolar 2016-2017 se hizo un cambio de directivos quedando a cargo una Licenciada en Educación Primaria.

La institución en la que se trabajó, es una escuela que imparte educación básica (primaria indígena) y es de control público, el propósito de las escuelas indígenas según la Secretaria de Educación Pública (SEP) es preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de la cultura étnica, Se caracteriza por ser bilingüe y bicultural.²

Esta se encuentra ubicada en la calle 12 núm. 40 del Centro de Tahdziú Yucatán, Iniciando sus servicios hace 75 años durante el ciclo escolar 1940-1941, con el Prof. Lauro Aguilar Rejón y la Profa. Reyna Matilde Alcocer Villanueva, con 20 alumnos (as). En ese tiempo no existía un local propio por lo que se les atendía en el cuartel que actualmente es la presidencia municipal³.

En cuanto a la infraestructura, la escuela está conformada por una dirección que se encuentra fuera del plantel, dos canchas de usos múltiples, un escenario teatral, una cocina, un comedor, dos baños, sala de cómputo y doce aulas en donde se imparten clases. Se podría decir que la infraestructura que tiene la escuela está en condiciones inadecuadas, específicamente en cuanto al mobiliario, por lo observado en algunos salones, ya que las sillas, se encuentran en mal estado.

En el periodo de las Prácticas Profesionales la escuela estaba conformada por un total de 370 alumnos (as), de los cuales 159 son mujeres y 211 son hombres, de los 370 alumnos (as), 365 pertenecen al municipio de Tahdziú y cinco provienen de Peto, estos(as)

²Recuperado en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf, el 16 de octubre de 2016.

³ Escuela Primaria Bilingüe Artículo 27 Constitucional, "contexto institucional", consultado el 17 de octubre de 2016.

niños(as) se encuentran albergados en la casa del niño indígena Alfonso Caso, ubicado en la entrada de Tahdziú.

El personal frente al grupo está integrado por 12 docentes, de los cuales nueve son hombres y tres son mujeres, así como también se cuenta con personal de apoyo, como un psicólogo, una maestra de educación especial (USAER), una responsable administrativa y operativa de la alimentación (ROA) y tres intendentes hombres.

1.6. La experiencia como licenciadas en intervención educativa intercultural

La LIE nos ofreció las herramientas necesarias para crear proyectos que mejoren la calidad educativa de manera eficiente. Sin embargo esto fue posible a través de lo que se trabajó en las prácticas profesionales, lo cual nos permitió consolidar todos los conocimientos adquiridos durante los cuatro años de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Un LIE formado en la línea de educación intercultural tiene la capacidad de respetar y tomar en cuenta las diversas culturas, distintas formas de ser y aprender, porque cada persona es distinta y siempre debe existir respeto mutuo, así mismo tiene en cuenta de que siempre existirán conflictos pero que no es algo negativo, sino que es una oportunidad para poder llegar a solucionar distintas situaciones.

Básicamente la tarea de un LIE es crear estrategias para que pueda intervenir siendo capaz de plantear soluciones a los problemas reconocidos en dicho campo de intervención, los(as) involucrados(as) pueden ser niños (as), adolescentes o adultos.

Por tal motivo, un Licenciado en Intervención Educativa es aquella persona que diseña estrategias innovadoras de acuerdo a las necesidades de las personas, con el fin de mejorar alguna situación que se presente en algún contexto, en el ámbito formal, no formal e informal, por otra parte por sus competencias puede abarcar en distintos campos ya sea psicopedagógico y socioeducativo.

También podemos decir que nos ayudó a ser más críticas, a trabajar en equipo, a respetar la diversidad cultural, tomar en cuenta cada uno de los intereses de los(as) niños(as), aprender de unos con otros, todo esto es una parte esencial de la formación de un interventor(a) educativo(a).

CAPÍTULO 2. LA INTERVENCIÓN DIAGNÓSTICA

2.1. Diagnóstico Educativo

Como interventoras educativas, el primer momento para realizar la intervención en los contextos y con los sujetos, fue a través del diagnóstico, este es entendido como:

Una fase que inicia el proceso de la programación y es el punto de partida para formular el proyecto y consiste en reconocer sobre el terreno, donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos (Espinoza, 1987, p. 83)

El diagnóstico fue realizado para poder reconocer las diversas problemáticas y situaciones de los sujetos inmersos en la escuela primaria bilingüe Artículo 27 constitucional, y de ahí poder identificar cuáles son las necesidades para diseñar propuestas de intervención educativa, ya que en ese sentido una intervención nos va a permitir desarrollar actividades de acción en un contexto particular.

El diagnóstico tuvo un enfoque intercultural, puesto que dentro de nuestras funciones como interventoras(es) es reconocer las diferencias culturales.

2.1.1. Cuestiones éticas en el proceso metodológico del diagnóstico

Dentro de nuestro proceso metodológico fue básico establecer ciertas cuestiones éticas que guiaron al diagnóstico tales como:

a) El lenguaje inclusivo, puesto que como parte de una de las características de nuestra línea de formación se optó por recuperar la parte de igualdad en cuestiones de género, en este caso como se identificó que en la propia escuela los y las docentes tenían como usual referirse a niños en general, excluyendo a niñas en su lenguaje, nosotras como interventoras

optamos por emplear un lenguaje inclusivo tanto en lo oral como en lo escrito, permitiendo que exista la igualdad entre niños y niñas desde nuestra propia (iniciativa o lenguaje).

- b) Respetar a las personas involucradas(as), se dio la situación de un docente que no accedió a contestar una entrevista respetando su decisión. Por lo que dentro de los datos que se reportan no está incluida su aportación.
- c) La honestidad al transcribir todas las entrevistas, cuestionarios y las observaciones, porque no se alteraron los datos y fueron transcritos tal y como ellos (as) nos lo proporcionaron.
- d) La puntualidad al acudir a la institución.
- e) La tolerancia al momento de recabar la información.

Estas cuestiones éticas las tuvimos presentes en el momento que realizamos el diagnóstico para con los sujetos implicados en la recolección de datos.

2.1.2. Técnicas de recolección de datos

Como primer momento del diagnóstico correspondiente a la intervención se requería identificar datos de la comunidad y de la escuela por lo cual se recurrió a distintas técnicas que se presentan a continuación:

- a) La observación consiste en “el procedimiento empírico elemental de la ciencia que tiene como objeto de estudio uno o varios hechos, objetos o fenómenos de la realidad actual” (Bunge, 2007, p.5). Esta estuvo presente durante todo el diagnóstico con la finalidad de obtener información directa de los sujetos involucrados.

Es importante mencionar que para poder anotar todo lo que se percibía, para después ser analizado, se recurrió a la herramienta diario de campo, en el cual según Bailey, (1990) “es un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes (p.2).

- b) La entrevista nos sirvió para obtener información de los(as) niños(as) para conocer sobre los ámbitos educativos, sociales y familiares, según Taylor y Bogan, (1986): “La

entrevista, es un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones” (p.6). Esta técnica, fue aplicada a los(as) maestros(as) y padres-madres de familia. (Ver anexo 2 y 3)

c) Cuestionario cerrado, es otra de las técnicas utilizadas para obtener información, “el cuestionario cerrado es aquello que tiene en cada reactivo o pregunta hay un nº fijo de alternativas de respuesta” (Hernández, 2005 en Corral, 2008 p.160). Esta técnica se aplicó a los(as) niños(as) de la misma institución, abarcando diversos aspectos educativos, familiares y sociales. (ver anexo 7)

d) Cuestionario sociolingüístico, nos sirvió para conocer si los(as) maestros(as) dominan la lengua maya, por lo que al analizar toda la información nos dimos cuenta que son pocos los(as) maestros(as) que la dominan en su totalidad, sin embargo la mayoría si entienden la lengua maya, pero en las observaciones nos dimos cuenta que durante sus clases que no la emplean. Por otra parte este cuestionario sociolingüístico no fue necesario aplicárselo a los (as) niños (as) porque la mayoría de ellos (as) hablan la maya. (Ver anexo 8)

Otra de las técnicas de recolección de datos que se utilizó fue la revisión de documentos como es el plan de estudios 2011 de educación básica, la ruta de mejora y los campos formativos.

Como se había mencionado anteriormente el cuestionario se les aplicó a los (as) alumnos (as), sacando una muestra del 30% de la población estudiantil de los cuales fueron 120 alumnos (as), en donde se seleccionaron de manera equitativa para reconocer la igualdad entre hombres y mujeres por cuestiones de género de las cuales 60 fueron niños y 60 niñas, sacando por cada salón 10 alumnos(as) de las cuales 5 son niños y 5 son niñas, cabe mencionar que el (la) docente los seleccionó aleatoriamente.

Posteriormente, se realizó una visita domiciliaria en donde se pretendía entrevistar a 36 padres y las madres de familia como parte de una muestra representativa de los 120 alumnos (as) aunque cabe recalcar que el número de entrevistados (as) redujo a 13, ya que los padres y las madres de familia tenían de dos o tres hijos(as) y algunos se negaban a ser entrevistados. También se entrevistó al director y a 11 docentes, y al personal de apoyo que labora en dicha institución como es el psicólogo, la maestra de USAER y la ROA.

En cuanto a los datos de los(as) docentes, su perfil de formación son: Licenciados en Intervención Educativa (LIE), Licenciados en Educación Primaria, Licenciados en Educación y Licenciados en Educación Indígena, y un maestro solo tiene 1er semestre de la UPN. En cuanto al tiempo de servicio en esta institución, es de 11 meses a 23 años. Sus edades de los (as) docentes oscilan entre los 26 años y 60 años, su lugar de procedencia es de Peto, Ticum, Tekax, Chetumal, Tzucacab, y Cumpich. En cuanto a su religión en su mayoría son de religión católica y un docente es de religión cristiana.

De acuerdo a los datos obtenidos se puede reconocer que la escuela cuenta con los siguientes programas:

- a) Escuela de tiempo completo (ETC), es una modalidad educativa que tiene la misión de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos(as) los(as) niños(as), a través de una jornada escolar más amplia y eficaz. Esta escuela al contar con este programa le proporciona a los niños y a las niñas, tiempos extras para la enseñanza de la lectura y escritura ya que algunos(as) niños(as) tienen dificultades con esta situación y se trabaja con ellos(as) para poder ayudarlos y que no se sigan retrasando en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo la institución les brinda una buena alimentación.
- b) Programa Nacional de Lectura y Escritura, contribuye a que los(as) estudiantes que cursan la educación básica se formen como usuarios plenos de la cultura escrita, mediante el acceso a materiales de calidad, impresos o en soporte multimedia, como recursos didácticos integrados en la biblioteca escolar y del aula que apoyen al aprendizaje escolar y fortalezcan las practicas docentes de lectura y escritura dentro y fuera del aula. Este programa sirve para seleccionar a los(as) alumnos (as) más sobresalientes del grado quinto y sexto en la lectura y escritura para que ellos(as) puedan participar en las olimpiadas que se hacen en Mérida, sin embargo en esta institución algunos(as) docentes consideran que no deben de hacer este tipo de programas ya que no ayuda a los(as) niños(as), un maestro(a) expresó “No sirven de nada, porque no ayuda a los niños”.
- c) Escuela y salud, se basa en realizar intervenciones intersectoriales, anticipatorias, integradas y efectivas con los(as) niños(as) de educación básica, adolescentes y jóvenes de educación media y superior, con la finalidad de desarrollar capacidades para ejercer control sobre los determinantes causales de su salud, mejorarla y así incrementar el aprovechamiento

escolar. En el año 2017, la escuela recibió un reconocimiento por parte del Centro de Salud, ya que esto forma parte de una evaluación externa que se realiza al plantel acerca de la higiene escolar.

d) Ver bien para aprender mejor, el objetivo de este programa es brindar atención optométrica y dotar de anteojos de alta calidad a todos(as) los(as) niños(as) que están en las primarias de las escuelas públicas de México que padecen problemas de agudeza visual, como miopía, hipermetropía y astigmatismo. En la institución se hace un análisis de los niños y las niñas que tienen problemas con la vista, para poder otorgarles anteojos gratuitos.

2.1.3. Situaciones relevantes identificadas

Al analizar toda la información recabada a partir del diagnóstico, se pudieron identificar las siguientes situaciones que se presentan en la escuela primaria bilingüe Artículo 27 Constitucional:

a) Valoración de la lengua maya en ámbitos formales

De acuerdo a lo que se plantea en el plan de estudios 2011 de la educación básica, se puede decir que los (as) niños (as) tienen el derecho de exigir que se les imparta las materias en su lengua materna, ya que es una manera de valorar su cultura y es algo que a ellos (as) los (as) identifica.

Por lo tanto la cultura es parte esencial de la identidad del (la) niño (a), por ser una escuela de medio indígena todos (as) los (as) docentes de la institución deben de impartir las clases a los (as) niños (as), tanto en su lengua materna que es la maya como el castellano, aunque cabe mencionar que no todos (as) los (as) docentes de esta institución dominan la lengua maya, esta situación orilla a que el maestro (a) imparta sus clases en español y esto ocasiona que adapte al alumno (a) a hablar solo el castellano.

Un claro ejemplo fue del comentario de un docente que expreso, *sí entiendo la lengua maya pero no la hablo*, con base a este comentario se puede decir que los(as) maestros(as) al no poder hablar la lengua maya limita al niño(a), porque al impartir sus clases si el niño(a) no comprende algún tema, el no podrá participar.

De igual manera podríamos decir que los padres y madres de familia consideran su lengua maya como inferior a la lengua castellana que se puede enseñar en los contextos escolares, puesto que ellos (as) no consideran como problema a que sus hijos y sus hijas sean enseñados(as) en la lengua castellana por parte de los docentes responsables del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Esto se puede confirmar con un comentario que una madre de familia realizó en la entrevista *yo mando a mis hijos en la escuela para que aprendan el español*, sin embargo esto solo nos indica que solo buscan que sus hijos (as) aprendan la lengua castellana por que la lengua maya ya la saben, inconscientemente no saben que están considerando inferior su lengua materna en cambio el castellano lo consideran como base fundamental para conseguir empleo.

Es importante mencionar que una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua con aprendizajes para la vida social y escolar. Por lo tanto al ser un derecho, esto se vuelve como una obligación por parte de los docentes impartir sus clases en ambas lenguas, más aun si la institución pertenece a la educación medio indígena.

b) Los ambientes adecuados de aprendizaje para niños y niñas maya hablantes.

Las estrategias docentes: Cuando las estrategias no resultan significativas causa que los niños y las niñas se desmotivan a ir a la escuela porque ven a las materias como algo rutinario que simplemente es leer y escribir o en su caso simplemente son tareas.

Esto produce que ellos(as), no quieran asistir en las clases, algunos (as) niños(as) dijeron que sus compañeros (as) iban por propia iniciativa a la escuela cuando sabían que se realizarían actividades como son los festivales, día del niño, juegos. Resulta importante incorporar en la práctica docente estrategias significativas que permitan ver a la escuela como un espacio de aprendizaje significativo y con ello crear materiales didácticos que esté relacionado a su contexto.

Se podría decir que la minoría de los (as) docentes consideran que mejorar la estrategia de enseñanza-aprendizaje es la manera más eficaz de ayudar a los (as) niños (as), como mencionó

uno de los (as) docentes en la entrevista que *con base en estos cursos vamos aprendiendo más y nos actualizamos porque hoy en día la forma de enseñanza ha cambiado y no es como era de antes*. La mayoría de los(as) maestros(as) creen que *los cursos eran para darles más trabajo al docente y no servían para nada*. Con base a esto se ve reflejado que por esa actitud prefieren ser tradicionalistas porque no cambian sus estrategias para que los(as) niños(as), tomen un interés por asistir en la escuela ya que el mismo docente considera que modificar las estrategias no serviría de nada.

Cabe señalar que en el plan de estudios 2011 mencionaba que el docente debe de generar un ambiente de aprendizaje en el que se espera que tenga un verdadero aprendizaje significativo en el (la) alumno (a), el reconocimiento de los elementos del contexto del estudiante, la revelación de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales, así como también las interacciones entre los estudiantes y docentes. De tal forma esto ayude a generar nuevos aprendizajes significativos en el niño o la niña.

Lecto-escritura: En cuanto a esta situación se debe a la inasistencia escolar de los (as) niños (as), porque al no asistir en la escuela afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las razones por lo cual los niños no asisten es por el consentimiento de los padres y madres de familia, por lo que un docente señalo *si los niños dicen que no quieren ir a la escuela sus padres no hacen nada al respecto para que asista*.

Así mismo los(as) docente comentaban acerca de las costumbres y tradiciones de la comunidad, puesto que al momento de realizar la fiesta tradicional los(as) niños(as) no asisten a la escuela durante una semana y esto ocasiona que se atrasen, sin embargo por ser una costumbre en la comunidad, los(as) docentes se adaptan ante esta situación asistiendo únicamente para cubrir su horario de clases.

Otras de las causas que influyen es el no saber leer ni escribir de los padres y las madres de familia, pues algunos de ellos mencionaron que *yo no estudie porque no nos obligaron a estudiar*. Con respecto a este comentario consideramos que los padres y madres de familia ven a la educación como algo obligatorio y no como una oportunidad para aprender.

Así mismo la mayoría de los padres y las madres de familia no pueden ayudar a sus hijos(as) en casa porque no saben leer y escribir o en su caso dicen que no ayudan a sus hijos(as) por falta de tiempo, pues la mayoría tiene de cuatro o cinco hijos(as) en adelante, esto ocasiona que la mamá no esté pendiente de sus hijos (as), en ocasiones al no poder

ayudarlos(as), solicitan a sus hijos(as) mayores que apoyen a sus hermanitos(as), como señaló una madre de familia *yo no ayudo a mis hijos(as) a hacer su tarea por que no se leer ni escribir los que ayudan a mis hijos(as) que van en la primaria son sus hermanos(as)*. Con base a este comentario podemos decir que los hermanos son los que influyen en el proceso de aprendizaje de los(as) niños(as).

La comprensión lectora: este aspecto fue señalado de manera recurrente por los(as) docentes durante las entrevistas y otras pláticas informales que se pudieron sostener durante nuestra estancia de prácticas profesionales en la escuela, razones por la cual se consideró llevar a cabo un diagnóstico profundo que nos permita reconocer ciertos elementos o factores que determinan dicha situación.

c) Las relaciones genéricas para una buena convivencia entre niños y niñas es otra de las situaciones que se identificaron:

El género es un factor que influye en las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas de dicha institución, porque estos(as) tienden a relacionarse con los(as) de su mismo sexo, en donde cada uno tiene un rol que establece la sociedad sobre lo que debe de hacer.

Por lo tanto no tienen una buena convivencia, la mayoría de los (as) niños (as) dijeron que se llevan bien, pero con lo observado nos dimos cuenta que están divididos por grupos y algunos(as) no se hablan.

Por otra parte se observó que los(as) docentes empleaban inconscientemente un lenguaje excluyente pues al momento de referirse a los niños y las niñas sólo se expresan diciendo *buenos días niños*” o *“que se formen en dos filas una de niños y una de niñas*.

Es importante indicar que los padres y las madres de familia influyen mucho en la ideología de los (as) niños (as), ya que en los hogares persiste el sexismo porque consideran que las niñas son las que deben de ser sumisas y los niños son los más fuertes.

2.2. Diagnóstico focalizado

Antes de iniciar con la realización del diagnóstico focalizado, se hizo una reunión con el personal docente y la directora de la Escuela Primaria Bilingüe Artículo 27 Constitucional, en donde se presentaron las siguientes situaciones encontradas:

- a) Valoración de la lengua maya en ámbitos formales
- b) Los ambientes adecuados de aprendizaje para niños y niñas maya hablantes.
- c) Las relaciones genéricas para una buena convivencia entre niños y niñas es otra de las situaciones que se identificaron
- d) Estrategias que propicien el conocimiento de los derechos humanos y los valores en los (as) niños(as).

De acuerdo al consenso al que se llegó con el personal docente de la institución, la situación prioritaria fue: los ambientes adecuados de aprendizajes para niños y niñas maya hablantes: enfocado a la lectoescritura, vinculado con las relaciones genéricas. A partir de los resultados encontrados en el diagnóstico educativo, se consideró importante proceder a un diagnóstico psicopedagógico – socioeducativo acerca de la lectoescritura.

Se consideró un diagnóstico psicopedagógico porque las cuestiones de lectoescritura implican conocer el contexto escolar con relación a los espacios que se utiliza para que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir, como son la biblioteca, rincones de lectura dentro del aula, la importancia que le dan a la lectura y escritura, de igual la manera como se relacionan niños con niñas al realizar un trabajo en el aula, así como también como los(as) docentes utilizan estrategias para motivar al (la) niño (a) para que se interesen por la lectura y escritura.

Se podría decir que el diagnóstico psicopedagógico “es un proceso sistemático de recogida de información, valoración y toma de decisiones acerca de un sujeto o grupo de sujetos -constituidos en alguna unidad- e integrado/s en situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Donoso, 2009, p. ¶).

En tanto que lo socioeducativo permitió conocer los ambientes lectores que existen en Tahdziú, al igual la influencia de los padres y las madres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (as); conocer si cuenta con libros, qué tipos de libros, la

importancia y el uso que le dan en su casa, a su vez la percepción que tienen acerca de si las mujeres y los hombres deben de tener las mismas oportunidades en la educación, lo laboral y lo social.

El diagnóstico socioeducativo es un proceso de elaboración de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus factores condicionantes y de riesgos y sus tendencias visibles; permitiendo un discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que puede determinarse de ante mano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto dos medios disponibles como las fuerzas a actores sociales involucrados a las mismas. (Idáñez, 2006, p.26)

Al emplear un diagnóstico mixto nos permitió indagar a profundidad la situación presentada, así como también conocer de qué manera el contexto influye en su lectura y escritura para así poder crear estrategias pertinentes.

2.2.1. Población del diagnóstico focalizado

En este diagnóstico focalizado participaron ocho maestros y dos maestras, ya que se entrevistó a partir de segundo año a sexto año, al momento de terminar la entrevista con los(as) docentes, ellos(as) nos asignaron a los(as) alumnos(as) con dificultades en la lectura y escritura, en el cual fue un total 64 alumnos(as)

Con base a los 64 niños (as) seleccionados, se les realizó una prueba diagnóstica con el fin de detectar los niveles en el que se encuentran, y así tomar una muestra de los(as) alumnos(as) que requieren más atención, marcando la pauta de las estrategias que sirvan para apoyarlos. Sin embargo, al trabajar con ese grupo no quiere decir que al finalizar el curso estos ya sepan leer o escribir a la perfección sino que estas estrategias de intervención sirvan para motivar al niño (a) para que tenga la iniciativa y el interés de practicar la lectura y la escritura.

Con el resultado de la prueba diagnóstica se seleccionó a 21 alumnos(as) en total, que se encuentran en cuarto, quinto y sexto, ya que consideramos que sería pertinente trabajar con ellos(as) porque eran niños(as) que ya estaban por concluir su educación básica, al igual que otros(as) se encontraban recursando el año.

De acuerdo a los(as) 21 niños(as) que fueron considerados para trabajar en el diagnóstico focalizado, fue el mismo número para entrevistar a los padres y madres de familia a través de visitas domiciliarias, sin embargo, solamente hubo la disposición de 13 padres y madres de familia para ser entrevistados, cuando se realizó esta visita domiciliaria algunos(as) negaron su participación pues creyeron que las visitas que estábamos realizando se les iba a cobrar y no nos permitieron explicarles de lo que trataba, igualmente se redujo el número de padres y madres de familia porque algunos(as) niños(as) eran hermanos(as).

Las técnicas utilizadas para conocer más acerca de lo psicopedagógico y socioeducativo fueron las siguientes:

La observación fue una de las principales que estuvo presente en todo momento, y es definida como “el acto en el que el espíritu capta un fenómeno interno (percepción) o externo y, lo registra con objetividad”. (Matos, 2008, p.41). Para poder registrar todo lo observado se utilizó la herramienta de diario de campo para plasmar por escrito todo lo que observamos dentro del aula y fuera de ella, esto nos ayudó al momento de analizar las situaciones pues había momentos en que nos encontrábamos con cada situación por lo que era importante plasmarlo a cada instante que se requería.

Los indicadores de referencia que se tomaron en cuanto a docentes – estudiantes fueron las estrategias dentro del aula, resolución de ejercicios de lectura y escritura, manejo de la participación, el tipo de lenguaje empleado por los(as) docentes. De igual manera se tomó como referencia entre los(as) estudiantes; la relación entre niños y niñas, el lenguaje dentro y fuera del aula, y las actividades que realizaban en sus tiempos libres.

En cuanto a los padres y las madres de familia fue importante conocer cómo se daba el apoyo por parte de la madre o padre de familia, los libros – textos de lectura visibles en la casa, al igual que el lenguaje de la madre y el padre.

La entrevista semiestructurada fue administrada a los(as) docentes con la finalidad de conocer las concepciones de educación y lectoescritura, los métodos que utilizan con sus alumnos(as), los factores que intervienen en dicha situación, de igual manera conocer quiénes son los alumnos(as) afectados(as).

Se realizó también una prueba diagnóstica a los(as) 21 niños(as) para saber el nivel de lectoescritura, según las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. (Ver anexo 12)

2.2.2. Resultados del diagnóstico respecto a la situación de lectoescritura

La lectoescritura es una de las situaciones que afecta en varios lugares del mundo, se podría decir que es uno de los temas de suma importancia en el que influye el ámbito educativo, según Hernández (2009)

“La formación lectora comienza en las aulas y la vida diaria, en la que los docentes, padres de familia y sociedad, deben ser los responsables de desarrollar eficientemente la enseñanza en los infantes, quienes son el elemento primordial para este logro, puesto que son ellos los que se encuentran en la etapa y condiciones ideales para la formación y creación del hábito lector, que seguirán desarrollando durante toda su vida y que les será además, el elemento en que respaldarán su formación, desarrollo y crecimiento intelectual” (p.9).

Con base a ello se ve reflejado que en cuanto al aprendizaje del niño (a) se le ha atribuido a los docentes una de las tareas más complejas, y se podría decir que son los responsables a enseñar a leer y a escribir a los (as) niños (as), es por ello que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado programas encaminados a la formación de lectores y escritores. Como es el caso del Programa Nacional de la Lectura y Escritura en Educación Básica (PRONALEES) que “consiste en la edición digitalizada de los Libros de Texto Gratuitos de la Secretaría de Educación Pública, este último con el objetivo de vincular a las lecciones de los libros con diversos recursos didácticos como imágenes fijas y en movimiento, interactivos, audio, videos, mapas y visita” (Ramírez, 2011, p.3).

Cabe mencionar que a pesar de la implementación de estos programas no se han tenido buenos resultados, y en ocasiones el contexto en el que los (as) niños (as) se encuentra influye bastante porque la cultura y la ideología de la comunidad y de los padres y madres de familia son parte fundamental para el aprendizaje de los (as) niños (as).

De igual forma se identificó que la lengua de dominio de los(as) niños(as) que es la lengua maya, es algo que cuando se requiere de comprensión lectora, dificulta su lectura o en ocasiones la explicación que el(la) docente facilita. En otros casos los(as) docentes no logran dominar esta lengua por lo que no les queda más opción a los(as) niños(as) adaptarse al docente.

2.2.3. Descripción del problema en la escuela primaria bilingüe “Artículo 27 Constitucional”

a) Concepción e importancia de lectoescritura

Al realizar las entrevistas se obtuvieron datos acerca de la concepción de la lectura y escritura por parte de la directora, docentes y alumnos(as)

Para los(as) docentes leer y escribir son dos aspectos diferentes que están inmersos en la educación por lo que un maestro señaló “Leer es codificar las grafías para después darle sentido y comprender el significado de las mismas”, mientras que escribir “es plasmar nuestras ideas, pensamientos a través de un método de escritura”, de esta manera podemos darnos cuenta que los (las) docentes tienen un concepto claro de leer y escribir, sin embargo los niños y las niñas solo saben que leer es leer como el maestro lo hace y escribir es únicamente para hacer tareas. En cuanto a sus comentarios de los(as) niños(as) podemos decir que para ellos(as) la lectura y escritura solamente es para hacer tareas y no lo ven como algo que les servirá durante su vida cotidiana.

Es importante que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir porque son herramientas fundamentales para la adquisición de otros conocimientos, según Valverde, (2014) “La Combinación de la lectura y la escritura conllevan a la construcción de nuevos saberes”.

En cuanto a los(as) docentes leer y escribir es importante y primordial porque es un medio para salir adelante y es el motor básico en la educación de los(as) niños (as), y de esta manera se puede plasmar las ideas, pensamientos y emociones, al igual que es una manera para poder comunicarse y enterarse de lo que sucede en su entorno por medio de materiales impresos, por lo que un docente señaló *es muy importante porque es la base para que el niño pueda superarse, esto empieza desde primer grado y se va consolidando hasta en sexto de primaria, bueno ya lo de la secundaria ya es otro asunto*, por su parte a los niños y las niñas también le dan una cierta importancia porque saben que la lectura y escritura les ayudará en la realización de sus tareas.

La directora señaló *es vital que los alumnos y alumnas aprendan y desarrollen sus competencias en lectura y escritura, ya que permitirán una buena comprensión, razonamiento generales en las diversas asignaturas.*

b) Situación familiar

La familia es la primera institución que ejerce influencia en los (as) niños (as), porque transmiten valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Así mismo, es la primera institución educativa y socializadora del (la) niño(a).

Al entrevistar a los padres y madres de familia nos pudimos dar cuenta que no motivan y ayudan a sus hijos(as) a que se interesen por leer y escribir, sin embargo, existen ciertos factores que les impide que puedan ayudar y motivar a sus hijos(as) como son:

El nivel educativo en el que se encuentran los padres y madres de familia, esto fue porque no concluyeron con sus estudios básicos o algunos no tuvieron la oportunidad de estudiar ocasionando que no hayan aprendido a leer y escribir, por la misma razón no puede ayudar a sus hijos(as) con sus tareas, cabe mencionar que esta información se volvió más marcada, sobre todo porque en el primer diagnóstico se encontraba presente.

Otro de los factores es el nivel económico en el que se encuentran, durante las visitas domiciliarias para entrevistar a los padres y las madres de familia se pudo observar que se encuentran en un bajo nivel económico, porque los hogares se encontraban en mal estado, al igual que solo cuentan con los libros de texto que les proporciona la escuela, y solo cuando los padres y madres de familia consideran que es importante acceden a comprarlo, y solo lo consideran que es importante si el(la) maestro(a) lo solicita, esto se puede reflejar en los comentarios de las madres de familia *pues si necesita sí, otra madre de familia expresó si cuando me lo pide la maestra*. Con respecto a esto nos damos cuenta de que los padres y madres de familia solamente comprarían libros si es necesario y si el maestro(a) lo requiere.

Al ser familias numerosas los padres y madres de familia no tienen suficiente tiempo para apoyar a sus hijos(as) en cuanto a sus tareas, durante las entrevistas una madre señaló *Pues la verdad no me siento a ayudarlos porque son muchos y tengo muchas cosas que hacer*.

La convivencia entre la familia se podría decir que las que más conviven con los(as) hijos(as) son las madres de familia, de igual manera solo conviven cuando realizan ciertas actividades como cocinar y bordar, así como también en las horas de comida, esto se puede manifestar en el comentario de una madre de familia: *Pues la verdad sólo en que comemos*, cabe mencionar que por parte de los padres, no conviven mucho con sus familias porque son los que se encuentran trabajando para obtener un sustento económico.

c) Situación escolar

En cuestión del contexto escolar, los espacios lectores con el que cuenta la escuela son pocos, como son los rincones de lectura de las aulas, no todas cuentan con uno y los pocos que lo tienen no lo emplean adecuadamente. También se encuentra la biblioteca, que por cuestiones administrativas de la misma escuela aún no se encuentra en funcionamiento, lo que ocasiona que los niños y las niñas no cuenten con los suficientes espacios lectores.

Los métodos que los (as) docentes emplea son el método global y el método sarita, el más utilizado es el método global, siendo este es el que más le ha funcionado para que los (as) niños (as) aprendan palabras completamente, un maestro señaló *estoy empleando el método global pues de las palabras que tenemos de allí derivamos la familia y todo se me hace más fácil trabajar con los niños y este método si me ha funcionado*. Con base a este comentario se ve reflejado que los(as) docentes no cambian de método y siguen realizando el que más les ha funcionado, sin embargo, no toman en cuenta de que cada niño(a) tiene un manera diferente de aprender.

El método global consiste “en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar. En el niño y niña gracias a su memoria visual, reconoce frases y oraciones, en ellas las palabras” (Doman, 2003, p.9), es importante mencionar que todos los métodos son buenos sin embargo no se utiliza a las necesidades que los (as) niños (as) presentan.

d) Situación personal y económica

Los factores que impiden que los niños y las niñas avancen en su proceso de lectoescritura son la relación con sus demás compañeros(as), porque al pasar a leer o escribir sus compañeros(as) se burlan cuando están opinando o dicen algo incorrecto, por esa razón no les gusta pasar al frente a participar cerrándose únicamente a lo que ellos (as) saben, ocasionando que no avancen en su lectura y escritura, al ser burlados se sienten incapaces de realizar las actividades que el(la) maestro(a) le marca. De igual manera si el maestro menciona que el (la) niño(a) no sabe leer, ellos(as) se quedan con ese pensamiento de que no saben.

Otro de los factores es el nivel económico en el que se encuentran los niños y las niñas, por parte de los niños tienden a salir a trabajar vendiendo pan todos los días, impidiendo que

puedan realizar su tarea o repasar su lectura y escritura. En cuestión de las niñas en sus hogares por ser una familia numerosa, y ser las más grandes se dedican a cuidar a sus hermanitos(as) o en ocasiones ayudan en los quehaceres del hogar.

2.2.4. Niveles de escritura

A los (as) niños (as) seleccionados por los mismos docentes se le aplicó una prueba diagnóstica a los(as) niños(as) con el fin de conocer en qué nivel se encuentra retomando los postulados de las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky quienes definen cinco niveles de la escritura: el nivel uno que es “Presilábico” y el nivel 2 “Presilábico intermedio”, el nivel 3 “Silábico”, el nivel 4 “Silábico-Alfabético” y el nivel cinco “Hipótesis Alfabética”. (Ver anexo 12)

a) Etapa presilábico (Nivel 1)

En este nivel 1 la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado; resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información: cada uno de los niños puede interpretar su propia escritura pero no la de otros. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.242).

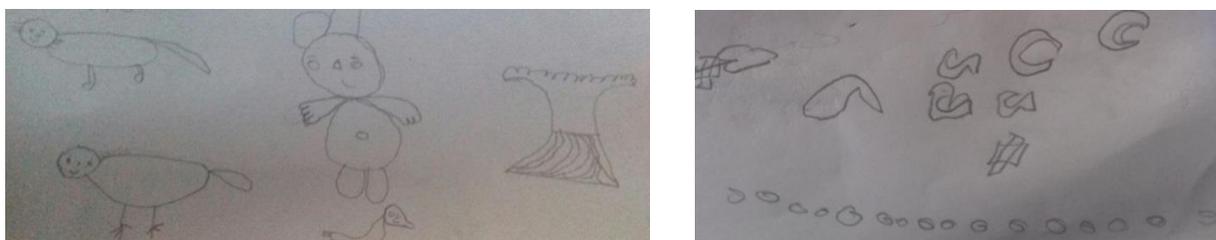
Una de las características de este nivel es que los(as) niños(as), al principio emplean garabatos y letras yuxtapuestas con una libre interpretación, es decir los (as) niños(as) aún no conocen las letras, solamente escriben grafismos o símbolos, no perciben la relación de los signos de lenguaje escrito y los sonidos del lenguaje oral, por tal motivo esto ocasiona que los (las) niños(as) relacionen el dibujo con la escritura de algo. De igual manera reproducen los rasgos imitando los trazos de manuscrita e imprenta, las grafías no tienen linealidad, orientación, ni control de cantidad, necesita del dibujo para darle significado al texto y solo puede ser interpretado por el (la) niño(a).

Otra característica de este nivel es que el tamaño de las letras es proporcional al tamaño del objeto, se concentra en las palabras como globalidad. No percibe la relación entre los signos del lenguaje escrito y los sonidos del lenguaje oral.(Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 38)

De igual forma surge la hipótesis de cantidad y variedad, donde el primero para que el niño pueda leer debe tener una cierta cantidad suficiente de caracteres, variable entre dos o cuatro, en la mayoría de los casos se sitúa en tres, el otro es la variedad de caracteres: “Si todos los caracteres son iguales, aunque haya un número suficiente, tampoco puede dar lugar a un acto de lectura” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 53), es decir si las letras son repetitivas el(la) niño(a) no podrá comprenderlo y no servirá para leer.

En este nivel de escritura se detectó a dos niños(as) de segundo grado, por lo que se pudo observar al momento de escribir su nombre fue que ponían garabatos, letras que no entendíamos y al preguntarles decían lo que escribieron, aunque realmente no era lo que decía, pero ellos(as) si lo podían interpretar, de igual forma no sabían que hacer y solo dibujaban en vez de escribir.

Ilustración nivel presilábico:



b) Etapa intermedia (Nivel 2)

Este nivel se caracteriza porque “El grafismo es más definido, más próximo a la de las letras” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 249), es decir los(as) niños(as) ya tienen noción de algunas palabras pero aún siguen haciendo uso de los símbolos

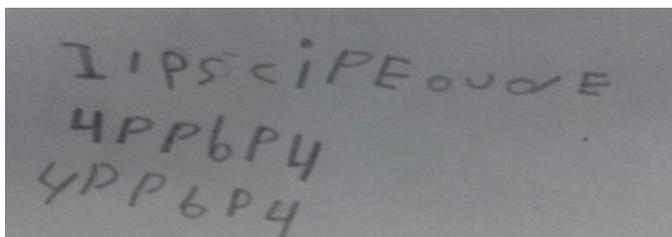
Aún permanece la hipótesis de que hace falta una cierta cantidad mínima de grafismos para escribir algo al igual que la variedad de grafismos y que la cantidad de letras depende del objeto.

Las formas gráficas es muy limitada y utilizan la posición en forma lineal, los(as) niños(as) expresan la diferencia de significación por medio de variaciones de posición en orden lineal, descubriendo así en pleno período preoperatorio, los antecesores de una combinatoria, lo cual constituye un logro cognitivo notable.

En el nivel presilábico – intermedio se encuentran 10 alumnos (as), durante la prueba diagnóstica pudimos notar que los (as) niños (as) diferencian una palabra de otra, pero en

ocasiones utilizaban números o dibujos para poder contestar, al igual que estos(as) niños (as) no leían las instrucciones por lo que solo empezaban y se iban más por las imágenes, algunos(as) dejaban en blanco el primer ejercicio, o escribían garabatos, cuando se les preguntaba que decía, contestaban que era el animal que tenían en su casa pero realmente no era así.

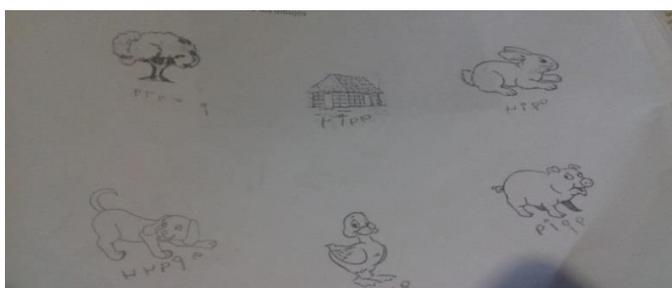
Ilustración nivel presilábico intermedio:



=Payaso

=Pastel

=Globo



c) Etapa silábica (Nivel 3)

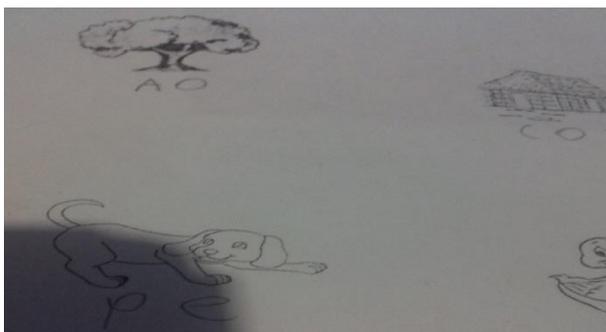
En el nivel 3 es cuando el(la) niño(a) pasa por un período la mayor importancia evolutiva “Cada letra vale por una silaba, el niño da un salto cualitativo en el cual consiste en que se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.255), Esto es porque los(as) niños (as) son capaces de escribir una vocal o consonante de la palabra, por lo que cada letra tiene un valor de una silaba, en este nivel ya conocen visualmente la mayoría de las letras, por lo que se ve claramente una gran variedad de escritura entre cada palabra, es decir, el repertorio es mucho más variado, así como también continúan usando las hipótesis de cantidad y variedad.

De igual forma, el (la) niño(a) fortalece su “conciencia fonológica”, comienza la asociación entre sonidos y grafías, se pregunta por qué determinadas letras son necesarias para decir una palabra y no otras.

Otra de las características es que el (la) niño (a) establece correspondencia entre el sonido silábico y su grafía. Representa una sílaba con una grafía, busca diferencias gráficas en los escritos porque dos cosas diferentes no se pueden escribir igual.

En el nivel silábico se encuentran 13 alumnos (as) de los cuales nueve son niños y cuatro son niñas, estos (as) niños (as) ya lograban escribir sus nombres, pero confundían algunas letras con otras como es el caso de la d con la b, otra de las observaciones fue con respecto a la imagen del árbol, es decir, que al momento de escribir la palabra escribían ao y conejo como ceo. Otra de las observaciones fue que escribían piñata como poa.

Ilustración nivel silábico:



d) Etapa silábica alfabética (Nivel 4)

Esta etapa es un período de transición por lo que es una etapa híbrida, en la que los niños combinan la hipótesis silábica con inicios de la hipótesis alfabética. (Romero, s/f, p.15)

Una de las características es que escriben partes de la palabra según el nivel silábico, y las otras tienen correspondencia alfabética, por lo que algunas grafías representan sílabas y otras representan ya fonemas, de igual manera usan grafías convencionales, pero también espontáneas, a veces representa las consonantes con cualquier grafía, pero las vocales siempre con la grafía correspondiente.

Los(as) niños(as) comprenden que existe una relación entre lo que escucha y lo que escribe. En el cual aparecen vocales en orden correcto, pero se anexan algunas consonantes que no corresponden a las adecuadas.

En este nivel silábico- alfabético, se encuentra 19 alumnos (as) de los cuales 15 son niños y 4 son niñas, durante la prueba diagnóstica los (as) niños (as) se ponían a decir en voz

alta los nombre de los animales para asignarle un sonido a cada letra, de igual forma al escuchar el dictado prestaban mucha atención y al dictarles globo escribían cloblo, comida - conmida, dulce como tuse, por otra parte en las frases que escribían en el último ejercicio ponían consonantes de las cuales no eran las correspondientes un claro ejemplo fue en la oración que decía la señora está cortando la madera escribían le señore este corte la madara. Otra de las observaciones fue que lo mismo pasó con la palabra perro, ya que solo lograban escribir pero, haciéndoles falta la otra r.

e) Etapa Alfabética (Nivel 5)

Este nivel 5 constituye el final de la evolución, ya que el (la) niño(a) “ha franqueado la barrera del código, ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la silaba, y realiza un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que van a escribir” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.266).

El nivel alfabético se caracteriza por la escritura de los(as) niños(as) es casi perfecta en donde se puede comprender lo que se escribe, ya existe una clara relación entre sonido y grafía, sin embargo, existen otras dificultades como son la ortografía, signos de puntuación, etc.

En este nivel se encuentran 21 niños (as), de los cuales son 13 niños y ocho niñas, con lo que respecta a este nivel se pudo notar que se podía comprender lo que escribían solamente tenían faltas de ortografías, al igual que seguían confundiendo la d con la b, estos mismos ya lograban escribir frases completas y eran los(as) niños (as) que no tenían dificultad en la realización del ejercicio.

De acuerdo a los niveles que establecen las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky nos fue de gran utilidad porque con base a esto se pudo diseñar actividades para poder ayudar a los (as) niños (as) en su lectura y escritura.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.1. La intervención psicopedagógica y socioeducativa

En nuestro Proyecto de Desarrollo Educativo, se proponen dos tipos de intervención; la psicopedagógica y la socioeducativa, por lo que es importante definir las y tener claridad acerca de estas intervenciones.

La intervención psicopedagógica es entendida como:

Un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general (Henaó, 2006, p. 218.)

La intervención psicopedagógica nos permite pensar y desarrollar ciertas actividades que favorezcan a los(as) niños(as) para que mejoren en sus procesos de enseñanza-aprendizaje enfocado en la lectura y escritura. Para así motivarlos, a leer y escribir pero no como parte de una tarea escolar, si no como la utilidad que tiene en su vida cotidiana.

De igual manera, se realizó la intervención socioeducativa que es entendida como “Una acción que consiste en planear y llevar a cabo programas de impacto social, por medio de actividades educativas” (Pérez, 2011, p.1).

La intervención socioeducativa en el proyecto de Desarrollo Educativo, fue retomada para programar ambientes de respeto y confianza entre los niños y las niñas y así generar una convivencia sana entre ellos(as).

Por lo tanto la propuesta de intervención educativa, es para el beneficio de los(as) involucrados(as) puesto que la lectura y la escritura son indispensables en la vida de las personas, es un medio para poder expresarse, tener una buena comunicación entre la sociedad y son los elementos que respaldarán su formación, desarrollo y crecimiento intelectual.

3.2. La lectoescritura constructivista y el aprendizaje significativo

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo se enfoca a la lecto-escritura, que es un término compuesto por dos palabras que al definirla se interrelacionan, estas son la lectura y la escritura. La lectura se define como “toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional” (Ferreiro, 1979, p.17). Por otra parte, la escritura se define como “la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen (imagen más o menos fiel según los casos particulares)” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.19).

Con base a esto se podría decir que tanto la lectura como la escritura se complementan entre sí, ya que para saber escribir hay que saber leer y para ello es necesario conocer el sonido y el significado de las letras.

La lectoescritura es una construcción en que el sujeto participa activamente, el sujeto construye el significado en su lectura y en su escritura, avanzando por etapas de desarrollo de estas habilidades a lo largo de su vida desde la más temprana infancia hasta la vejez (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. ¶).

Por tanto, el sustento que se considera para abordar la lectura y escritura de este trabajo para con los (as) alumnos y alumnas con esas dificultades es de acuerdo al enfoque constructivista, retomando las propuestas de Lev Vygotsky y David Ausubel.

Por lo que, es pertinente definir lo que es el constructivismo “El constructivismo es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano y que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo” (Payer, s/f en Méndez, 2002, p. 2). En este caso es de vital importancia recuperar la idea central del constructivismo para con nuestro proyecto, para poder considerar que los(as) niños(as) tienen un cierto conocimiento de algún tema y de ahí partir.

Retomando la definición del constructivismo en la propuesta de lev Vygotsky, quien propone que todo conocimiento inicia desde el contexto social. Entendiendo que el contexto social en donde se desenvuelve el niño y la niña es mediada por la interacción con sus padres y madres de familia, amigos(as) u otros que forman parte de la sociedad y que tienen cierta incidencia en el desarrollo del conocimiento del infante, esto nos indica a repensar que los(as)

niños(as) no solamente aprenden en la escuela sino que también tienen conocimientos aprendidos desde el hogar.

De acuerdo a la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, está planteada como “El conocimiento es un producto de la interacción social y culturalmente” (Carretero, 2011, p. 26). Esta conceptualización del conocimiento, nos permitió comprender que los(as) niños (as), se desenvuelven en una determinada cultura que conlleva a una forma de aprender; en su caso particular devienen de una cultura indígena, y que medio de comunicación de ellos(as) es el bilingüismo, la maya y el español. Por lo que como interventoras consideramos pertinente que la comunicación con los(as) niñas(as) sea emplear el bilingüismo para generar confianza y construir sus propios conocimientos y así favorecer la interacción sociocultural.

Por tanto, al referir a una interacción social, hace referencia a que los(as) niños(as) construyen sus conocimientos a través de su contexto, mediante la interacción de la familia o sociedad y a través de los objetos de su medio.

Así como también Vygotsky señala que la construcción de los conocimientos de los(as) niños(as) se basa en “el desarrollo cultural del niño y la niña, y que toda función aparece dos veces, primero, en la escala social, y más tarde, a la escala individual” (Carretero, 2011, p. 27), Es decir que a través de lo que los(as) niños(as) conocen de su contexto o la interacción que tiene con los sujetos, lo aprenden y lo procesan para él o ella, ya sea que le dé un significado dependiendo de la manera de cómo hayan procesado la información.

También, es de vital interés que los(as) niños(as) tengan aprendizajes significativos, según Rodríguez (2004) “La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo”(p. ¶) Por lo tanto concebimos a los(as) niños(as) como sujetos que tienen un conocimiento previo por lo cual es importante conocer y reconocer lo que ellos(as) saben para de ahí partir y utilizarlo para su beneficio, al mismo tiempo inducirlo a un nuevo conocimiento.

Es importante mencionar que sus aportaciones de estos dos autores tienen ciertas características propiamente que fueron importantes para guiar nuestras acciones educativas, ya que Vygotsky explica sobre el aprendizaje del (la) niño (a), basándose en el contexto

sociocultural como eje central del niño y la niña, es decir, considerando que el sujeto desarrolla su conocimiento mediante sus experiencias de su vida diaria y la interacción con el contexto en el que se encuentran. Y el autor Ausubel se enfoca más en la experiencia del nivel de conocimiento que tienen para así crear el nuevo aprendizaje.

3.3. Los ambientes de aprendizaje

El proceso metodológico que se propone para este trabajo es a través de los ambientes de aprendizaje para realizar una intervención desde un enfoque constructivista, involucrando el aprendizaje significativo y el juego.

Los ambientes de aprendizaje son definidos según () Por lo que el ambiente puede ser entendido como un espacio o entorno natural o cultural en donde se desenvuelve un individuo y el aprendizaje es un proceso en donde el hombre adquiere nuevos conocimientos y de acuerdo a ello lo ajusta a su comportamiento o su vida cotidiana.

De tal forma, que al referirse a los ambientes de aprendizajes da a entender que son los espacios que implica diversos métodos que propician el aprendizaje de los(as) niños(a) se sentirse a gusto en el lugar, y que vayan construyendo sus propios conocimientos.

Se podría decir que el entorno físico es una parte fundamental en los ambientes de aprendizaje que ayudan a la construcción de los conocimientos de los (as) niños (as), Loughlin y Suina, (2002) señala que “un entorno físico tiene dos elementos principales; la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno al aprendizaje del niño” (p.17). Es importante mencionar que las instalaciones arquitectónicas es el entorno físico como la luz, el color, textura y mobiliario, mientras que la disposición de ambientes es el diseño del espacio para favorecer la construcción de los conocimientos de los(as) niños(as).

Una de las características importantes de los ambientes de aprendizaje es la organización espacial, la cual implica la recreación de espacios utilizados y no utilizados, que puedan favorecer el aprendizaje de los (as) niños(as), de tal modo, que se sientan a gusto y seguros. Otra de las características es la dotación para el aprendizaje, Jaramillo (2004) señala que “La dotación influye en el contenido y la forma de las actividades de aprendizaje dentro del entorno. Como resultado, la dotación tiene un efecto a largo plazo sobre el conocimiento,

la destreza y los procesos mentales que pueden desarrollar los niños cuando utilizan el entorno” (p. 6).

Es importante enfatizar, para que un ambiente de aprendizaje sea eficaz, hay que partir de los conocimientos previos que el (la) niño (a) poseen, mediante actividades que sean significativas para los (as) niños (as), ya que, “Un espacio significativo permite que los niños puedan resolver problemas por sí mismos, con apoyo de sus compañeros o maestros, en el que pueden tomar sus propias decisiones, aprender del fracaso y el error y utilizar sus resultados para resolver nuevos problemas en contextos diferentes”. (Riera, Ferrer, Rivas, 2014, p. 24).

Para la creación de los ambiente de aprendizaje, fue necesario considerar actividades o contenidos del interés de los(as) niños(as) y el lenguaje cotidiano. Los ambientes de aprendizaje serán en espacios abiertos y cerrados, mediante las actividades lúdicas, de acuerdo al entorno de los (as) niños(as) para generar el interés, por lo que según Hernán y Gómez (2009) menciona;

La lúdica es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida, y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades, que se producen cuando interactuamos sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos, (p.3).

Los ambientes de aprendizaje serán creados entre interventoras y los(as) niños(as), con la finalidad de generar procesos de aprendizajes mediante actos de lectura y escritura teniendo siempre presente situaciones de su vida cotidiana que implique leer o escribir.

Realizar actividades para representar situaciones cotidianas a través del juego para tener una atmosfera placentera y agradable que promuevan la participación y comunicación. Así como también que los(as) niños(as) aprendan a reconocer sus habilidades, y obtengan experiencias que conlleve a leer y escribir como parte de su condición de vida y no como una forma de exigencia para ser útil solo en el ámbito escolar.

Por medio de las actividades es muy importante, que los (as) niños (as) puedan realizar de manera autónoma, es decir que tengan la propia iniciativa para realizar cualquier

actividad o tarea y no lo sientan como una obligación, sino más bien como algo que les servirá en su vida.

3.4. Evaluación

En nuestro proyecto de intervención la evaluación es una parte fundamental puesto que es definida como “el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, o de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido” (Pérez Juste 1986 en Jiménez, s/f, p.25). Permittiéndonos analizar desde el inicio hasta el final del proyecto, a través de juicios valorativos, reconociendo lo más significativo del proyecto.

El enfoque de evaluación en nuestro proyecto es de carácter cualitativo, por lo que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica” (Fernández y Díaz, 2002, p.1). La evaluación cualitativa nos sirvió para identificar la realidad de manera profunda para poder intervenir a través de diversas estrategias. Durante el diagnóstico se quería conocer la realidad de las situaciones y con lo que respecta a la implementación de las estrategias se pretendió conocer las experiencias de aprendizaje de los (as) niños (as), la manera de cómo van construyendo sus propios conocimientos.

Por su tipología la evaluación a considerar es continua, puesto que esta “es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas” (Rosales, 2014, p.3). Permittiéndonos conocer las experiencias y los procesos de aprendizaje de los(as) niños(as) en el proyecto de intervención, es decir si genera una motivación por leer y escribir, el trabajo colaborativo, como se relacionan los niños con las niñas al realizar las actividades etc.

La evaluación continua será mediante la observación donde se utilizara un cuaderno de notas y se tomara en cuenta los indicadores a observar como: Las actitudes, comportamientos, la iniciativa en la participación de los(as) niños(as), la confianza para expresar dudas, la relación y apoyo entre los(as) compañeros(as).

Por las personas implicadas en el proyecto de intervención educativa consideramos importante una autoevaluación y la heteroevaluación, éstas nos permitirán conocer las experiencias de los sujetos inmersos en la intervención.

La heteroevaluación “es la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo, actuación o rendimiento de otra persona” (Leyva, 2010, p.8). Cabe mencionar que la heteroevaluación nos sirvió al finalizar el diagnóstico en donde el director y maestros(as) emitieron juicios valorativos al momento de elegir la situación de la lectoescritura. Por otra parte, la heteroevaluación por parte de las interventoras mediante la implementación de las actividades, es decir que al finalizar cada sesión se realizaba la actividad “plasmando mi día”, la cual consistió en que el (la) niño (a) pueda expresar que le gusto y que no le gusto, al igual que las experiencias vividas durante las sesiones.

La actividad plasmando mi día para valorar el proceso de la lectoescritura, en donde a los(as) niños(as) tendrán la opción de escribir o dibujar, para desarrollar actos de lectura y escritura en los(as) niños(as) de una forma que se interesen por leer y escribir.

En cuanto a la motivación por leer y escribir, la observación es parte fundamental para tomar en cuenta como los(as) niños(as) hacían el intento por leer y escribir, de igual forma como ellos(as) se interesan y tienen la iniciativa por preguntar cómo se escribe algo que a ellos(as) les llamaba la atención.

La autoevaluación “es un proceso de comunicación consigo misma para analizar y valorar lo que sabe, lo que siente, lo que hace y lo que es, sea en relación a ella misma, al grupo y comunidad, al proyecto o al entorno” (Úcar, 2001, p.11). Esta evaluación durante la construcción del proyecto en los cuatro momentos como es el diagnóstico, diseño, implementación y la evaluación de experiencias, para reconocer las aptitudes, actitudes, el desenvolvimiento, las fortalezas, debilidades y la manera de actuar ante una situación no esperada como interventoras.

3.4.1. Propósitos de la evaluación

Los propósitos de la evaluación son necesarios para un Proyecto de Desarrollo Educativo, ya que de esta manera ayudará a mejorar todos los aspectos que surjan durante la intervención:

- a) Valorar los procesos de aprendizajes y experiencias de los(as) niños(as) durante las estrategias de intervención.
- b) Reconocer los aprendizajes de los(as) niños(as) que conllevaron a procesos de adquisición de la lectura y escritura.
- c) Reflexionar las fortalezas y debilidades de las interventoras en el proceso de intervención.
- d) Evaluar el rol de las interventoras, en los diferentes momentos del proceso de intervención que realizó.

3.4.2. Principios de la evaluación.

- a) Participación equitativa: respetando los puntos de vista tanto del niño como de la niña, en donde puedan participar de manera igualitaria sin diferenciar sexo.
- b) Confidencialidad: que toda la información recogida durante el diagnóstico y el diseño sea solamente utilizado para el Proyecto de Desarrollo Educativo
- c) Diálogo democrático: que todos(as) los implicados(as) en el proyecto de intervención tengan la oportunidad de expresar juicios sobre las actividades realizadas.
- d) Igualdad: que exista un trato igualitario de todos(as) los(as) involucrados(as) en el proyecto.
- e) Flexibilidad en las interventoras para adaptarse a cualquiera circunstancia que se pudiera presentar.

3.4.3. Criterios de la evaluación

Con referente a lo antes mencionado se empleará criterios que orientan el proceso de la evaluación de este Proyecto de Desarrollo Educativo como son:

- a) La participación de los (as) niños (as) en las actividades que se realizaran, ya sea de manera colaborativa o individualmente.
- b) La autonomía, se pretende que los(as) niño(as) tengan iniciativa para realizar cualquier trabajo o actividad que se le indique.

- c) Trabajo en equipo, cómo los(as) niños(as) se ayudan mutuamente en los trabajos al igual la organización y el interés que le dan para lograr lo planteado.
- d) Comunicación, la forma de cómo los (as) niños (as) logran un dialogo de confianza, sin importar si son de su sexo opuesto.

3.5. Propósitos de la intervención.

Crear ambientes de aprendizajes para desarrollar la adquisición de la lectura y escritura de los(as) niños(as) de acuerdo con su contexto sociocultural.

Promover actividades lúdicas que propicien una buena convivencia entre niños y niñas y que conduzcan a actos de lectura y escritura.

3.6. Ficha de trabajo y descripción de actividades

En este apartado se dará a conocer a través de fichas de trabajo las diversas actividades que se realizaron con respecto a los ambientes de aprendizaje. Los temas fueron propuestos por los(as) niños(as), ya que fueron los de su propio interés y de su entorno comunitario. Cada una de las fichas corresponde a las sesiones que se llevaron a cabo en dicho proyecto, por lo que después de cada ficha se consideró pertinente describir las actividades que se integran en cada sesión.

Sesión: 1 “Conociéndonos entre todos (as)”			
Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsables	Evaluación
Presentación de las interventoras y los (as) niños(as) Canto: soy una taza	<ul style="list-style-type: none"> • Bocinas • Laptop 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar • Shirley • Dulce 	Observación: Creatividad Autonomía Apoyo con sus compañeros Participación Flexibilidad de las interventoras ante una situación no esperada.
“Todo acerca de mi”	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja blancas • Colores • Marcadores • Lápices 	<ul style="list-style-type: none"> • Dulce 	
¿Cuántas palabras esconde una persona en su nombre?	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Hojas blancas • Lápices 	<ul style="list-style-type: none"> • Shirley 	
Plasmando mi día	<ul style="list-style-type: none"> • libreta 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar • Shirley • Dulce 	

3.6.1. Descripción de las actividades

Sesión: 1 “Conociéndonos entre todos(as)”

Actividad 1. Dinámica de presentación: “soy una taza”

Antes de iniciar con las actividades las interventoras se presentaron y explicaron lo que se realizará durante su instancia en la escuela

Dinámica “soy una taza” la cual consiste en un canto la cual con los brazos se tendrá que realizar varios movimientos

Soy una taza, una tetera, una cuchara y un cucharón, un plato hondo, un plato llano, un cuchillito y un tenedor, soy un salero, azucarero, la batidora y una olla express, Chu chu

Taza, tetera, cuchara, cucharón, plato hondo, plato llano, cuchillito, tenedor salero, azucarero, batidora, olla expres, Soy una taza, una tetera una cuchara.

Actividad 2. Todo Acerca de mí

Esta actividad consiste en que tanto las interventoras como los(as) niños (as) plasmen en una hoja su nombre, lo que les gusta, que les gustaría ser de grandes, color favorito, comida favorita y sus pasatiempos. Para después por medio de la dinámica el cartero los(as) niños (as) puedan compartir lo que escribieron, para después pegarlo en cualquiera parte del salón para que los demás puedan conocer

lo que les gusta y lo que no. Cabe mencionar que si algún(a) niño(a) le toca y no quiere participar, se le respetará y se continuará con la dinámica.

Actividad 3. ¿Cuántas palabras esconde una persona en su nombre?

Esta actividad consiste en que los(as) niños (as) descubran que palabras puede formar sus nombres, por lo que al iniciar se les presentara una diapositiva en donde se muestre que se puede formar palabras con los nombres.

Actividad evaluativa 4. Plasmando mi día

En esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 2. “Un recorrido por mi comunidad”			
Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsables	Evaluación
Dinámica patos, pollos y gallinas		<ul style="list-style-type: none"> • Pilar 	Observación: Autonomía Participación Comportamientos Confianza para expresar dudas, Apoyo entre todos (as).
Recorriendo el centro de mi comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Permisos para salir de la escuela • Libreta de notas para los(as) niños(as) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dulce 	
Dibujando mi recorrido	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Colores • Marcadores • Lápiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Shirley 	
Plasmando mi día	<ul style="list-style-type: none"> • Libreta 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar • Shirley • Dulce 	

Sesión 2: Un recorrido por mi comunidad

Actividad 1. Dinámica Patos, Pollos y gallinas

Para iniciar con la sesión se realizará una dinámica: patos, pollos y gallinas, en el cual a través de un canto se le pedirá la participación de los (as) niños (as).

Se les explicará a los(as) niños(as) como realizaran esta actividad.

Patos, (2 palmas) pollos (abrir y cerrar manos) y gallinas (hacer alitas con los brazos) van (moviendo los brazos como si camináramos) corriendo por el gallinero están (Ponernos la mano en la frente como buscando) perseguidos bárbaramente (encogernos de hombros) ¿Por quién? (por el patrón, tron, tron, tron, tron). Se va cantando varias veces la canción y cada vez no decimos una de las acciones y así sucesivamente hasta que terminamos.

Actividad 2. Recorrido por el centro de la comunidad

Es importante mencionar que para el recorrido por el centro de la comunidad, se requerirá de un permiso dirigido a la directora de la escuela para que los(as) niños(as) puedan realizar esa actividad. Una vez con el permiso se iniciará con el recorrido en el cual se les solicitará a los (as) niños(as) que observen todo como letreros, paisajes y personas que pasan para después poder anotarlo en su libreta.

Actividad 3. Dibujando mi recorrido

Al regresar a la escuela se le pedirá a los (as) niños (as) que plasmen en un dibujo lo que más les llamo la atención

Actividad evaluativa 4. Plasmando mi día

En esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 3“Juego de palabras”			
Tiempo: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsables	Evaluación
Dinámica “Dice”	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón • Laptop 	<ul style="list-style-type: none"> • Shirley 	Observación: Creatividad Autonomía Apoyo con sus compañeros Participación Flexibilidad de las interventoras ante una situación no esperada.
Descubriendo las frases	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Cinta • Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar 	
¿Qué animal es?	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas con imágenes de animales de su contexto • Lápiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Dulce 	
La lotería	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de lotería del abecedario • Maíz 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar 	
Plasmando mi día	<ul style="list-style-type: none"> • Libretas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar • Shirley • Dulce 	

Sesión 3 “Juego de palabras”

Actividad 1. Dinámica: “Dice”

Esta dinámica consiste en que tendrán que hacer lo que dice en las diapositivas según un animal como por ejemplo “Dice la señora rana que brinques con muchas ganas” esta dinámica ayudara a que los (as) niños(as) estén activos para iniciar con las actividades de igual manera emplearan la lectura para poder realizar esta dinámica.

Actividad 2. Descubriendo las frases

Esta actividad consistirá en que por equipos se les entregara fichas con diferentes palabras las cuales como equipo de trabajo tendrán que formar diferentes frases, de igual manera en sus libretas escribirán todas las frases que logren formar con las fichas.

Actividad 3. ¿Qué animal es?

Se les entregará una hoja con dibujos de los animales de su contexto como son el pavo, cochino, gato, perro y cochino, al igual que abajo del dibujo estarán algunas letras que conforman el nombre del animal por lo que ellos(as) lo tendrán que completar.

Actividad 4. La lotería

Se le repartirá a cada uno de los niños una ficha de lotería del abecedario, cabe mencionar que al momento de cantar la lotería no se les mostrara la letra que salga, puesto que ellos(as) tendrán que identificarla de manera auditiva que letra para poder marcarla en su ficha.

Actividad evaluativa 5. Plasmando mi día

Por último se realizará la actividad de plasmando mi día, esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 4 Mi pequeña galería			
Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsables	Evaluación
Dinámica el tren del amor	_____	• Dulce	Observación: La iniciativa Participación Actitudes Comportamientos, Confianza para expresar dudas, Apoyo entre todos (as). Plasmando mi día
¿Qué es una galería?	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón 	• Shirley	
Enmarcando mi dibujo	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de colores • Cartulina • Silicón • Foami escarchado • Escarcha • Cinta • Marcadores 	• Pilar	
Cada uno opina y entre todos (as) decidimos el nombre de nuestra galería	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas con imágenes de animales de su contexto • Lápiz 	• Dulce	
Creando nuestras invitaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Hojas de colores • Colores • Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar • Shirley • Dulce 	
Plasmando mi día	<ul style="list-style-type: none"> • Libreta 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar • Shirley • Dulce 	

Sesión 4: Mi pequeña galería

Actividad 1. El tren del amor

En esta actividad se les enseñará a los(as) participantes una canción en donde ellos (as) tendrán que hacer las mímicas y movimientos que se vayan mencionando.

Actividad 2. ¿Qué es una galería?

Esta actividad consiste en proyectar un video donde se les explicará a los(as) niños(as) que es una galería.

Actividad 3. Enmarcando mí dibujo

En esta actividad se les entregará materiales como tijera, resistol, hojas de colores, pintura etc. Después se les pedirá a los (as) niños(as) que le realicen un marco al dibujo que ellos (as) realizaron en la sesión anterior.

Actividad 4. Cada uno opina y entre todos (as) decidimos el nombre de nuestra galería

Después de a ver enmarcado su dibujo se les explicará cómo es una galería, por lo que se les solicitará que elaboren una pequeña galería en donde se tendrán que organizar y llegar a un acuerdo de cómo le pondrán a su galería.

Actividad 5. Creando nuestras invitaciones

Una vez terminado la galería se les pedirá a los (as) niños (as) que elaboren una invitación para algún salón para que visiten su galería.

Actividad evaluativa 6. Plasmando mi día

En esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 5: Visita guiada a nuestra galería			
Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsables	Evaluación
Dinámica el barco se hunde	_____	<ul style="list-style-type: none"> Dulce 	Observación: La iniciativa Participación Comportamientos, Apoyo entre todos (as).
Armando nuestra galería	<ul style="list-style-type: none"> Dibujos Latas con yeso con un palito de bandera Crepe Hojas blancas Marcadores Resistol Tijeras 	<ul style="list-style-type: none"> Pilar Shirley Dulce 	
Visita a nuestra galería	<ul style="list-style-type: none"> Invitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Dulce 	
Plasmando mi día	<ul style="list-style-type: none"> Libreta 	<ul style="list-style-type: none"> Pilar Shirley Dulce 	

Sesión 5 “Visita guiada a nuestra galería”

Actividad 1. El barco se hunde

En esta actividad los(as) niños(as) tendrán que hacer un círculo en el cual uno (a) de ellos (as) tendrá que dar las indicaciones de qué lado girar, si a la derecha o a la izquierda, de igual manera tendrá que decir el barco se hunde y solo hay lugar para (número de personas que él o ella elija) por lo que si uno(a) se queda sin equipo él o ella será el o la que de las indicaciones.

Actividad 2. Armandó nuestra galería

Esta actividad consiste en que con base a los equipos que se formaron en la dinámica, se repartirán las responsabilidades de armar la galería, por lo que el primer equipo será el que se encargue de pegar los dibujos donde más les agrade, de igual manera formaran un límite de espacio hecho con latas con yeso y palitos de bandera, el segundo equipos realizará con foami el nombre de la galería que en la sesión anterior eligieron, el tercer equipo realizará un listado de como consideran que fura su galería.

Actividad 3. Visita a nuestra galería

En esta actividad se le realizara la invitación a un salón de 4 año, al estar los invitados en el aula los(as) niños(as) les explicaran el porqué de sus dibujos, de igual manera se les invitara a pasar a observar los dibujos.

Actividad evaluativa 4. Plasmando mi día

Por último se realizará la actividad de plasmando mi día, esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 6. Los cultivos de mi comunidad			
Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsable	Evaluación
Presentación de las personas de la comunidad		<ul style="list-style-type: none"> • Pilar 	Observación: La iniciativa Participación Actitudes Comportamientos, Confianza para expresar dudas,
Conociendo sobre los cultivos de mi comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Bocinas • Libretas 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas invitadas 	
Dinámica adivina que fruta soy	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón 	<ul style="list-style-type: none"> • Shirley • Dulce 	
Plasmando mi día	<ul style="list-style-type: none"> • Libretas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar • Shirley • Dulce 	

Sesión 6 “Los cultivos de mi comunidad”

En esta sesión se invitará a un hombre y una mujer de la comunidad, que explicaran sobre el cuidado y los cultivos de Tahdziú, lo cual las interventoras se tendrán que poner de acuerdo para poder elaborar la sesión con la participación de las personas invitadas.

Actividad 1. Presentación de las personas de la comunidad

Al inicio de la sesión se presentará a las personas invitadas haciéndoles preguntas a los(as) niños(as) ¿las(os) conocen? ¿Dónde las han visto?, de igual manera se les permitirá a los(as) niños(as) hacerle preguntas a las personas invitadas.

Actividad 2. Conociendo sobre los cultivos de mi comunidad

Como siguiente actividad una vez organizados el quipo interventor y las personas de la comunidad se les explicará a los(as) niños(as) como se cuida una planta y cuáles son los cultivos de Tahdziú, de igual manera se les solicitará los(as) niños(as) apuntar en su libreta lo que más les llamo la atención.

Actividad 3. Adivina que fruta soy

Al finalizar con la explicación de los cultivos de la comunidad de Tahdziú, se realizara una actividad “que fruta soy” en la cual se proyectarán adivinanzas sobre frutas en la cual los(as) niños(as) tendrán que emplear la lectura para poder encontrar que fruta es.

Actividad evaluativa 4. Plasmando mi día

Por último se realizará la actividad de plasmando mi día, esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 7 “Sembrando y cuidando nuestra plantita”			
Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsable	Evaluación
El gusanito del abecedario	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo de un gusanito con el abecedario • Imágenes de cosas que empiecen con alguna letra del abecedario 	<ul style="list-style-type: none"> • Dulce 	Observación: Autonomía Relaciones genéricas Participación Comportamientos, Confianza Apoyo entre todos (as).
Plantando para mamá	<ul style="list-style-type: none"> • Recipientes • Plantas • Tierra 	<ul style="list-style-type: none"> • Shirley 	
Una tarjeta a mi persona favorita	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina • Marcadores • Hojas de colores • Colores 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar 	
Plasmando mi día	<ul style="list-style-type: none"> • Libretas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilar • Shirley • Dulce 	

Sesión 7 “Sembrando y cuidando nuestra plantita”

Actividad 1. El gusanito del abecedario

Como primera actividad se retomará cuestiones de lecto-escritura en la cual se les mostrara el abecedario en maya y en español las cual estará plasmado en un gusanito, de igual manera se les repartirá imágenes de animales en el cual le tendrán que escribir el nombre del animal.

Actividad 2. Plantando para mamá

Como segunda actividad se encuentra “Plantando para mamá”, con base a lo que se le había explicado en la sesión anterior sobre el cuidado de las plantas, los(as) niños(as) tendrán que sembrar para después cuidarlo hasta el día que se les tenga que entregar a las mamás.

Actividad 3. Una tarjeta a mi persona favorita

Como siguiente actividad se realizará una tarjeta a mi persona favorita con motivo del día de las madres en la cual los(as) niños(as) tendrán que escribirles un poema o lo que ellos gusten, y se lo entregaran junto con las plantas que ellos sembraron.

Actividad evaluativa 4. Plasmando mi día

Por último se realizará la actividad de plasmando mi día, esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 8 “Rol del cocinero y la cocinera” Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsable	Evaluación
Dinámica “Soy una taza”	_____	<ul style="list-style-type: none">• Shirley	Observación: Autonomía Relaciones genéricas Participación Comportamientos, Confianza
Proyección de un video “Niñas y niños cocinando”	<ul style="list-style-type: none">• Laptop• Cañón• Bocinas	<ul style="list-style-type: none">• Pilar	
Indicaciones para la cocina de la escuela.	<ul style="list-style-type: none">• Papel cascaron• Marcadores• Imágenes	<ul style="list-style-type: none">•	
Dibujando mi comida favorita	<ul style="list-style-type: none">• Hojas blancas• Marcadores• Colores• Papel cascaron	<ul style="list-style-type: none">• Dulce	
Listado de ingredientes para la elaboración de panuchos	<ul style="list-style-type: none">• Libretas	<ul style="list-style-type: none">• Pilar• Shirley• Dulce	
Plasmando mi día	<ul style="list-style-type: none">• Libretas	<ul style="list-style-type: none">• Pilar• Shirley• Dulce	

Sesión 8: Rol del cocinero y la cocinera

Actividad 1. El cartero

Al iniciar la sesión se hará una dinámica de integración para que los(as) niños(as) estén activos, de igual forma se realizarán preguntas a los(as) niños(as) y será: ¿Cualquiera puede cocinar? ¿Los niños y las niñas pueden cocinar? ¿Quién cocina en casa? Con base a estas preguntas conoceremos acerca de la ideología que tienen los(as) niños(as) acerca de los roles de género en la cocina y como los padres y madres de familia les enseñan en su hogar.

Actividad 2. Proyección de un video “niñas y niños cocinando”

Se les proyectara un video para que los niños y las niñas reflexionen acerca de que tanto hombres como mujeres pueden cocinar.

Actividad 3. Indicaciones para la cocina de la escuela

En esta actividad se les facilitara a los(as) niños(as) diversas imágenes con referente a la cocina, y con ello elaborar carteles con indicaciones como cuidado con el fuego, lavarse las manos antes y después de comer, entre otras.

Actividad 4. Dibujando mi comida favorita

En esta actividad a los(as) niños(as) se les entregara hojas en blanco para que escriban su lista de ingredientes acerca de su platillo favorito que es preparado en su hogar, al terminar lo compartirán entre ellos(as).

Actividad 5. Listado de ingredientes para la elaboración de panuchos

Esta actividad consistirá que entre los niños(as) y las interventoras se realice una lista de lo que debe de llevar los panuchos, para que en la próxima sesión esta sea preparada

Actividad evaluativa 6. Plasmando mi día

Por último se realizará la actividad de plasmando mi día, esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 9 Cocinando entre todos(as) Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsables	Evaluación
Dinámica buscando a mis compañeros”		○ Pilar	Observación: Autonomía Participación Cuestiones de genero Trabajo colaborativo
Preparación de los panuchos	○ Tortilla ○ Frijol ○ Cebolla ○ Tomate ○ Carne asada ○ Chile	○ Dulce ○ Shirley	
Convivio entre los(as) niños(as) y las interventoras	○ Platos desechables	○ Pilar ○ Shirley ○ Dulce	
Plasmando mi día	○ Libretas	○ Pilar ○ Shirley ○ Dulce	

Sesión 9 Cocinando entre todos(as)

Actividad 1. Buscando a mis compañeros(as)

Se realizará una dinámica para que se puedan formar 3 grupos para que cada interventora este pendiente con el equipo que se le haya asignado.

Actividad 2. Preparación de los panuchos

Una vez que este conformado el equipo, entre ellos(as) decidirán qué hará cada uno, para la preparación de los panuchos, en una hoja en blanco cada uno de los(as) niños(as) escribirá lo que hizo para el proceso de elaboración del panucho.

Actividad 3. : Convivio entre los(as) niños(as) y las interventoras

Mientras se hace el convivio entre todos(as), se les preguntará a cada uno de los(as) niños(as) acerca de ¿cómo se sintieron al preparar los panuchos como equipo? ¿Realmente solo las mujeres pueden cocinar?

Actividad evaluativa 4. Plasmando mi día

Por último se realizará la actividad de plasmando mi día, esta actividad los(as) niños(as) plasmaran por medio de un dibujo o escrito, los que le gusto, lo que no le gusto o cual fue la actividad que más les agrado.

Sesión 10: “Conviviendo con mamá”			
Duración: 2 horas			
Actividad	Materiales	Responsables	Evaluación
Bienvenida a las mamás		○ Dulce	Observación: Autonomía Participación Cuestiones de género Trabajo colaborativo
Reallying jugando con mamá	○ Globos ○ Toallas ○ Sacos	○ Shirley	
Nuestra plantita a nuestra persona favorita	○ Macetas con plantas ○ Tarjetas	○ Pilar	
Convivio entre los(as) niños(as), madres de familia y las interventoras	_____	○ Pilar ○ Shirley ○ Dulce	
Plasmando mi día	○ Mural ○ Fotos ○ Marcadores	○ Pilar ○ Shirley ○ Dulce	

Sesión 10 “Conviviendo con mamá”

Actividad 1. Bienvenida a las mamás

Para iniciar con la sesión primeramente se dará la bienvenida a las madres de familia, de igual manera se les explicará porque se está realizando dicha actividad con ellas.

Actividad 2. Reallying Jugando con mamá

Este reallying consistirá en varias dinámicas como son las toallas mojadas, el saco, y el juego del globo.

Actividad 3. Nuestra plantita a nuestra persona favorita

Seguidamente se les entregará un obsequio a las mamás ya que los(as) alumnos(as), elaboraron una maceta y una tarjeta hecha por ellos para felicitarla por su día.

Actividad 4. Convivio entre los(as) niños(as), madres de familia y las interventoras

Se realizará un convivio entre las interventoras, los niños y las madres de familia, en donde se les dará un pequeño refrigerio.

Actividad evaluativa 5. Plasmando mi día

Por último se realizará la actividad plasmando mi día cabe mencionar que será diferente a los demás, ya que en un mural repleta de fotos, los(as) niños(as) pasaran a escribir como se sintieron al realizar actividades con sus madres de familia y que les llamo la atención de todas las actividades que se realizaron durante todas las sesiones.

CAPÍTULO 4. LOS RESULTADOS Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este capítulo consideramos pertinente integrar los resultados obtenidos durante todas las sesiones y la evaluación de las experiencias del proyecto de intervención, para así tener mejor claridad de las cuestiones abordadas en la intervención.

4.1. El proceso de la adquisición de la lectoescritura en los(as) niños(as)

Se presentan los resultados obtenidos en el proyecto de intervención educativa, basado en los ambientes de aprendizaje para favorecer los procesos de lectura y escritura de los(as) niños(as) y las relaciones genéricas entre ellos(as). Los resultados corresponden a cada una de las sesiones desarrolladas en el proyecto y con dichos resultados se realizó un análisis de contenido, esta consiste en “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada“ (Díaz y Navarro, 1998 en Fernández, 2002, p. 37), ya que de esta forma nos permitió reflexionar sobre los aprendizajes y experiencias de los niños(as).

Para mejor claridad y precisión se organizó la información por medio de categorías, la cual nosotras la concebimos como, palabras claves que se utilizan para designar la importancia de las situaciones analizadas. Así como también para distinguir el grado de complejidad de las situaciones.

A continuación se enlistan las siguientes categorías:

- a) La lengua maya en la comunicación de los(as) niños(as).
- b) El proceso de lectura y escritura de los(as) niños(as).
- c) Los espacios de aprendizaje
- d) Los roles de género como un referente en las relaciones de los niños y las niñas
- e) El compañerismo en el proceso de aprendizaje
- f) La creatividad en el proceso de aprendizaje en niños maya hablantes

Es importante mencionar que cada una de estas categorías nos permitió reconocer los aprendizajes y experiencias que se obtuvo paralelamente con la adquisición de los procesos de leer y escribir que vivieron los niños (as).

4.1. 1. La comunicación bilingüe de los(as) niños(as).

Una de las características que sobre sale en este proyecto, es la manera de comunicarse de los(as) niños(as), durante todas las sesiones pudimos observar que tanto los niños como las niñas empleaban el bilingüismo, pero en su mayoría de las veces la lengua maya es la que predominaba.

Según Girón (s/f) “La comunicación es un proceso de intercambio de conocimientos, de información, de opiniones o puntos de vista entre los individuos y es algo esencial para el desarrollo de la vida en sociedad de los individuos puesto que se lleva a cabo a través del lenguaje”. (p.2)

Con base a esta conceptualización nos dimos cuenta que la comunicación es una de las cuestiones que influyen en los (as) niños (as), porque durante el tiempo que se estuvo observando y aplicando las actividades, se reflejó que los(as) niños(as) se identifican de acuerdo a la confianza que existe con la persona.

Durante las observaciones se notó que los (as) niños (as) hablaban maya nada más con las personas que sentían que les iban a responder en su misma lengua, esto se dice porque dentro del aula, los (as) niños (as) se comunican en castellano, pero al salir del aula los (as) niños(as) empieza a emplear la lengua maya con sus demás compañeros (as), con sus hermanos e incluso con los intendentes pues ellos también hablan en maya. Cabe mencionar que en sus hogares los(as) niños(as) emplean la lengua maya, con base a esto nos dimos cuenta de que los(as) niños (as) dependiendo en el contexto en el que se encuentra emplea la lengua maya.

Por otra parte, al inicio de las sesiones se pudo observar que los(as) niños(as) hablaban en castellano, por lo tanto al explicarles las actividades ellos (as) observaron que de las tres interventoras, Dulce era la que dominaba la lengua maya, mientras que Shirley y Pilar

la entendía pero no la hablaban. A partir de eso los (as) niños (as) elegían a quien acercarse cuando necesitaban ayuda.

En cuanto a los tipos de comunicación que se reflejaron en las sesiones, se dio en dos maneras, en lo verbal y no verbal. Según Hernández (2014)

La comunicación verbal también llamada comunicación oral, tiene la capacidad de utilizar la voz para expresar lo que se siente o piensa a través de las palabras; los gestos y todos los recursos de expresividad de movimientos del hablante forman parte de aquello que inconscientemente acompaña a nuestras palabras pero que son comunicación no verbal. (p.2).

La comunicación verbal estuvo presente en todo momento, en donde los(as) niños(as) expresaban sus dudas, sin embargo se pudo observar que algunos no lo hacían, por lo que como primer instante la interventora Dulce, era con quien los (as) niños (as) y padres y madres familia dialogaban en lengua maya, es importante mencionar que las demás interventoras Shirley y Pilar eran las que dialogaban con aquellos (as) que dominaban más el castellano. De igual forma los (as) niños se acercaban a cualquiera de las tres interventoras, ya sea para pedir ayuda cuando se les presentaba alguna dificultad durante las actividades o simplemente para platicar.

Por otra parte la comunicación no verbal según Hernández (2014):

La comunicación no verbal “se refiere a todas aquellas señas o señales relacionadas con la situación de comunicación que no son palabras escritas u orales. Estas señas o señales son gestos, movimientos de la cabeza o corporales, postura, expresión facial, la mirada, proximidad o cercanía, tacto o contacto corporal, orientación, tonalidad de voz y otros aspectos vocales, el vestuario y el arreglo personal (p.11).

Con respecto a esta conceptualización podemos decir que se vio reflejado en la sesión uno, en donde se pudo observar la reacción que los (as) niñas (as) tuvieron cuando se les explicó las actividades que se llevarían a cabo, pues en sus rostros notamos que se miraban entre ellos y esto nos daba a entender que no comprendían que iban hacer, porque solamente se quedaban sentados sin hacer nada.

Otro suceso fue cuando Jesús no aprendía a escribir el nombre del cerdo (k'éeek'en) en maya, por lo que se acercó a la interventora Pilar para que le explicara cómo se escribe, pero al no poder pronunciar bien la palabra, el niño hizo un gesto como si se sintiera confundido,

pues él sí sabía pronunciarla pero no escribirla y por la respuesta que tuvo el inmediatamente ignoró a la interventora y se quedó sentado sin decir nada, por lo que uno de sus compañeros que se percató de la situación se le acercó lo miro y le dijo *xen na Dulce letie' u yojel (ve con Dulce ella lo sabe)*, (esto refiere a que recurre a la interventora Dulce) ante esto el niño simplemente le sonrió a la compañera y se quitó del lugar.

Otra de las características que distinguió este proyecto fue tratar de emplear el bilingüismo para poder comunicarnos con los(as) niños(as), durante todas las sesiones, cabe mencionar que los(as) niños(as) se comunican en castellano y en maya, por lo que esto nos ayudó para poder realizar las actividades, puesto que solo una de las interventoras domina la lengua maya.

La Educación bilingüe según Zúñiga (1999) “es un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna”(p.¶).

Por lo que se distinguió en la sesión siete actividad denominada “el gusanito” en relación al bilingüismo, notamos que los(as) niños(as) prestaban más atención al abecedario maya, y de igual forma participaban más, como fue el caso de Manuelito que tuvo la iniciativa de participar al momento que se les pidió que pensarán el nombre de un animal u objeto que empezara con cualquiera de los abecedarios por lo que Manuelito dijo *yéetel “p” ti maya ku kajal u k'aba p'eeek' wáa ich español perro (con la P en maya empieza perro también español)*.

Otra situación fue que en la misma sesión en donde hablamos acerca de los abecedarios en donde los (as) niños (as) aprendieron que en el reglamento maya hay una gran diferencia entre lo que corresponde las vocales y abecedario de la lengua castellana, una de las diferencias es que en las vocales se tiene cinco sonidos distintos y en el caso de diferencia con el abecedario en castellano que son tantas y en el abecedario maya son menos letras. Por lo que los (as) niños (as) al identificar estas diferencias comentaban *yaan le letras lu'sa'abi (hay letras que quitaron)*, *chan ya'ab túun u jum (si que tiene muchos sonidos)*.

Una de las cuestiones que influye en el aprendizaje de los (as) niños (as) es en cuanto al lenguaje y el ambiente en donde ellos (as) se desenvuelve, ya que al hablar la maya ellos (as) intentan escribirla, tal vez porque en su contexto la lengua maya se emplea aún más y por

tanto al hablarla las socializa con las letras que él o ella conoce, esto se vio reflejado al realizar una actividad, pues al facilitarles un dibujo y al explicarles que le pusieran el nombre del animal muchos intentaron escribirla en maya.

Otras de las cuestiones que se pudo rescatar en la sesión seis “Los cultivos de mi comunidad”, se observó que los(as) niños(as) participaban voluntariamente y en su mayoría lo explicaban en maya, en la sesión llevamos a una mujer y un hombre de la comunidad de Tahdziú que conocían sobre los tipos de cultivos que se dan en esa comunidad y los cuidados que tienen los árboles, cabe mencionar que toda la explicación se realizó en maya y nos percatamos de que cuando se les enseñaba una imagen al niño y a la niña de algún fruto o sembrado rápidamente ellos(as) decían el nombre pero en maya por ejemplo el caso de Marcos que cuando vio la planta de chile él dijo *lelo’ u matai iik, tumen bey yan tin wotocho’ in mamá pak’ mij ya’ ax iik beyxan katiik che’e ki’ yéetel bu’uli k’ éek’ en (eso es mata de chile, porque así hay en mi casa mi mamá lo sembró solo que es chile verde y kat y está muy rico con frijol con puerco).*

Este comentario da a conocer de que los(as) niños(as) aprenden muchas cosas desde su hogar y su entorno, propone

Como punto de intersección entre el contexto interno y el contexto social, la motivación como una característica de la situación, elemento clave para resultados óptimos en el aprendizaje de la lecto-escritura, al generar actividades interesantes, con un alto grado de participación de los alumnos y produciendo una mayor confianza sobre sus ejecuciones y sus capacidades. (Cazden s/f, en Montealegre y Forero, 2006, p.35).

Es decir que los(as) niños(as) al conocer las cosas que tiene en su contexto permite a que sea más participativo porque ya sabe distinguir de un objeto a otro o de igual forma las relacionan con su contexto como fue el caso de Marcos que ya conociendo que es chile decide participar porque es algo que está en su contexto, por lo que tiene la noción de cómo es la planta, como el fruto y sabe para que se utiliza.

4.1.2. El proceso de lectura y escritura de los(as) niños(as)

La lectoescritura es uno de los temas centrales de nuestro proyecto por lo tanto es de vital importancia definirla, según Ferreiro & Teberosky, (1979) es “una construcción en que el

sujeto participa activamente. El sujeto construye el significado en su lectura y en su escritura, avanzando por etapas de desarrollo de estas habilidades a lo largo de su vida desde la más temprana infancia hasta la vejez” (Falabella, Marilf y Martinez, 2009, p.2).

En este apartado se hace una recuperación de como los(as) niños(as) fueron construyendo su lectura y escritura, a través de la motivación por parte de las interventoras por lo tanto se describen las siguientes situaciones.

De acuerdo a lo que observamos en las primeras sesiones, fue que algunos de los(as) niños(as) se limitaban a leer y escribir, como fue el caso de Carlitos y Juanito que se negaban a participar, ya que tenían pena a ser burlados así como temían a que todo lo que hicieran estuviera mal, Juanito menciona “Yo no quiero participar porque no sé si este bien”, por otra parte Carlitos expreso “no quiero escribir es que ellos siempre se ríen de mi”.

Con respecto a esta situación se pudo reconocer que sus compañeros(as) influyen en su proceso de aprendizaje, puesto que los(as) niños(as) al ser burlados se limitan a leer y escribir, por tal motivo nosotras como interventoras buscamos la manera de que entre ellos(as) se ayudaran cuando tenían alguna dificultad para leer o escribir mediante actividades que propiciaban el trabajo colaborativo.

A través de las diversas actividades que realizamos se pudo observar que en el caso de Juanito, ya tenía seguridad al leer, esto se reflejó en la sesión seis “Los cultivos de mi comunidad” en la actividad tres de las adivinanzas, donde quiso leer voluntariamente, cabe recalcar que al inicio se negaba porque decía que no sabía si está bien lo que leía, por otra parte Carlitos, daba la iniciativa por querer pasar a escribir en el pizarrón lo que había escrito en su libreta, también notamos que sus compañeros(as) lo ayudaban cuando veían que lo que escribía no era correcto, y no lo burlaban.

Otro aspecto importante que se dio, fue que los(as) niños(as) veían las actividades como una competencia, aunque es algo muy regular porque el sistema educativo y la forma de como los docentes educan, tienden a crear competencias de quien es mejor o peor, ocasionando que los (as) niños (as) se limiten, pues saben que no ganaran por que tienen en mente que no saben leer y escribir.

Esto se reflejó en la sesión tres “El juego de palabras” en la actividad dos que consistía en formar a los(as) niños(as) en equipo, facilitándoles ciertas palabras de donde podían crear todas las oraciones que consideren que pueden salir con las palabras que se les proporciono.

Sin embargo pudimos distinguir que los(as) niños(as) lo consideraban como un juego de competencia y estaban más preocupados por formar más oraciones y poder escribir considerando que ganar es el objetivo, cabe mencionar que en el primer equipo paco, expreso *ya está que no ganamos porque esta salome y ella no sabe*. Sin embargo, se pudo observar que los(as) niños(as) del equipo de Paco ayudaban a Salome para que pudieran terminar y ganar. Ante esto se dió el trabajo colaborativo porque los(as) niños(as) ayudaban a salome para que pudieran ganar.

Otra cuestión fue que durante la actividad se observó que los(as) niños (as) analizaban los sonidos para poder escribir e incluso primero leían todas las palabras y luego mentalmente repetían algunas oraciones que tengan que ver con dichas palabras. De igual manera, cuando les pronunciábamos la palabra los(as) niños(as) miraban fijamente los labios para poder escribir, así como también dividían silábicamente las letras por ejemplo ca-mi-sa al mismo tiempo cada palabra las dividía silábicamente y las relacionaban con cosas que ya conocían o les sonara familiar.

De acuerdo a Montealegre y Forero (2006) “En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito” (p.2). Es decir que los(as) niños(as) para poder escribir requiere analizar sonido por sonido que la letra o palabra emite para que él pueda asociarlo con algo o incluso al analizarla le da más significado por que la comprende y la práctica.

El análisis fonológico (correspondencia grafemafonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escritural; el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto (Montealegre y Forero, 2006, p.2).

Un claro ejemplo de lo que menciona el autor, fue el caso de Pablo que a él se le dificultaba escribir, porque confundía las letras y cuando las pronunciaba lo hacía correctamente pero al querer escribir, dudaba si lo que hacía era correcto o no, por ejemplo al querer escribir árbol, le agregaba la “e” aerbol, podríamos decir que ante esta situación influye varias cosas la primera es la forma de como el niño aprendió del maestro (a), así como también puede ser el caso de que los(as) niños aparte de aprender fonológicamente, también

aprenden visualmente o gráficamente, por lo que al combinar le da cierta dificultad de poder escribir.

Al ayudar a Pablo a pronunciar las palabras, el poco a poco lograba reconocer el sonido y reflexionaba acerca de cómo se escribe la letra, por lo que con el transcurso del tiempo nos fijamos que ya lograba escribir algunas oraciones por si solo, pero cuando un compañero se acercaba a él, se limitaba y dejaba de hacerlo.

Otro caso relevante fue el de Jesús, pues pudimos identificar que el motivo por el cual se confundían, fue por el hecho de que al combinar el español con la maya hace que tenga dificultad para analizar y asociar el sonido de las letras.

Por ejemplo cuando se les pidió que escribieran el nombre del animal que tenía en su dibujo algunos tuvieron cierta confusión, ya que varios de ellos(as) al escribir el nombre del animal en castellano también intentaron hacerlo en maya y el problema que se presento fue que algunos de los nombres coincidían al inicio de la palabra por ejemplo la “p” que en castellano esta la “P” de perro y en maya la “P” de peek’.

El problema está en el momento en el que los(as) niños(as) se enfrentan a escribir el nombre de un animal o cosa que no inicia con la misma letra tanto en castellano como en maya, tal fue el caso de Jesús que al no poder asociar el sonido tuvo una dificultad al escribirla pues cerdo en español inicia con “c” y en maya “k” de k’éek’en, entonces el niño tiende a confundirse pues para poder escribirla en maya existe la probabilidad de que el la escriba con la misma letra que inicia en español.

Es importante mencionar que después de a ver realizado diversas actividades se pudo observar que Jesús ya lograba escribir por si solo las cosas e incluso ayudaba a sus compañeros(as), por ejemplo cuando Mateo no aprendía a escribir gallina en maya él se le acercó y le dijo *la wu’uy bix u jum, kaax, bey je’ex u ts’íbtal kaan* (escucha como suena kaax asi como se escribe serpiente), por lo que después de que Jesús le dijo a Mateo como puede hacer para poder escribir, se pudo observar que Mateo en las demás sesiones antes de escribir una palabra repetía y trataba de asociar la palabra que quería escribir con otra que empezará igual, por ejemplo calabaza con casa.

Es importante mencionar que en la mayoría de los(as) niños(as) son auditivos y al asociar el español con la maya no hay cierta relación con las palabras, esto ocasiona a que los(as) niños(as) se confundan, esto no quiere decir que tengan ciertas complicaciones para

comprender, porque se pudo distinguir que los(as) niños(as) tienen la habilidad de memorizar, recordar, sin embargo el factor que influye es el bilingüismo, porque si los(as) niños(as) son enseñados en su lengua de dominio le va ser más fácil aprender en su lengua adicional.

De igual manera cuando se realizó la actividad “Un recorrido a mi comunidad” notamos que los(as) niños(as) lograba asociar todas las palabras de acuerdo al objeto que encontraba en el camino, un ejemplo fue cuando María al estar en el centro del municipio, quiso escribir parque por lo que se le acercó a la interventora Dulce y preguntó que si para escribir parque tenía que poner la p de perro, luego se pudo observar que para terminar de escribir las últimas tres letras lo relaciono con la que de queso, aunque se llevó unos minutos en escribirlo logro escribir parque.

De igual forma, se notó el interés y la curiosidad que a los(as) niños(as) les daba por saber cómo se escribía los objetos que estaban a su alrededor, esto se dice porque se acercaban a las interventoras a preguntar e incluso entre sus compañeros se preguntaban, por ejemplo Juanito que durante el recorrido vio un tractor pero a pesar de no saber cómo se escribe, intento hacerlo pues con la ayuda de otro compañero pronunciaban el sonido, el trato de escribirlo y observamos que pudo escribir tartor, pues habían palabras que aún se les dificultaban, aunque es importante mencionar que al inicio no se les entendía pues las palabras no estaban completas y confundían algunas palabras con otras.

Esta situación de las palabras que Juanito no lograba escribir son llamadas sílabas trabadas la cual es definida como:

Las sílabas trabadas o sinfonos son términos usados en el mundo de la logopedia para referirse a aquellas sílabas en las que aparecen dos consonantes seguidas y una vocal. Como norma general, estas sílabas suelen ser difíciles de pronunciar, siendo las que más cuesta adquirir en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura. Se denominan trabadas debido a que la lengua de los niños suele trabarse al intentar pronunciarlas y de ahí el error. Las combinaciones de sílabas trabadas que existen son: Bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pr, pl y tr (Recursos educativos, 2016).

En el caso de Juanito, al escribir tator se le puede considerar como un gran avance pues al tener su propia iniciativa para escribir genera confianza en sí mismo, aunque era algo que no hacían, y por lo tanto aún no han llegado al avance de las palabras trabadas pues para que los (as) niños (as) aprendan primero necesita aprender lo básico para pasar a un nivel más

complicado, es decir dominar la grafía con lo fonético por lo que aún en estos momento no logran dominar estas letras trabadas como pra, tra, fra, cra, etc. Y para ellos(as) son palabras difíciles pero una vez que aprendan a escuchar, escribir y asociar el significante podrá dominar la grafía, y asociar el significante allí se dirá que ya habrán avanzado, pues los(as) niños(as) son de representar la grafía y por lo mismo tiene que aprender forzosamente el sonido de la letra y grabarse la grafía del símbolo y al escuchar algo él tiene que recordarla como se escribe y una vez que logren asociar la escritura, lo fonético y lo visual es cuando realmente los(as) niños logran un avance.

Según Montealegre y Forero (2006) “en el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la meta cognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros” (p.2). Es decir que en cuanto a la lectura y escritura de los(as) niños(as) influye el sonido y la representación gráfica de las palabras puesto esto permitirá a que aprendan a analizar cada palabra que escribe e incluso asociarlo con algunas palabras u objetos que ya conocen, y así lograr un análisis más profundo.

En cuanto a la lectura podemos decir que los(as) niños(as) que decían que no sabían leer, al realizar el convivio con sus madres de familia, dieron la iniciativa por leer su poesía, y al finalizar todas las sesiones un maestro nos comentó que el alumno que nunca participaba en sus lecturas, por iniciativa pedía leer y mostraba seguridad en lo que estaba leyendo.

Es importante recalcar que no hubo un método específico, pero si una intención para motivarlos a practicar su lectura y escritura, por lo que se podría decir que al principio los(as) niños(as) se negaban a participar, pero al ver que no se les regañaba y tampoco se les burlaba, ellos(as) se motivaban por participar, a pesar de que al escribir les hacía falta alguna grafía o al leer no era lo que decía en el texto, sin embargo se pudo reconocer que los(as) niños(as), ya veían lo importante de leer y escribir, pues esto le servirá para su vida cotidiana.

4.1.3. Los ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizajes los conceptualizamos como espacios que permiten a los(as) niños(as) desarrollar sus habilidades para poder construir sus conocimientos, por lo que a través de los ambientes se ha podido lograr la motivación por leer y escribir

favoreciéndoles en la construcción de sus conocimientos a través de su contexto, partiendo del interés del(a) niño(a).

Es necesario recalcar que el contexto del (a) niño(a) en los espacios de aprendizaje jugaron un papel importante en la construcción de sus conocimientos, ya que propiciaron un ambiente en donde ellos(as) se sintieron a gusto al igual que se motivaron por leer y escribir, de acuerdo con la Universidad de Barcelona (2003) señala que “la participación del niño en contextos culturales es un aspecto esencial del desarrollo, hasta tal punto que esta participación influye y determina su curso”(p.2), por lo que al abordar temas de su contexto ayudó a los niños a tener un interés por la lectura y escritura, María señaló: *me gustó mucho conocer sobre los cultivos de mi comunidad, voy a escribir como se cuida una mata de mango*, así mismo se pudo notar que al conocer más sobre su comunidad se les hacía más fácil e interesante poder plasmar sus ideas, ya que al observar sus cuadernos ellos (as) tenían escrito y dibujado lo que más les había gustado o en su caso las plantas que tenían en sus casa y como sus papás y sus mamás lo cuidaban, al igual que como ellos los cuidarían.

En cuanto al juego fue una parte fundamental para la creación de los ambientes de aprendizaje en donde los(as) niños(as) interactuaban con sus demás compañeros(as), al igual que al trabajar colaborativamente les permitía compartir sus ideas para poder realizar las actividades, como es el caso del juego de palabras en donde se pudo observar el trabajo colaborativo, Juanito señaló, *Yo lo ayudé a formar la palabra*, Antonio expresó, *el me ayudo y formamos mi mamá está en mi casa*, de esta manera nos pudimos dar cuenta que al tener diversos espacios de donde trabajar el ambiente de aprendizaje es más fructífero, puesto que ayuda al(a) niño(a) a interactuar con sus demás compañeros(as) y al mismo tiempo a construir sus nuevos conocimientos.

Para los ambientes de aprendizaje consideramos otros espacios como fuera del aula, puesto que se buscaba que cada sesión fuera diferente en donde los(as) niños(as) no se sentirán presionados y encerrados, en este caso se realizó un recorrido por la comunidad, en donde se pudo observar que los(as) niños(as) se encontraban más participativos e interactuaban con sus demás compañeros(as).

Por lo que al estar en constante interacción favoreció a que los(as) niños(as) se ayuden mutuamente, como se dio el caso de una niña que no sabía cómo hacer la actividad y

una de sus compañeras le explicaba para que ella lo pudiera terminar, Fanny mencionó *tienes que escribir o dibujar lo que más te gusto del recorrido*.

En los espacios de aprendizaje se ha podido observar la participación de los(as) niños(as) al momento de pasar enfrente de sus compañeros(as) a explicar y expresar sus ideas, al igual que durante la realización de sus dibujos ellos(as) comentaban lo que habían dibujado y lo que observaban en las imágenes diciendo: *yo si me acuerdo lo que dibuje, yo dibuje un tractor*, sin embargo no se logró del todo, ya que algunos les daba pena participar frente a muchas personas.

Durante el cierre de sesión se solicitó la participación de tres niños(as), por lo que al inicio habían dicho que si pero al decirles que sería delante de sus mamás y otros familiares dijeron que no, por lo que José expreso a *no quiero participar me da pena*, sin embargo, al estar ese día se pudo notar la participación de todos(as) los(as) niños(as) al cantarles a su mamá, de esta manera nos podemos dar cuenta que los(as) niños(as) al realizar las actividades grupalmente se logra la participación, por esa misma razon como podemos ver, estas formas de trabajo ayudan a que los(as) niños(as) se vuelvan más participativos y tengan aprendizajes significativos, según Zárata y Moiraghi (2004)

Aprender grupalmente significa trabajar cooperativamente en la búsqueda de la información; colectivizar la misma al ponerla en común y al discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo; modificar los propios puntos de vistas en función de la retroalimentación dada y recibida; avanzar juntos en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos. (p. 2)

La autonomía en los(as) niños(as), fue una parte fundamental en la construcción de sus conocimientos, en donde algunos de los(as) niños(as) demostraron una cierta autonomía al momento de tener la iniciativa de participar, contribuyendo con su punto de vista, la forma de cómo les gustaría que fuera la siguiente sesión, al igual que compartían lo que escribían en sus libretita, según Durán, Valenzuela, Yáñez (2013) “La autonomía en los niños con la ayuda de sus agentes socializadores, puede adquirir capacidades prácticas que le permitan desenvolverse en la vida cotidiana, sin miedo a las frustraciones o constante dependencia de los demás”(p. π). Sin embargo a diferencia de algunos(as) de los(as) niños(as), se pudo observar que todavía eran heterónomos, porque buscaban en todo momento las indicaciones de como debieran de realizar las actividades o lo que tendrían que hacer.

Es importante mencionar que los ambientes de aprendizaje favorecieron a los niños en la motivación de su lectura y escritura, puesto que al implementar ambientes de aprendizaje, en donde las actividades formaran parte de lo cotidiano, como fue el recorrido por la comunidad y los cultivos de mi comunidad, permitió que los(as) niños(as) aprendieran de lo que tienen en su propio contexto, de igual forma esto fue una motivación para que ellos(as) puedan leer y escribir.

Los espacios que consideramos para los ambientes de aprendizaje como el recorrido por mi comunidad, fueron espacios fuera del aula para que los(as) niños(as) vieran algo diferente, se sientan más cómodos y tengan más fluidez al participar, por lo que todo esto permitió a la realización de trabajos, que fueron contruidos con la intención de contar con portadores que les permitió poner en práctica su lectura y escritura, así mismo pudieron comprender que la lectura y la escritura son parte fundamental y que se encuentran inmersos en la vida cotidiana.

4.1.4. Los roles de género como un referente en las relaciones de los niños y las niñas

El género es otra de las categorías sobresalientes de nuestro Proyecto de Desarrollo Educativo según Pautassi (2007) “El género de una persona es, esencialmente, una construcción social, no natural, que varía de un grupo social a otro y de una época a otra, y es construido a través de procesos de comunicación y por medio de manejos de poder que, a su vez, se transmiten de maneras diversas y sutiles durante los procesos de crianza y educación” (p. 22).

Con respecto a lo que plantea el autor podemos decir que el género se va construyendo por la ideología que tiene la sociedad de los roles que debe tener el hombre y la mujer, está es cambiante y diferente de acuerdo al contexto en el que se encuentren las personas.

El primer día de la sesión se recurrió a un aula para poder explicar a los(as) niños(as) acerca de lo que iba a consistir nuestras actividades correspondientes para con nuestro proyecto. Al entrar al grupo, algo que nos llamó la atención fue que los niños y las niñas no se relacionaban entre sí, ya que se encontraban divididos en el sentido de que las niñas estaban sentadas de un lado y los niños del otro lado, quedando enfrente de ellas, cabe mencionar que ellos(as) fueron quienes se acomodaron como quisieron, en el transcurso de las sesiones se pudo distinguir que había una cierta dificultad para que ellos se puedan relacionar, como se puede ver en los casos siguientes.

Cuando se realizaron dinámicas en donde tendrían que tomarse de las manos, la mayoría de las niñas no querían hacerlo y expresaban, *no lo haré porque me burlan*, con base a esto podemos decir que los niños y niñas no se relacionan porque no están acostumbrados a trabajar o realizar actividades entre ellos(as) por temor a ser burlados, por otra parte un niño expreso *no la agarrare porque esta fea*. Con esto se refleja que es un acto de discriminación según Carbonell, Rodríguez, García y Gutiérrez (2007) puede ser definida “como una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (p. 67).

Por otra parte, al realizar la actividad del rol del cocinero se reflejó lo que menciona el autor Colás (2004) “la familia aporta roles de género, lenguajes de interacción y acciones que producen los patrones y estereotipos de género” (p. 279) Con base a lo que plantea el autor, coincidimos con él, porque al momento de realizar unas preguntas sobre quien ayudaba a realizar la comida en el hogar, los niños expresaban *en casa solo mamá cocina porque es su deber como mamá* al igual otro niño dijo que *los niños no cocinamos*, en cambio las niñas decían *yo ayudo a cocinar a mi mamá*.

Se les cuestionó a los(as) niños(as) sobre si veían mal que un hombre ayude a cocinar, los niños respondieron *cuando llega mi papá está cansado y descansa*, las niñas decían *no está mal que ayude a mi mamá*, con las respuestas de los niños(as) se ve reflejado que existe el sexismo según Gonzáles, Miguez, Morales y Rivera (2000) “el sexismo es un fenómeno social que designa lugares de poder, de acuerdo con el sexo de la persona” (p.160).

En la sesión de los cultivos de mi comunidad se contó con la ayuda de dos personas de Tahdziú, un hombre y una mujer con el fin de que los(as) niños(as) se dieran cuenta de que tanto mujeres como hombres pueden realizar las mismas actividades, en el caso de las mujeres como es sembrar e ir a la milpa.

Al momento de que se les presentó a las personas que nos acompañaron para que les explicaran acerca de los cultivos, los niños se mostraban interesados por saber más acerca de los cultivos, así como también se observó que más se desenvolvían con la mujer que explicaba, en cambio con el hombre al principio se mostraban penosos, pero conforme avanzaba la sesión ya participaban más.

En cuanto a las niñas se podría decir que eran las que no opinaban y reaccionaban sonrientes al ver que la mujer realizaba los cultivos, según López (2002) “los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que al prescribir lo que deben hacer las unas y los otros en función de su sexo, están limitando el desarrollo de las posibilidades humanas porque las adaptan a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y deseos” (p.52), de acuerdo con lo que menciona el autor nos damos cuenta de que las actividades que realiza una mujer que es considerada solo para hombres influye, en el sentido que las mujeres tengan temor a ser rechazadas, por ciertos roles que se tienen establecido en la sociedad tanto para un hombre como para una mujer, por eso se limitan a realizar actividades que pueden ser de su interés.

El género en el proceso de leer y escribir estuvo presente, ya que las niñas eran las que más se acercaban a preguntar acerca de las dudas que tenían, en cambio los niños mayormente se preguntaban entre ellos como se debía hacer lo que no entendían.

De igual manera, en nuestras sesiones hubo más niños que niñas, que se les dificultaba leer y escribir, sin embargo podemos decir que los niños tienen obstáculos porque los padres y madres de familia los llevan a la milpa a leñar, chapear, así como también los niños al salir de la escuela, trabajan vendiendo panes por las tardes en la comunidad, esto provoca que exista un desfase por interesarse en la educación porque no son recurrentes y mientras tanto el maestro avanza.

Se pudo observar que para la implementación de las sesiones los niños eran los que menos asistían en la escuela, al preguntarles a los niños porque, expresaban *no puedo, porque voy a la milpa con mi papá*, sin embargo los días que acudían a la sesión con nosotras, si se esforzaban por realizar las actividades de lectura y escritura, por lo tanto podemos decir que al no asistir frecuentemente a la escuela influye en su lectura y escritura porque en la lectoescritura se tiene que tener memorizada las grafías o símbolos, para tener una representación gráfica y sonora.

Por tal motivo hay dos situaciones que se refleja en este caso y que los(as) niños(as) vienen viviendo, en primera porque no considera que asistir regularmente a la escuela les va ayudar a tener un mayor avance en su lectura y escritura, y segunda porque los niños se ausentan por ayudar a sus papás en las tardes en la panadería o en una actividad laboral, prácticamente el niño queda desfasado de lo que ya aprendió dos días, porque esto pudiera

quedarse en el olvido, atribuyéndole que lo que los docentes hacen solo lo ven como tareas para cumplir en el ámbito escolar.

En el juego también estuvo presente en los roles de género según Autores “El concepto roles de género designa no sólo a las funciones referidas, sino también a los papeles, expectativas y normas que se espera que las mujeres y los varones cumplan en una sociedad, los cuales son establecidos social y culturalmente, y que dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo en principio, del sexo al que pertenecen” (Saldívar, Díaz, Reyes, Armenta, López, Moreno y Romero, 2015, p. 212). Esto se dice porque al realizar las dinámicas donde implicaba juegos de fútbol solamente entre los niños lo hacían, y no les preguntaban a las niñas si querían jugar, simplemente las hacían a un lado.

Otra situación fue cuando se realizó la dinámica de las lagartijas, las niñas no querían participar expresando *a me lastimó, que solo jueguen los niños* con base a esto podemos decir que las niñas no les gusta jugar con los niños porque piensan que se pueden lastimar.

Es importante mencionar que conforme fueron avanzando las sesiones las niñas y los niños ya se relacionaban más entre ellos, de igual forma cuando se realizaban trabajos en equipo no se negaban a trabajar entre niños y niñas como al principio de las sesiones.

Otra situación que se nos presentó fue al momento de visitar a las madres de familia para el cierre de nuestra sesión, al llegar a la casa del (la) niño(a), y hablar, el padre de familia nos ignoró a pesar de que nos había visto no nos hacía caso y tampoco dejó salir a la madre de familia, con esto nos damos cuenta de que por parte de los padres de familia no existe el apoyo y aunque la madre de familia quiera ayudar a sus hijos(as), si el esposo dice que no, ellas son sumisas ya sea por su cultura cita.

Por otra parte para la invitación de las madres de familia de los(as) niños(as) con los que trabajamos en la mayoría las que salían eran las madres de familia, ya que nos recordaban y sabían que trabajamos con sus hijos(as), sin embargo solo acudieron algunas madres de familia el día que se dio por finalizado las sesiones, se les cuestionó a los(as) niños(as) porque no fueron sus mamás y ellos(as) expresaban *no vino porque es la hora de la comida* otro niño dijo *tiene platicas en el hospital no puede venir* con esto nos damos cuenta de que más le dan preferencia a otras actividades que ver lo que han logrado sus hijos(as) en lo académico.

Por tanto si los padres y las madres de familia no se interesan en el avance académico que los(as) niños(as) tienen, los(as) niños(as) también pueden percibir que no es de vital

importancia, por esto podemos deducir porque los(as) niños(as) no van con mayor frecuencia a la escuela.

Además si la ideología que los(as) niños(as) tienen no puede ser cambiada en su totalidad, y para que existan cambios en ellos(as) se debe de iniciar desde el hogar porque la familia es importante y es donde se debe de trabajar más porque los padres y las madres de familia son los que inculcan los valores y esto se ve reflejado en la sociedad, a pesar de todo lo que se mencionó con anterioridad si se pudo lograr una convivencia armónica entre los niños y las niñas ya que se comunicaban más, trabajan sin complicación alguna, compartían puntos de vista, y se respetaban unos de otros.

4.1.5. El compañerismo en el proceso de aprendizaje

El compañerismo es un factor importante en la escuela puesto que mejora el ambiente en el cual se da el proceso de enseñanza aprendizaje del niño y la niña, esta se evidencio en las diversas sesiones que se llevaron a cabo. El compañerismo en si es la relación que se va dando con ciertas personas donde se van creando lazos de amistad, en este proceso se da el trabajo de un conjunto para lograr tener un resultado que sea bueno para ambos. Según el colegio Belgrado (2008) “El compañerismo, Permitirá a quienes lo practiquen trabajar eficazmente en equipo, saber dar sin pedir nada a cambio” (p. ¶).

Al realizar las actividades nos dimos cuenta que el compañerismo siempre estuvo presente, cabe recalcar que al inicio de las sesiones los (as) niños(as) no se relacionaban con los de los otros salones porque decían que eran enemigos por lo que pedrito expresó, *no yo no quiero hacer equipo con ellos porque son nuestros enemigos.*

Sin embargo al estar en constante interacción, los (as) niños (as) se apoyaban mutuamente cuando se les presentaba alguna dificultad para realizar las actividades o cuando alguno de ellos tenía algún problema, esto se vio reflejado en una ocasión en donde uno de los niños comenzó a llorar a causa de que uno de sus compañeros lo había agredido, los (as) niños (as) al ver esto se acercaron para tratar de calmarlo, le preguntaban que le había sucedido y le decían, *cálmate no sigas llorando aurita lo acusamos para que no te siga molestando.*

De igual forma cuando aún compañero (a) se le dificultaba realizar alguna actividad, entre sus compañeros (as) se acercaban para explicarle, como fue el caso de Juanito quien expreso, *ve como lo hago para que lo puedas hacer,* en este caso podemos ver que entre ellos

(as) se da un apoyo. Es importante mencionar que para que se diera el compañerismo algo esencial fue el respeto entre los (as) niños (as), ya que al expresar sus dudas o al participar siempre todos (as) guardaban silencio para escuchar la opinión del compañero (a), y así cuando estos pasaban el respeto era mutuo.

El compañerismo llega a influir de una manera positiva para el aprendizaje, ya que a través de este los (as) niños (as) logran tener una buena relación con sus demás compañeros (as), ayudándose mutuamente con las dificultades que se les presenta en el transcurso de su proceso de aprendizaje, como fue el caso en donde los (as) niños (as) al observar que sus compañeros (as) no podían formar ninguna palabra por lo que dos de ellos (as) se acercaron para ayudarlos (as), explicándoles como pudieran formar las palabras.

Así mismo los ambientes de aprendizaje son espacios en donde los(as) niños(as) logran tener una interacción que los ayudara para la construcción de conocimientos. “El ambiente en el salón de clases es esencial en el favorecimiento del desarrollo físico, social y cognitivo del niños y las niñas” (Jaramillo, 2007 en Castro y Morales, 2015, p. 4).

Al estar en constante interacción los (as) niños (as) a pesar de no ser del mismo salón lograron establecer una buena relación que les favoreció en el proceso de adquisición de su lecto-escritura. Según Callazos y Mendoza (2006), señala que “el grado de interactividad no es definido por la frecuencia de la interacción, sino por la forma en que estas pueden influenciar el proceso cognitivo de aquellos” (p.64), en el cual al estar escribiendo se pudo observar como los (as) niños (as) de cuarto grado ayudaban a los (as) niños (as) de quinto para que pudieran escribirlo, María comentó: *primero tienes que escuchar cómo suena para que lo puedas escribir*, por lo que al escuchar lo que su compañera le había indicado José comenzó a decir en voz alta la palabra para que lo pudiera escribir repitiéndolo dos veces, *regar las plantas, regar las plantas*.

Al organizarse los (as) niños (as) en quipos de trabajo se pudo observar que compartían sus ideas para poder realizar las actividades que se les había solicitado, como es el caso de la invitación y sus carteles para su galería en el que cada uno (a) daba su punto de vista de cómo iban a realizar su invitación, de igual manera que le dibujarían. Teresita señaló: *vamos a dibujarle maripositas*, por lo que uno de sus compañeros de equipo comenzó a dibujarlo, así mismo otros (as) de los (as) niños (as) comentaba, *vamos a ponerle el nombre de la galería para que se vea mejor*, al finalizar las invitaciones y los carteles se pudo observar que todas

las opiniones de cada uno(a) de los(as) integrantes del equipo habían sido tomadas en cuenta por los demás, al igual que se pudo observar una buena comunicación y organización para realizar lo que se les había solicitado.

El juego fue una parte fundamental para que se pudiera dar el compañerismo, esto se dice porque al expresar lo que los(as) niños(as) querían jugar coincidían en los juegos generando una buena convivencia entre ellos (as). Antonio menciona, *vamos a jugar el juego de gatos y ratones*, por lo que todos(as) comentaron, *si ese que juguemos, si ese está bien para jugar*, al finalizar de realizar los juegos que habían solicitado se pudo observar la interacción que había entre los diferentes grupos.

Un aspecto importante en nuestro trabajo fue que durante las sesiones el apoyo entre las interventoras y los (as) niños (as), al inicio fue un poco difícil, porque dos de nosotras no sabíamos hablar la lengua maya y se nos dificultaba poder ayudar a los (as) niños (as) para realizar las actividades. Pero al estar en constante interacción con los (as) niños (as) se logró establecer una comunicación ya que eran ellos (as) los que nos ayudaban cuando no comprendíamos lo que los demás niños (as) nos preguntaban en lengua maya por lo que Marcos comentó: *maestra dice José, que si puede dibujar y escribir como cuidar una planta*.

A través de todas las actividades realizadas la cooperación fue esencial, para él logró de todas las actividades, en el cual se apoyaban para poder realizarlas, como es el caso del juego de palabras en donde los (as) niños (as) al estar formando las diferentes frases, dos de los equipos se coordinaron para poder terminar la actividad. Según Glinz (s/f) señala que “Los alumnos se apoyan entre ellos para adquirir firmemente los conocimientos de la temática en estudio. Además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo (socialización), comparten todos los recursos, logros, metas. El éxito individual, depende del éxito del equipo”(p.2)

4.1.6. Creatividad en el proceso de aprendizaje en niños(as) maya-hablantes

La creatividad puede ser considerada una característica esencial del ser humano, porque es capaz de crear nuevas ideas e implementarlas de acuerdo a su necesidad influyendo en el entorno familiar y social del niño (a). Según Angulo y Ávila (2010):

La creatividad es una de las capacidades más importantes que tiene todo ser humano porque le permite hacer contacto con una parte interior que le ayuda al desarrollo de la intuición, la imaginación, la iniciativa y la percepción, así como en la creación de nuevas ideas o soluciones innovadoras ante cualquier tipo de problema (p.11).

La creatividad es una de las cuestiones sobresalientes de todo el trabajo, ya que de acuerdo con lo que señalan las autoras, la creatividad es producir ideas nuevas, esto se ve reflejado al momento que elaboraron los gafet, sus dibujos y al hacerles el marco a sus dibujos , en donde los(as) niños(as) buscaban diversas formas para poder realizarlos.

Es importante señalar, que la creatividad parte del enfoque sociocultural, es decir, los (as) niño(as) utilizan sus conocimientos previos para poder imaginar y plasmar lo que conocen o desean conocer, como es el caso de los gafet en donde se pudo reconocer que eran elaborados con características en relación a su contexto, enfocándose con temas de la naturaleza como animales, casas y el mar.

También nos dimos cuenta de que los(as) niños(as) dibujaban lo que les interesaba, ya sea porque lo conocen o les gustaría conocer en el caso de Panchito que dibujo el mar expresando: *yo no conozco el mar, pero me imagino cómo es y algún día quisiera conocerlo.* Ante esta situación se reflejó que los(as) niños(as) al imaginarse las cosas les permite desarrollar su creatividad.

Otra situación que nos llamó la atención fue que algunos(as) de los(as) niños(as) en vez de cortar los gafet como regularmente se hacen de manera cuadrada o rectangular se les ocurrió que sería mejor realizarlas en pulseras considerando que es más práctico emplearlas para evitar que se les pierda, Juanito expresó *es mejor en pulsera porque así no se me pierde.*

La creatividad es importante porque ayuda a motivar a los(as) niños(as) a que se interesen por lo que están haciendo, según Calero (2012):

La creatividad nos produce satisfacción, alegría y nos conduce a niveles más altos de realización personal. Al expresar nuestra creatividad de diversas maneras, logramos una mejor calidad de vida, no sólo porque encontremos formas de satisfacer alguna necesidad específica, sino porque nos da la oportunidad de darle sentido a nuestra vida, aumenta nuestra autoestima y sentido de competencia (p.16).

Retomando lo que plantea el autor consideramos que la creatividad es uno de los elementos importantes en la vida de los(as) niños(as) porque produce alegría y sobre todo

satisfacción al realizar alguna decoración construidos por ellos(as) mismos(as). En la sesión de la galería, al momento de crear sus marcos para sus dibujos, Pedrito expresó con una reacción sonriente *me gusta como lo decore*, por otra parte Jesús dijo *yo no quiero que nadie lo toque porque lo van a echar a perder y el mío es el más bonito de todos*.

La creatividad y lectoescritura están vinculadas, esto se dice porque a los(as) niños(as) se le dio la oportunidad de descubrir, y expresarse mediante el dibujo o por escrito, favoreciendo su imaginación.

De igual manera, al no ponerle límites a los(as) niños(as) se les da la oportunidad de desarrollar la creatividad. Reconocimos que no es necesario decirles cómo, cuándo y de qué manera lo tienen que hacer, esto ocasiona que para los(as) niños(as) tenga más significatividad para poder lograr desarrollar un mejor proceso de lectoescritura.

También nos dimos cuenta que en el juego está presente la creatividad según Calero (2012) “el juego les concede la libertad para hacer y deshacer, para crear y recrear un mundo posible, donde se conjuga imaginación, fantasía, pensamiento y acción” (p.149), al llevar a cabo la actividad de la lotería en la tercera sesión “Juego de palabras”, cuando un(a) niño(a) completaba una cartilla tenía que decir una letra del abecedario, en el caso de Carlitos le tocó la palabra P y dijo *cotí, así se llama mi perro*, esto nos permite dar cuenta que aunque cotí no empiece con la letra P tiene en cuenta de que perro se escribe con la palabra P.

Al realizar el recorrido, se podría decir que la creatividad de los(as) niños(as) se hizo presente puesto que al elaborar su dibujo le pusieron colores a las casas, animales, u objetos diferentes a lo que habían observado.

Por otra parte, cuando a los(as) niños(as) se les da la oportunidad de ser creativos nos damos cuenta de que se pierden cuestiones de género porque se pudo observar que en la sesión de la galería se les pidió que enmarcaran su dibujo, al momento de elaborar su marco, los niños empleaban el color rosado así como también dibujaban flores algo que en un principio decían que eran solo para niñas.

De igual forma se dio la situación que al elaborar las invitaciones y carteles, los niños le pusieron corazones, flores, animalitos, en ningún momento nos preguntaban cómo debían decorarlo, aunque si nos pedían ayuda para cortar sus fomis en cuadritos o ponerle resistol a sus coditos para que lo peguen en sus marcos de sus dibujos.

Para la creación de su título de la galería cada niño(a) dijo que quisiera que su galería se llamará los ángeles porque para ellos(as) sonaba bonito y era porque los(as) representaba a ellos(as) mencionando Carlitos *galería los ángeles porque está bonito y es como nosotros(as)*.

Con las situaciones antes señaladas, nos damos cuenta de que los(as) niños(as) demuestran interés al realizar este tipo de actividades como es el dibujo, decorar, y pintar, puesto que los(as) niños(as), no lo ven como algo que siempre realizan en el salón de clases.

Así como también, el hecho de que desde el principio nosotras procuramos evitar presionar a los(as) niños(as) o tener actitudes autoritarias por el tipo de enfoque que empleamos para nuestro proyecto.

Los factores negativos las presiones conformistas (hacer las cosas como siempre se han hecho o como las hace todo el mundo); las actitudes autoritarias en el aula (coartan el proceso de comunicación necesario para cualquier aprendizaje); actitudes burlonas inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo; la rigidez de un profesor (por ej., su falta de referencia a los sentimientos, no ayuda a crear un ambiente de participación y libertad, completamente necesarios para la creatividad); la excesiva exigencia de la verdad puede provocar un recorte de los procesos, dejando de lado la creatividad (Muñoz, 1994 en Iglesias, 1999, p. 946).

Con base en lo que el autor expresó podemos reconocer que al haber creado un ambiente de participación y libertad fue uno de los elementos claves para lograr desarrollar su creatividad del (a) niño(a).

Otro aspecto donde se vio manifestada la creatividad fue en la sesión en donde se tenía que sembrar, por tal motivo que se les entregó recipientes a los(as) niños (as), la mayoría de ellos(as) golpeaban con lápiz la lata, al preguntarles porque hacían eso, decían *es mi tambor*, con esto nos damos cuenta de que los(as) niños(as) tienen demasiada imaginación.

También observamos que decoraron su recipiente, con esfuerzo y motivación, por lo que Carlita indicó *lo cuidare para que el día que se lo regale a mi mamá este bonito*, respecto a esto podemos decir que los(as) niños(as) al tener una motivación y entender que es para una persona importante como es la madre de familia, se motivan para realizarlo de la mejor manera posible utilizando su creatividad, según Calero (2012) “sin motivación no hay creatividad” (p.12).

Durante las sesiones se le permitió a cada niño(a) desarrollar su creatividad, porque fue un forma de aprender en el sentido que se sientan libres de pensar sin imposición, que inventen y ponga algo de sí mismo(a), de una manera que es únicamente suya.

4.2 . Resultados de la evaluación del proyecto de intervención

La evaluación fue una parte fundamental para este Proyecto de Desarrollo Educativo, ayudándonos a valorar el proceso de la intervención de inicio a final. Por una parte se da a conocer lo más relevante de la evaluación continua realizada durante el proceso de aprendizaje y experiencias de los niños(as) que se observó durante la implementación del diseño del proyecto educativo y así como también se hace una reflexión de todo nuestro proceso de intervención de nuestra formación como interventoras a través de la autoevaluación.

Se presentan los principales hallazgos en la evaluación realizada durante la implementación del diseño del proyecto en la institución:

La participación de los(as) niños(as), al principio de las sesiones no se daba, porque cuando se les pedía a los(as) niños(as), solo unos cuantos lo hacían, pero al implementar juegos la mayoría de los(as) niños(as) participaron voluntariamente. Esto nos indica que el juego es una forma de motivar e interesar a los(as) niños(as) a participar en determinadas actividades.

La autonomía fue uno de los aspectos más relevantes, puesto que se fue dando poco a poco, porque los(as) niños(as) al inicio eran heterónomos, es decir esperaban en todo momento las indicaciones de cómo y cuándo debieran de realizar las actividades, pero en el transcurso de las sesiones se pudo distinguir que los(as) niños(as) ya podían tomar sus propias decisiones.

El trabajo en equipo se dio por parte de los(as) alumnos(as) al estar en constante interacción, ya no importaba si era de otros grados escolares. Se observó que los (as) niños (as) se apoyaban mutuamente cuando se les presentaba alguna dificultad para realizar las actividades o cuando algunos(as) de ellos(as) tenía algún problema.

La comunicación bilingüe entre interventoras y niños(as) favoreció el intercambio de dudas, aprendizajes en el proceso educativo, ya que de esta manera se mantuvo un dialogo de

confianza. Por otro lado, se reconoce que considerar el criterio de la comunicación, empleando el bilingüismo fue importante para que los(as) niños(as) no se sientan discriminados y a la vez que se desenvuelven con mayor fluidez al hablar la maya o español. .

Consideramos que los ambientes de aprendizaje realizados fueron pertinentes para el proceso de adquisición de la lectura y escritura en los(as) niños(as) en el sentido de que los(as) niños(as) realizaron actos de lectura y escritura, sin necesidad de verlo como parte de una tarea escolar, si no como la utilidad que tiene en su vida cotidiana.

Se idéntico que las actividades realizadas generaron una convivencia y trabajo en equipo en los(as) niños(as), puesto que al principio se pudo observar que ellos(as) elegían con quien trabajar y no se relacionaban entre todos(as), sin embargo en el transcurso de las sesiones ya no hacían diferencias, a pesar de que no eran del mismo salón.

También se obtuvieron resultados de la heteroevaluación a través de la actividad solicitada a los(as) niños(as) denominada plasmando mi día, de donde fue la decisión de los(as) niños(as) si escribían o dibujaban lo que les gustaba y lo no les gustaba de cada sesión. En la revisión de los diarios de los(as) niños(as) “Plasmando mi día” pudimos notar que los(as) niños(as) mencionaban que todo lo que realizaban les gustaba, porque no era aburrido y era más dinámico, así como también decían que les gustaba realizar dibujos y pintar. Se identificó en algunos dibujos lo interesante que fue para ellos(as) los cultivos de su comunidad y otros mencionaron que les gustó cocinar porque ellos(as) fueron los que prepararon su comida.

4.2.1. La autoevaluación por parte de las interventoras

La autoevaluación nos permitió emitir juicios desde nuestra propia experiencia en el proceso del proyecto educativo, reconociendo las fortalezas y debilidades de cada interventora.

Rubí del Pilar Ojeda Tun

Durante el proyecto de desarrollo educativo considero que por mi parte estuvo presente el respeto, porque siempre escuchaba las opiniones de mis compañeras de trabajo así como también de todas las personas involucradas en el proyecto, de igual forma me resultó fácil

adaptarme a trabajar con ellas porque me sentía en confianza para expresar mis dudas. Cuando mis compañeras de trabajo tenían alguna dificultad en algo siempre nos apoyábamos entre todas.

En el proceso emprendido me caracterizo la puntualidad y responsabilidad para trabajar con mi equipo y la construcción del proyecto educativo. Considero que siempre asistía con puntualidad para trabajar con mi equipo y para cuando se tenía que realizar los trabajos de campo. Siempre fui responsable al realizar las comisiones o tareas que me correspondían para avanzar en buen tiempo con el proyecto.

Considero que al principio se me dificultó interactuar con los(as) niños(as), padres y madres de familia porque la mayoría son maya hablantes y en lo particular no se hablar la lengua maya y esto ocasionaba que me frustrara. Sin embargo, en el transcurso del tiempo los(as) niños(as) me ayudaban a entenderlo cuando identificaban que no comprendía lo que algunos(as) me decían en la lengua maya.

Esta situación, me permitió reflexionar sobre lo importante de aprender la lengua maya porque es una manera de poder comunicarse con personas maya hablantes, para así lograr una comunicación más fluida y que conlleve a la confianza entre interventora y participante.

El enfoque que utilizamos que es el constructivismo, se me hizo complicado, a pesar de que la teoría lo he visto en algunas asignaturas, pero reconozco lo difícil que es llevarlo a la práctica. Por otra parte, porque siempre he acostumbrado a ser una persona autoritaria, pero este enfoque constructivista influyó en mi forma de pensar al tener que considerar a que cada persona tiene su propio proceso para aprender, lo cual tiene que ser respetado. Y esto se debe a que como personas nos desenvolvemos en diferentes contextos que deben ser reconocidos y considerados para favorecer su proceso educativo. Además que se buscaba que los(as) niños(as) no se sientan presionados a realizar las actividades, sino de lo contrario se procuró que sean autónomos para construir sus aprendizajes.

De igual manera, se consideró la autonomía de los(as) niños(as) en las actividades realizadas, y veía que se les dificultaba, con esto me di cuenta de que a mí también se me complicaba, puesto que era heterónoma en el sentido que solo realizaba las cosas cuando la maestra me decía, si no, no daba la iniciativa. La experiencia obtenida, mediante la intervención me ayudó a ser más autónoma en el sentido a tener iniciativa para realizar algo sin necesidad de esperar que mis compañeras digan que se va hacer.

Realizar este proyecto fue significativo porque tuve nuevas experiencias al trabajar con niños(as) de educación indígena, conocer las situaciones que atraviesan en su contexto escolar, comunidad, ámbito familiar, cómo es la cuestión académica retomando la lectoescritura y en su contexto cultural familiar como se presencié por las cuestiones de género.

Shirley Rosana Pool Tun

En el transcurso de todo el proyecto de intervención, considero que se atravesaron diversas situaciones que se resolvieron de manera favorable, pensando en los participantes para no perjudicarlos. Siempre existió una organización y disponibilidad por parte de cada una de las interventoras para aclarar dudas que surgían con respecto al trabajo de intervención.

Siempre estuve motivada para trabajar con los(as) niños(as) de la escuela primaria de Tahdziú, razón por la cual me interesaba compartir mis ideas y proporcionar sugerencias para realizar un trabajo que favorezca el proceso de aprendizaje de los(as) niños(as). Identifiqué que mis ideas regularmente eran respetadas por parte de mis compañeras y también cuando alguna de mis compañeras comentaba sus ideas se le respetaba, pensando que es mejor y enriquecedor trabajar en equipo.

Las cuestiones éticas fueron un elemento clave para con nuestro proyecto de intervención en donde siempre existió un ambiente de tolerancia y respeto, puesto que como interventora me tocó vivir parte de la experiencia en donde algunas de las personas no quisieron contestar las entrevistas, a pesar de esto siempre respete las opiniones de los(as) involucrados(as).

Considero que una de mis fortalezas como persona es ser muy paciente y esto favoreció al trabajar con los(as) niños(as), porque se vivieron momentos en el que ellos(as) estaban muy inquietos, pero buscaba la manera de como ellos(as) prestaran atención, sin necesidad de levantarles la voz.

Una de mis debilidades fue el no hablar la lengua maya, sintiéndome en algún momento frustrada, como es el caso particular cuando se realizaron las entrevistas a los padres y madres de familia que son maya hablantes. Al inicio de la sesión no buscaba la manera de

como entablar una conversación con los(as) niños(as) que hablaba más en lengua maya, pero en el transcurso de las sesiones busqué la manera de como relacionarme más con ellos.

La experiencia más significativa; fue cuando los(as) niños(as) comenzaron a enseñarme algunas palabras en maya, vivir esta situación me hizo reflexionar sobre la importancia de la lengua maya en nuestra formación como LIE, puesto que nos ayuda a poder comunicarnos y lograr la confianza con las personas y no hacerlos sentir que son rechazados porque no se hablar la lengua maya.

Realizar mi proyecto de Intervención en la comunidad de Tahdziú y con los(as) niños(as) de la primaria Artículo 27 Constitucional, fue una de las experiencias más bonitas y significativas, puesto que me hizo reflexionar sobre la importancia de la lengua maya en los contextos escolares. Además que trabajar con estos(as) niño(as) me permitió consolidar mis competencias adquiridas durante mi formación como LIE.

Dulce Selene Vázquez Escamilla

Llevar a cabo este Proyecto de Desarrollo Educativo fue uno de mis grandes retos, pues en él puse a prueba mis aptitudes y actitudes. Reconozco que hubo momentos difíciles pero con la coordinación del equipo siempre tratamos de resolverlo de manera favorable cualquier situación, pero sin perjudicar a los participantes.

Realizar este proyecto de intervención en la comunidad de Tahdziú en la escuela Primaria Bilingüe Artículo 27 constitucional, para mí fue motivador, pues siempre he querido trabajar en un contexto diferente, en donde se hable lengua maya. Además de las experiencias obtenidas comprendí que es de suma importancia que en las escuelas se practique el bilingüismo para favorecer un dialogo que permita mejorar los procesos de aprendizajes de los(as) niños(as).

Las cuestiones éticas fueron un elemento importante en nuestro proyecto de intervención en donde la tolerancia y respeto predominaron, puesto que en ocasiones se me presentaron diversas situaciones en donde los(as) niños(as) eran incontrolables y traviosos, solo se la pasaban molestando a sus compañeros(as) sin querer trabajar y por lo mismo yo respetaba su decisión. En lo particular como integrante del equipo del Proyecto Educativo

identifiqué que mis ideas eran tomadas en cuenta considerando el bienestar de los participantes y el equipo interventor.

Considero que una de mis aptitudes que pude desarrollar, fue en cuanto a la lengua maya, esto me permitió tener un acercamiento con los(as) niños(as), generando así un ambiente de confianza permitiendo que los(as) niños(as) pudieran expresar sus dudas y comentarios e incluso pude lograr un diálogo sin que ellos(as) se intimidaran por no hablar castellano. Aunque en un principio para mí que fue complicado ya que dos de mis compañeras no dominaban en su totalidad la lengua maya, y cuando los (as) niños (as) les surgían dudas y se acercaban a mí, no podía responderle a todos (as) al mismo tiempo.

En cuanto a mis debilidades, podría decir que yo era una persona impaciente, no era tolerante y me costaba mucho trabajo comprender por qué los(as) niños(as) actuaba de esa manera y eso me frustraba. Aunque admito que trabajar con más niños que niñas, fue interesante porque cada niño(a) se comportaba de una manera distinta y eso a mí me permitió ser más tolerante y comprensiva.

Realizar este proyecto de Intervención en la comunidad de Tahdziú, fue una importante experiencia para mi formación profesional que me hizo reflexionar sobre la importancia de la lengua maya en los contextos escolares. Así como también la manera de como la lengua es un factor muy importante para poder realizar una buena intervención y esta de ser tomada en cuenta al momento de nuestra formación como LIE.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Nuestro proyecto de Desarrollo Educativo, realizado en la escuela primaria bilingüe Artículo 27 Constitucional de la comunidad de Tahdziú, con los(as) niños(as) para favorecer su lectura y escritura y la convivencia generada, se obtuvieron ciertas experiencias y aprendizajes que se presentan a continuación.

Al trabajar la lectoescritura con niños(as) bilingües nos permitió reconocer que tienen cierta dificultad para leer y escribir, por esta razón consideramos que la lecto escritura no debería ser abordada a través de algo sistemático o estructural en donde el niño sienta que está forzado a leer y escribir, sino que lo vea como algo de su vida cotidiana. Por otra parte fue un reto para nosotras porque solo una de las interventoras dominaba la lengua maya.

Con respecto a nuestra experiencia como interventoras, se podría decir que los principios fueron un elemento clave para con el proyecto, puesto que nos ayudaron a generar un ambiente de confianza entre las interventoras y los(as) involucrados(as).

Uno de los principios que sobresalió durante todo el proyecto fue el respeto, esto se dice porque al momento de iniciar este proyecto siempre se tomó en cuenta la decisión del participante, como se presenció una situación de donde algunos de los sujetos implicados se negó a responder alguna entrevista, sin embargo, se le agradeció por aarnos brindado su tiempo.

El diálogo democrático fue fundamental, ya que se tomó en cuenta todas las opiniones de los(as) involucrados(as), como es el caso de los(as) docentes y la directora que demandaron la situación a trabajar, así como también sus dudas y sugerencias para el proyecto.

A su vez la igualdad fue otro de los principios en donde existió un trato no discriminatorio e igualitario, sin importar sus diferencias culturales de los(as) docentes, los padres y las madres de familia y los(as) alumnos(as).

Considerar el proceso educativo de los(as) niños(as) con base al enfoque constructivista permitió que los(as) niños(as) puedan construir sus propios aprendizajes, a

través de determinadas actividades que les favorecieron para aprender y mejorar sus procesos de lectura y escritura en las condiciones de su vida cotidiana.

Uno de los elementos sobresalientes en nuestro proyecto fue la lengua maya en la comunicación de los (as) niños (as), razones por la cual una de las interventoras empleo esta lengua para interactuar con los niños(as). Pero aunque solo una de las interventoras se comunicaba en la lengua maya, esto facilitó conocer sus necesidades, dudas, aportaciones, y aprendizajes de los niños(as). Cabe indicar que los(as) niños(as) hablaban en español y maya, por lo cual fue algo pertinente emplear el bilingüismo para llevar a cabo procesos de aprendizajes significativos con los(as) niños(as).

Los propósitos que se establecieron en el proyecto fue crear ambientes de aprendizaje para desarrollar la adquisición de la lectura y escritura de los(as) niños(as) de acuerdo con su contexto sociocultural, podríamos decir que no se llevó a cabo como se había planeado, al no contar con un lugar estable para realizar las actividades, ocasiono que no pudiéramos adecuar el espacio conforme a la necesidad de los(as) niños(as), sin embargo al crear algunos materiales para el ambiente de aprendizaje, favorecieron en el sentido de que los(as) niños(as) realizaron actos de lectura y escritura, sin necesidad de verlo como parte de una tarea escolar, si no como la utilidad que tiene en su vida cotidiana.

Por otra parte, en cuanto al propósito de promover actividades lúdicas que propicien una buena convivencia entre niños y niñas a través de la lectura y escritura, desde nuestra perspectiva las actividades lúdicas si fue una de las estrategias pertinentes porque nos dimos cuenta de que los(as) niños(as) mostraban más interés y desarrollaban su creatividad al realizar las actividades cuando dibujaban, recortaban y pintaban

Se logró una convivencia armónica entre todos(as) los(as) niños(as) a pesar de que eran de diferentes grados, esto se dice porque se vio reflejado cuando un niño estaba llorando pero no se conocía el motivo, pero los(as) niños(as) se acercaban a consolarlo y preguntarle porque estaba llorando.

En cuanto al trabajo colaborativo se reflejó durante todas las actividades realizadas en los (as) niños (as) en donde se apoyaron mutuamente para alcanzar su objetivo, así como también se pudo notar que entre los (as) niños (as) y las interventoras la confianza se daban más, porque ya podían expresar sus dudas acerca de cualquier situación.

Recomendaciones generales

Para el personal de la institución se recomienda brindar más oportunidades a los licenciados en intervención educativa, por ser las primeras en realizar prácticas profesionales, se pudo notar que existen diversas situaciones en donde los interventores pudieran crear estrategias que favorezcan a la institución.

Para los maestros(as) se recomienda dejar que los(as) niños(as) sean más constructivistas, porque al realizar actividades con sus conocimientos previos del alumno(a) permite que logre llamar su atención del (la) niño(a), de igual manera los(as) maestros(as) deben impartir las clases de acuerdo a su contexto sociocultural ya que es fundamental para que los(as) niños(as) desarrollen conocimientos y habilidades.

Se le recomienda a la directora y maestros(as) de la institución dejar un espacio de lectura en donde el (la) niño(a) pueda llevar a cabo actividades que le ayude en su aprendizaje como es la biblioteca.

Para los padres y las madres de familia se recomienda que se involucren en las actividades de los niños(as), puesto que los(as) niños(as) se motivan cuando son apoyados, y esto genera que participen y tengan confianza al realizar cualquier actividad.

Para los LIE se recomienda que para poder redactar bien un trabajo es necesario leer más libros de acuerdo al tema que se esté viendo, puesto que se emplea más los conocimientos, ayudando a tener una buena redacción y ortografía.

Así como también se debe de tener en cuenta que para poder llevar a cabo actividades para un determinado grupo de niños(as) es necesario saber o conocer el contexto en el que se encuentran y esencialmente saber el lenguaje del niño(a) para crear un ambiente de confianza y expresarse en caso de que se trabaje en una escuela de medio indígena.

Así mismo consideramos que la forma tradicionalista de cómo nos tienen enseñado desde pequeños(as) perjudica porque no somos capaces de ser autónomos y avanzar con el proyecto hasta que nos digan que está bien.

REFERENCIAS

ANGULO Patricia y AVILA Lorena. (2010) Desarrollo de la creatividad de los niños en la etapa escolar. Ecuador: Universidad de Cuenca, Facultad de psicología.

BAILEY, K. (1990) El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. España: Asele.

BARTOLO Eli, BLANCAS Elsa, CORONADO Leopoldo, SÁNCHEZ Juan. (2002) “Línea específica de interculturalidad”. UPN México D. F.

BERNAL César (2010), Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales. PEARSON EDUCACIÓN, Colombia, 2010.

BUNGE, M. (2007) La observación, un método para el estudio de la realidad. México, D. F.

CALERO Mavilo (2012), Creatividad; reto de innovación educativo. Mexico D.F. Editorial: Alfaomega.

CALLAZOS Cesar, MENDOZA, Jair (2006) Como aprovechar el aprendizaje, M. (colaborativo en el aula. Universidad de la sabana, facultad de educación.

CARRETERO (2011) Constructivismo y educación. Buenos aires: Paidós

CASTRO Marianella, MORALES María (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares; Revista Electrónica Educare.

Recuperado el 25 de mayo de 2017 en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5169752.pdf>

COLAS Pilar. (2004) *La construcción de una pedagogía de género para la igualdad*. Madrid: Universidad de Cevilla.

COLEGIO DE BELGRADO (2008). *Proyecto enseñemos a filosofar compañerismo*.

Consultado el (30 de mayo de 2017), en: http://belgrano.vaneduc.edu.ar/media/1277/belgrano-ense%C3%B1emos-a-filosofar_03-08.pdf

CORRAL Yadira (2008). *Diseño de cuestionarios para recolección de datos*. Facultad de ciencias económicas y sociales. Estado de Carabobo, Venezuela. Revista ciencias de la educación.

DOMAN, Glenn. (2003). *Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura*. Madrid 2003.

DONOSO, T. (2009) *Psicopedagógica: consideraciones acerca del concepto y del proceso*. Universidad de Barcelona

DURÁN Fabián, VALENZUELA Alina, YÁÑEZ Javiera (2013). *La autonomía en el aula: la vivencia de los alumnos de primer año básico del colegio Haydn*. Universidad academia de humanismo cristiano facultad de pedagogía

ESPINOZA, A. (1987) *Diagnóstico*. México, D. F.

FALABELLA Soledad, MARILEF Rodrigo y MARTÍNEZ Ricardo (2009) *Lectoescritura*. Santiago, Chile: ESE:O.

FERNANDEZ Pita Y DIAZ Pértegas. (2002) *Investigación cualitativa y cuantitativa*. España: Complejo hospitalario-universitario Juan Canalejo.

FERNÁNDEZ, Flory (2002). El análisis del contenido como ayuda metodológica para la investigación, revista de ciencias sociales, (Cr), vol.II. núm. 96, Universidad de costa rica san Jose, costa rica.

FERREIRO Emilia Y TEBEROSKI Ana. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niños. México: Siglo XXI editores S.A de C.V

GIRÓN, Antonio (s/f) La lengua como instrumento de aprendizaje escolar.

GLINZ Patricia (s/f). UN ACERCAMIENTO AL TRABAJO COLABORATIVO, Revista Iberoamericana de Educación. Consultado el 23 de mayo de 2017 en: <https://rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>

GONZÁLES, MIGUEZ, MORALES, Y RIVERA Alicia. (2000) Género y curriculum en educación básica: los ejes trasversales. México: Universidad Pedagógica Nacional

HENAO, RAMÍREZ Y RAMÍREZ Carlota. (2006) Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. Medellín Colombia: Estudios Clínicos y Sociales en Psicología/ Clasificado Colciencias Categoría B.

HERNÁN JAIME Y GÓMEZ JOSÉ. (2009) Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana.

HERNÁNDEZ Itavii. (2009). El papel de la biblioteca en la formación de hábitos de lectura infantil en México. México: Creative commons.

HERNÁNDEZ, Angela (2014) Expresión oral y escrita. Universidad tecnológica de izúcar de matamoros.

IDAÑEZ, María (2006). METODOLOGIA Y PRÁCTICA DEL DESARROLLO DE COMUNIDAD. Buenos Aires, Lumen.

IGLESIAS, Isabel. (1999) La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele: caracterización y aplicaciones. Universidad de Oviedo: Facultad de filología.

JARAMILLO, Leonor. (2004) Organización de un centro escolar. Universidad del Norte, Programa de Licenciatura.

JAURENA, I. (2002). La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización. CES Don Bosco. Madrid.

JIMÉNES, B. (S/F) La evaluación su conceptualización, en: evaluación de programas, centro y profesores. MADRID. ED. DOE

LEYVA, Y. (2010). Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores. Madrid: Narcea S.A de ediciones.

LÓPEZ Francese. (2002) Género y educación. España: Editorial Graó de IRIF.S.L

LOUGHLIN Y SUINA J. (2002) El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. Madrid: ciudad universitaria.

MARTINIC, S. (1997) Diseño y evaluación de proyectos sociales. Editorial COMEXANI-CEJUV, México.

MATOS, Yuraima. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el Aula. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

MONTEALEGRE, Rosalía y FORERO, Luz Adriana (2006) Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Bogotá, Colombia: la revista en redalyc.org.

PAYER Mariangeles. (S/F). Teoría del constructivismo social de lev Vygotsky en comparación con la teoría jean Piaget.

RAMIREZ, Elsa. (2011) México lee: programa nacional de fomento para la lectura y el libro. México: de la facultad de filosofía y letras, UNAM

PÉREZ, Gonzalo (2011). Intervención socioeducativa. Citado en: <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.mx/2011/09/la-intervencion-socioeducativa-por.html>. Consultado el 15 de noviembre del 2016.

RIERA, FERRER Y RIBAS Catalina. (2014) *La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones.* España: Universidad de las Islas Baleares.

RODRIGUEZ A.M. Y NOVELO J.L. (2013), “Licenciatura en intervención educativa, cursos inductivos”. UPN, LIE, Mérida, Yucatán.

RODRIGUEZ, María. (2004), la teoría del aprendizaje significativo. Santa Cruz de Tenerife: Centro de Educación a Distancia.

ROMERO Leonor. (S/F) El aprendizaje de la lecto-escritura. Consultado el 25 de mayo de 2017 en: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf

ROMERO Leonor. (S/F) El aprendizaje de la lecto-escritura. Consultado el 25 de mayo de 2017 en: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf.

ROSALES, María. (2014) Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

SALDÍVAR A, DÍAZ R, REYES N, ARMENTA C, LÓPEZ F, MORENO M, ROMERO A, HERNÁNDEZ J, Y DOMINGUEZ M. (2015), Roles de Genero y Diversidad: Validación De Una Escala En Varios Contextos Culturales . UMAN Facultad de Psicología.

TAYLOR S. Y BOGAN J. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.* España, Ed. Paidós.
https://www.onsc.gub.uy/enap/images/stories/MATERIAL_DE_CURSOS/Entrevista_en_profundidad_Taylo_y_Bogdan.pdf

ÚCAR Xavier (2001), *Cómo evaluar proyectos y procesos de animación sociocultural.* Pedagogía Sistemática i Social Universitat Aut noma de Barcelona.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2003) La perspectiva contextual y sociocultural, Capitulo 7. Barcelona, España. Consultado en 03 de Mayo de 2017 en:
http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_07_vigotski.pdf

VALVERDE, Yaneth. (2014) Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. Colombia: Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño,

ZÁRATE Hilda, MOIRAGHI Liliana (2004), *El grupo en el aprendizaje: ventajas y desventajas de la técnica de la dinámica de grupo.* Facultad de Derecho y Cs. Soc. y Políticas. UNNE.

ZUÑIGA, Madeleine (1999) Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago, Chile: Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista al director

Nombre:

Edad:

Años de servicio:

Lugar de origen:

Religión que profesa:

1. ¿Cuánto tiempo lleva laborando en esta institución?
2. ¿Cuál es su perfil de formación?
3. ¿Con que programas cuenta la escuela?
4. ¿Cuál es el horario que maneja la escuela?
5. ¿Cuáles son los días establecidos para portar el uniforme
6. ¿Para usted qué es educar?
7. ¿Para usted qué es aprender?
8. ¿Cuáles son las actividades en donde se solicita la participación de los padres?
9. ¿Cómo los padres de familia participan en las actividades académicas de sus hijos?
10. ¿Cuáles son los derechos humanos que se promueven en esta escuela?
11. ¿De qué manera se promueven esos derechos humanos?
12. ¿Quiénes son los responsables de promover los derechos humanos?
13. ¿Para usted que son los valores?
14. ¿Qué valores lo caracterizan como director?
15. ¿Cuáles son los valores que se promueven dentro la institución?
16. ¿Cuáles son los eventos culturales que se suelen realizar en la institución?
17. ¿Quiénes participan en las actividades culturales?
18. ¿Cuál es la condición económica que tienen los niños que acuden a esta escuela?
19. ¿De qué manera se le otorga apoyos a los niños?
20. ¿Qué características generales tienen las familias que vienen a la escuela?
21. ¿Cómo se promueve la equidad de género?
22. ¿Cómo es la relación entre niños y niñas en esta escuela?
23. ¿De qué manera usted distribuye su tiempo para supervisar las actividades las actividades de la escuela?
24. ¿Cuáles son los recursos que se le otorgan para el mejoramiento de la escuela?
25. ¿Cuál es la problemática prioritaria que ha detectado en esta institución? ¿Por qué?

Anexo 2: Entrevista al maestro

Nombre:

Edad:

Años de servicio:

Lugar de origen:

Religión que profesa:

1. ¿Cuánto tiempo lleva laborando en esta institución?
2. ¿cuál es su perfil de formación?
3. ¿para usted que es enseñar?
4. ¿Para usted que es aprender?
5. ¿Para usted que son los derechos humanos?
6. ¿Cuáles son los derechos que se promueven en esta escuela?
7. ¿De qué manera se promueven esos derechos?
8. ¿Qué son los valores?
9. ¿Cuáles son los valores que caracterizan su práctica docente?
10. ¿usted ha tomado cursos de actualización? ¿Cuáles cursos ha recibido?
11. ¿De esos cursos cuales le han favorecido y cuáles no para el aprendizaje del niño?
¿Por qué?
12. ¿Cuáles son las actividades en donde se solicita la participación de los padres?
13. ¿Cómo los padres de familia participan en las actividades académicas de sus hijos?
14. ¿qué estrategias utiliza para motivar a los alumnos en su aprendizaje?
15. ¿Maneja algún tipo de plan semanal o mensual que ayude a la coordinación de sus actividades? ¿Cómo planea sus sesiones?
16. ¿De qué manera organiza al grupo para realizar las actividades dentro del aula?
17. ¿Cuáles son las actividades en donde regularmente participa la escuela?
18. ¿Ha observado lo que hacen los niños y niñas en el recreo? ¿Qué ha observado?
19. ¿Cómo define equidad de género?
20. ¿Cómo promueve la equidad de género dentro del aula?
21. ¿Cómo aborda esta cuestión al trabajar cotidianamente en el aula?
22. ¿Cuál es la problemática prioritaria que ha detectado respecto a los alumnos? ¿Por qué?

Anexo 3: Entrevista de padres de familia

Nombre:

Edad:

Oficio:

Grado de estudio:

Porque no continuo con sus estudios:

Estado civil:

Religión:

1. ¿Cuáles son las tradiciones que practica?
2. ¿Cuántos de sus hijos acuden a esta escuela?
3. ¿Por qué manda a su hijo(a) a esta escuela?
4. ¿Explique cómo es la relación con sus hijos?
5. ¿Explique cómo es la relación que tiene usted con los maestros de sus hijos?
6. ¿Para usted porque es importante la participación de los padres de familia en las actividades escolares?
7. ¿Cómo participa en las actividades que se realizan en la escuela?
8. ¿Cómo apoya a su hijo (a) fuera del aula en su educación?
9. ¿Cómo usted promueve los valores a sus hijos?
10. ¿Qué actividades cotidianas le pide a su hijo (a) realizar en el hogar?
11. ¿Cuáles son los derechos humano que usted tiene como persona?
12. ¿Cuáles son las problemáticas por las cuales usted ha tenido que recurrir a la escuela?

Anexo 4: Entrevista a psicólogo

Nombre:

Edad:

Años de servicio:

Lugar de origen:

Religión que profesa:

1. ¿Cuánto tiempo lleva laborando en esta institución?
2. ¿Cuál es su perfil de formación?
3. ¿Del tiempo que lleva laborando aquí cuales son las problemáticas que ha detectado respecto a los alumnos?
4. ¿En cuánto a los maestros ha detectado alguna problemática?
5. ¿Cómo considera usted la relación que existe entre los maestros y los alumnos?
6. ¿De qué manera usted interviene en las problemáticas de la escuela?
7. ¿Realiza usted actividades en la que participen los padres? ¿Cuáles?
8. ¿Cuáles han sido las problemática que han presentado entre usted y los padres?

Anexo 5: Entrevista al ROA

Nombre:

Edad:

Años de servicio:

Lugar de origen:

Religión que profesa:

1. ¿Cuál es su perfil de formación?
2. ¿Cuánto tiempo lleva laborando en esta institución?
3. ¿Cuál es su función como ROA del programa de tiempo completo en esta escuela?
4. ¿Cómo se organiza con el director para la alimentación de los niños?
5. ¿Cómo se organiza con los padres de familia para preparar los alimentos?
6. ¿Cuál es el menú semanal?
7. ¿los alimentos que se les brinda a los niños son balanceadas?
8. ¿Cuáles han sido las problemáticas que usted ha observado durante el tiempo que ha estado en esta escuela?

Anexo 6: Entrevista a la USAER

Nombre:

Localidad:

Años en la escuela actual:

1. ¿Cuál es su función en esta institución?
2. ¿Para usted que es educación?
3. ¿para usted que es equidad de género?
4. ¿para usted que son los valores?
5. ¿Cómo concibe usted el aprendizaje?
6. ¿Cómo es la relación que tiene usted con los alumnos (as) que atiende?
7. ¿Cuántos alumnos (as) atiende en su turno?
8. ¿Cuáles son las estrategias que mayormente utiliza al momento de Interactuar con las situaciones de cada niño (a)?
9. ¿Cómo es el comportamiento del niño o niña durante la asesoría?
10. ¿Cómo es su relación hacia los padres-madres de familia?
11. ¿De qué manera incorpora a los padres-madres de familia para el desarrollo del niño?
12. ¿cuáles son los problemas que más se han presentado en esta institución?

Anexo 7: Encuesta a los (as) niños (as)

Nombre: _____ **Edad:** _____
Género: _____ **Grado y Grupo:** _____

I. Instrucciones: Subraya la respuesta que consideres y especificar en caso de que se solicite

1. ¿Cuentas con seguro médico?
a) Si b) No
2. ¿Padeces algún tipo de enfermedad crónica? En caso de ser si responde cual
a) Si ¿Cuál? _____ b) No
3. ¿Qué lengua hablas más en tu casa?
a) Maya b) Español c) Ambas d) Otros _____
4. ¿Te gusta hablar la lengua maya?
a) Mucho b) Poco c) Regular d) Nada
5. ¿Cómo te siente hablando maya?
a) Muy bien b) Bien c) Regular d) Mal
6. ¿En qué idiomas platicas con tus padres?
a) Maya b) Español c) Ambas d) Otros _____
7. ¿Tu maestro sabe hablar maya?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada
8. ¿Con quienes platicas en maya?
a) Padres b) Hermanos c) Abuelos d) Otros: _____
9. ¿Cómo es la relación con tus padres?
a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Mala
10. ¿Te gusta la escuela?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada
11. ¿Cómo es tu relación con tu maestro?
a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Mala
12. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros de clase?
a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Mala
13. Cuando el maestro te pone a leer ¿Se te dificulta la lectura?
a) Mucho b) Poco c) Regular d) Nada
14. ¿Al realizar algún trabajo se te dificulta escribir?
a) Mucho b) Poco c) Regular d) Nada

15. ¿En qué lugar te concentras más para realizar tus tareas?
a) Casa b) Escuela c) Biblioteca d) Otros: _____
16. ¿Cómo es la relación entre niños y niñas?
a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Mala
17. ¿El maestro trata por igual a niños y niñas?
a) Siempre b) Pocas veces c) A veces d) Nunca
18. ¿Te han agredido por algún compañero?
a) Siempre b) Pocas veces c) A veces d) Nunca
19. ¿Consideras que tanto niñas como niños deben compartir ciertas actividades como (barrer, lavar, jugar futbol entre otras)?
a) De acuerdo b) En desacuerdo c) En total desacuerdo d) Me da igual

II. Instrucciones: Marca con una palomita, el recuadro según sea la respuesta, puedes marcar más de una, especificar en caso que se solicite.

20. ¿Con quiénes vives en tu casa?
 a. Mamá.
 b. Papá
 c. Hermanos o hermanas.
 d. Primos o sobrinos
 e. Otros familiares (abuela/o, tía/o, etc.) Especificar: _____
 f. Otros adultos (no familiares). Especificar: _____
21. Cuando regresas de la escuela cada día, ¿A quiénes generalmente encuentras en casa?
 a. Mamá.
 b. Papá
 c. Hermanos o hermanas.
 d. Primos o sobrinos
 e. Otros familiares (abuela/o, tía/o, etc.) Especificar: _____
 f. Otros adultos (no familiares). Especificar: _____
22. En casa, ¿Quién te ayuda más con tus tareas?
 a. Nadie.
 b. Mamá.
 c. Papá.
 d. Hermana mayor.
 e. Hermano mayor.

f. Otro adulto. Especificar:_____

23. Cuando surge algún problema ¿A quiénes les tienes más confianza?

- a. Nadie.
- b. Mamá.
- c. Papá.
- d. Hermana mayor.
- e. Hermano mayor.
- f. Otro adulto. Especificar:_____

24. ¿Qué materia más te gusta?

- a. Matemáticas
- b. Español
- c. Historia
- d. Ciencias naturales
- e. Geografía
- f. Maya
- g. Otros:_____

25. ¿Qué materia más se te dificulta?

- a. Matemáticas
- b. Español
- c. Historia
- d. Ciencias naturales
- e. Geografía
- f. Maya
- g. Otros: _____

Anexo 8: Censo sociolingüístico para Docentes.

Esta encuesta forma parte de las prácticas profesionales 1, con el fin de obtener información acerca del panorama sociolingüístico en los docentes de esta institución. Por lo que le agradeceremos su colaboración, respondiendo todas las cuestiones que se solicitan.

Localidad: _____ Grado que atiende: _____. Años de servicio: _____.
 Edad: _____. Género: _____ Años en la escuela actual: _____

I. Marque con una "X", dentro de una escala de 1 a 10, el rango que considere en cada caso:
 Tengo la habilidad de:

	MAYA										ESPAÑOL									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hablar																				
Entender																				
Leer																				
Escribir																				

Tengo la competencia metodológica para enseñar a mis alumnos:

	EN MAYA										EN ESPAÑOL									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A hablar																				
A entender																				
A leer																				
A escribir																				

II. Conteste las siguientes preguntas de acuerdo a su experiencia.

Estrategias en el aula de clase

1. Si hay niños maya hablantes ¿Cuál es la estrategia que usa para lograr que sus alumnos aprendan? Ofrezca algunas razones de su respuesta.
2. ¿Alguna vez ha dado su clase en lengua maya? ¿Por qué?
3. ¿Tener alumnos maya hablantes representan alguna dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué?
4. ¿A los niños que hablan maya se les dificulta comunicar sus ideas y expresar sus dudas? ¿A qué lo atribuye?
5. De acuerdo al contexto ¿considera que todos los docentes deben dominar la lengua maya? ¿Qué razones daría?

Espacios y acontecimientos donde se usa la lengua maya.

6. ¿Cuáles son los espacios en la escuela donde mayormente se emplea la lengua maya? ¿Cómo explica que sea así?

7. ¿En qué momentos o eventos se usa la lengua maya? ¿Por qué cree que se da de esa manera?

Sujetos que usan la lengua maya-español

8. ¿Cuál es la lengua que ha observado que mayormente utilizan los niños?
9. ¿Cuántos niños hablan maya en su grupo?
10. ¿Cuántos niños hablan solo el español?
11. ¿Cuántos niños son bilingües en su grupo?
10. ¿Quiénes son las personas que practican la lengua maya en la escuela?
11. En qué tipo de relación comunicativa utiliza la lengua maya? ¿Por qué?
12. ¿Quiénes emplean mayormente la lengua hombres o mujeres, niños o niñas?

Importancia de la lengua maya

13. ¿Cuál es la importancia de conservar la lengua maya? Argumente.
14. ¿Desde su punto de vista considera que es importante que desde pequeños se les inculque a los niños a hablar maya? Explique por qué.
15. ¿Considera que la escuela de educación básica debe impulsar la preservación de la lengua maya? ¿Qué argumentos daría?
16. ¿Cómo considera que se relaciona la lengua y la cultura?
17. ¿Qué siente cuando habla la lengua maya?
18. ¿Hay algún programa en la escuela que fomente el uso de la lengua maya? ¿Qué opina de ello?
19. ¿Considera que tanto el inglés, el español y el maya tienen la misma importancia para impartirlas en las escuelas? Argumente.

Anexo 9: Entrevista a la directora

Nombre:

Edad:

Perfil de formación:

1. ¿Cuánto tiempo ha tenido en su trayectoria escolar como directora?
2. ¿Cómo concibe a la educación?
3. ¿Para usted que es lecto-escritura?
4. ¿Cuál es la importancia que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es el método que se utiliza en la escuela para ubicar el nivel de lecto- de los alumnos y las alumnas?
6. ¿Cómo la escuela organiza actividades para mejorar el proceso de la lectoescritura en niños - niñas? ¿Cuáles?
7. Para usted ¿Cuáles serían las estrategias adecuadas para favorecer la lectura y escritura en los niños(as)?
8. ¿Cómo es la relación que tiene con los maestros?
9. ¿Cuál es el trato que usted le da a los alumnos(as)?
10. ¿Cómo ve las oportunidades para los niños y las niñas para acceder a la educación?
11. ¿Qué factores considera usted que afecta a la lectoescritura de los (as) niños (as)?
12. ¿Cuáles son algunos impedimentos para que exista equidad de género en el acceso a la educación básica?

Anexo 10: Entrevista a los(as) niños (as)

Nombre:

Edad:

Grado: Grupo:

Ocupación del padre o madre:

26. ¿Te gusta ir a la escuela? ¿Por qué?
27. ¿Qué es leer para ti?
28. ¿Qué es escribir para ti?
29. ¿cómo recuerdas que aprendiste a leer y escribir?
30. ¿Por qué te gusta leer?
31. ¿Qué te gusta o gustaría leer?
32. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?
33. ¿Cómo el maestro te ayuda con tu lectura y escritura?
34. ¿Cuáles son los libros o textos que frecuentemente lees con tu maestro (a)?
35. ¿De las lecturas que te asigna el maestro cuáles te gustan más y cuáles menos? ¿Por qué?
36. ¿Cómo convives con tus compañeros o compañeras de tu salón?
37. ¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura y escritura fuera de la escuela?
38. ¿En tus tiempos libres que te gusta hacer?
39. ¿Cómo tus padres Tus padres saben leer y escribir? ¿te piden que practiques alguna lectura y escritura?
40. ¿Qué tipo de textos leen tus padres o madres?
41. ¿En tu casa a quien le tienes más confianza? ¿Por qué?
42. ¿En qué espacios utilizas la lectura y la escritura?

Anexo 11: Entrevista a los padres y madres de familia

Ocupación:

Nivel de estudio:

Religión que practica:

Número total de hijos(as):

1. ¿Para usted que es educación?
2. ¿Considera importante que sus hijos e hijas acudan a la escuela? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las razones por las que manda a su hijos (as) a la escuela?
4. ¿Sabe leer y escribir?
5. ¿Cómo ayuda a sus hijos (as) con sus tareas?
6. ¿Considera importante leer y escribir? ¿por qué?
7. ¿De qué manera motiva a sus hijos (as) para que aprenda a leer y escribir?
8. ¿De qué manera usted se informa de lo que ocurre dentro y fuera de su comunidad?
9. ¿Le compra libros a sus hijos (as)? ¿Cuáles?
10. ¿Qué tipo de libros tiene en su casa aparte de los que le proporcionan a sus hijos (as) en la escuela?
11. ¿Qué actividades ha notado que le dejan a sus hijos que requiera de la lectura y escritura?
12. ¿Qué actividades cotidianas le pide a su hijo (a) realizar en el hogar?
13. ¿Cuánto tiempo le da a su hijo para que realice su tarea?
14. ¿Qué tipo de programas ve con frecuencia?
15. ¿Ha notado que tipo de programas ve sus hijos?
16. ¿Qué considera que ocasiona que el niño no aprenda a leer y escribir?
17. ¿Considera que tanto los hombres como las mujeres tienen las mismas oportunidades?
¿Por qué?
18. ¿De qué manera usted convive con sus hijos (as)?

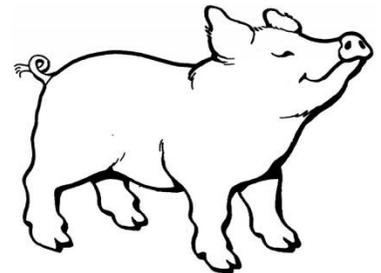
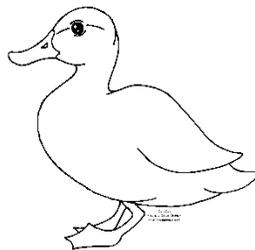
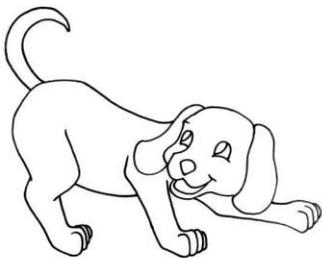
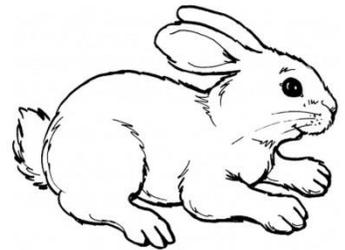
Anexo 12: Instrumento para detectar niveles de lectoescritura

Nombre: _____ Edad: _____

Grado y grupo: _____

1. Escribe los nombres de los animales que tienes en tu casa

2. Escribe los nombres de los siguientes dibujos



3. Escribe que se necesita para una fiesta

4. Escribe una historia con la siguiente imagen



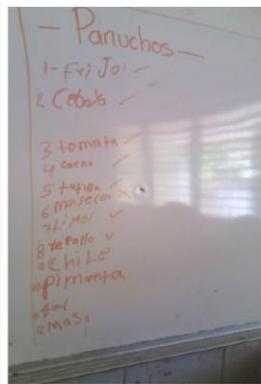
Anexo 13: El proceso de la adquisición de la lectoescritura en niños (as) maya hablantes



a) La lengua maya en la comunicación de los(as) niños(as).



b) La construcción de la lectoescritura en los (as) niños (as).



c) Los espacios de aprendizaje



d) Las relaciones genéricas en niños(as)



e) El compañerismo en el proceso de aprendizaje



f) La creatividad en el proceso de aprendizaje en niños maya hablantes

