

**“PRODUCCIÓN DE TEXTOS BILINGÜES EN  
CONTEXTOS RURALES MEDIANTE LA  
METODOLOGÍA POR PROYECTOS”.**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

**PRESENTA:  
ISANDER ANTONIO LÁZARO DESIDERIO**

**DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. MARCELA TOVAR GÓMEZ**

**CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2020.**

## **DEDICATORIA**

A mi hija. Porque fuiste la motivación más grande para que este proyecto concluyera.

A Zitlali, por su paciencia, compañía y apoyo incondicional en los momentos más difíciles de mi carrera.

A Guadalupe y Artemio por abrirme las puertas de su casa cuando más lo necesité.

## **AGRADECIMIENTOS**

A los padres de familia, autoridades comunitarias y comité escolar de la comunidad de “El Salitrero”, Colotepec, Pochutla, Oaxaca, por las facilidades y confianza para la realización de este proyecto.

A los niños de primero a tercer grado de primaria, por sus risas, ánimos, travesías y por compartir con ustedes esta experiencia.

Agradezco infinitamente a la Mtra. Marcela Tovar, quien con sus observaciones y asesoría acompañó el desarrollo de este trabajo hasta culminarlo.

A la Mtra. Edda Norma Jiménez de la Rosa y Barrios, Mtra. María del Carmen Ruiz Nakasone y al Mtro. César Makhlouf Akl, por dedicarle tiempo a esta tesis para su lectura y recomendaciones.

A mis padres y hermanos por compartir esta etapa de mi vida.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. El contexto.....</b>	<b>6</b>
1.1 La llegada de un maestro a la comunidad .....	7
1.2 La escuela, el lugar de trabajo .....	9
1.3 Los problemas que enfrenta un maestro en una comunidad ajena .....	10
1.4 Sin niños no hay maestro .....	11
1.5 El diste´ (zapoteco) en el aula multigrado .....	13
<b>CAPITULO II. Referentes teóricos.....</b>	<b>15</b>
2.1 Introducción .....	16
2.2 La escuela y el trabajo en el aula .....	17
2.3 ¿Cómo y qué enseña la escuela? .....	20
2.4 Las escuelas multigrado y su trabajo en el aula .....	21
2.4.1 El comienzo de la escuela multigrado .....	23
2.4.2 ¿Qué hace un maestro en un contexto multigrado? .....	25
2.5 La lengua en el aula .....	28
2.5.1 Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE) .....	30
2.5.2 Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Educación Básica (PRONALEES) .....	31
2.5.3 El Programa Nacional de Educación 2001-2006 .....	31
2.5.4 Importancia de la lengua en el aula .....	32
2.5.5 Cómo enseñar lengua .....	33
2.6 Producción de textos para mejorar la comprensión lectora .....	34
2.6.1 Organización del aula escolar para la producción de textos.....	36
2.6.2 Tipos de textos .....	37
2.7 Metodología.....	41
2.7.1 La pedagogía por proyectos.....	41
2.7.2 Planeación del proyecto.....	45
2.7.3 Ejecución del proyecto.....	46
2.7.4 Culminación del proyecto .....	47
2.7.5 Evaluación del proyecto.....	48

2.7.6 La interrogación de textos .....	50
2.7.7 La enseñanza como actividad investigadora .....	54
2.7.8 ¿Qué es la enseñanza por proyectos? .....	57
2.7.9. Ventajas de la enseñanza por proyectos.....	58
2.7.10 Sistematización de la información .....	62
2.7.10.1 Técnicas de recogida de información.....	62
<b><i>CAPITULO III. Mi experiencia en la escuela Benito Juárez.....</i></b>	<b>69</b>
3.1 El trabajo de campo en la comunidad.....	70
3.2 Mi primer día en la escuela .....	71
3.3 La escuela de la Sección XXII .....	74
3.4 “Es que yo no gano”.....	76
3.5 Asamblea para tomar acuerdos.....	80
3.6 Mi regreso al aula.....	86
3.6.1 Diagnóstico .....	88
3.6.2 Eligiendo el tema del proyecto .....	91
3.6.3 La planeación.....	94
3.6.4. Midiendo la cancha.....	95
3.6.5 Las figuras geométricas.....	97
3.6.6 Fracciones en figuras geométricas.....	99
3.6.7 Reportes de las actividades en lengua.....	101
3.7 Elección de un nuevo proyecto .....	103
3.7.1 Conocimientos previos .....	104
3.7.2 Visita de Don Ignacio y Don Amos.....	106
3.7.3 Sembramos sandía.....	112
3.7.4 Elaboramos cartas.....	114
3.7.5 La producción de textos .....	115
<b><i>CAPITULO IV. Aprendizajes hallados.....</i></b>	<b>116</b>
4.1 El conflicto gremial y su impacto en la comunidad .....	117
4.2 Escuelas multigrado un espacio de aprendizaje.....	118
4.2.1 La colaboración entre los estudiantes.....	118
4.2.2 Violencia que se va trasminando al aula .....	118
4.2.3 La presencia de las religiones en la escuela.....	119

4.2.4 Prácticas que los niños aprendieron de los maestros .....	120
4.2.5 El estilo de apoyo entre los alumnos.....	121
4.3 Los aprendizajes logrados con el proyecto .....	122
4.3.1 La autonomía .....	122
4.3.2 Producción de textos .....	122
4.3.3 ¿Que aprendieron los niños que no sabían? .....	123
4.3.4 El uso del zapoteco .....	124
4.3.5 La propuesta pedagógica y la metodología de investigación .....	125
Anexo 1. Fotografías seleccionadas durante la ejecución del proyecto. .	131
Anexo 2. Plan de trabajo realizado para recabar información y realizar las actividades planeadas.....	134
Anexo 3. Trabajos que se obtuvieron durante el proyecto. ....	139



## Introducción

Desde de que la administración del IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública del Oaxaca) pasó a manos del gobierno federal en el 2015, todos los maestros bachilleres que en el 2012 nos beneficiamos de una beca para estudiar la licenciatura en la U.P.N. Ajusco, fuimos llamados para cumplir nuevamente con nuestras tareas docentes, bajo la amenaza de quitarnos la plaza si no dejábamos de lado nuestra formación académica como futuro licenciados en Educación Indígena. Fue ésta la razón que determinó el rumbo de mi trabajo de campo en la comunidad de “El Salitrero” perteneciente al Municipio de Santa María Colotepec, del Distrito de Pochutla en la costa del Estado de Oaxaca, y que me llevó a tropezarme con varios obstáculos, entre ellos la lengua de la comunidad, el zapoteco.

En Oaxaca, antes de que el IEEPO fuera administrado por la federación, muchas razones influían en los procesos de ubicación laboral de un docente; por ejemplo: era tomado en cuenta si llevaba años de servicio y quería estar cerca de su familia, si la comunidad ya no lo quería o solicitaba el cambio de maestros, por participación sindical o por la razón más común: porque eran maestros nuevos que tenían que ir a hacer méritos para en el futuro estar cerca de su casa o la ciudad. En muy pocos casos se consideraba la ubicación de centros de trabajo de acuerdo al idioma del maestro. En mi caso ninguna de estas razones fue considerada, ni siquiera me consultaron; me dieron mi orden de comisión y así llegué desde la Sierra Ayuuk hasta la Costa. Desde ese momento la propuesta de tesis que yo planteaba desde sexto semestre cambió repentinamente.

Sin saber que al lugar que llegaba era una escuela de tipo multigrado, es decir un maestro atiende dos a más grupos, con necesidades, carencias y serios problemas a nivel aula y escuela, me fui dando cuenta que trabajar en una cultura diferente con un idioma distinto al mío no es lo complicado, sino que existen otros factores que explican el porqué de dichos problemas y que son más difíciles de solucionar. Uno de esos

aspectos era el reciente enfrentamiento entre la Sección XXII y el “Nuevo IEEPO”,<sup>1</sup> que en vez de unir fuerzas dividía completamente el trabajo que desarrollaría en la escuela, pues detrás de este arraigado choque de ideas había padres de familia, maestros, autoridades, estudiantes. Pese a ello, procuré trabajar en las condiciones que me fueran posibles, aunque eso implicara replantear mi trabajo de campo.

En base a este breve contexto y a la situación tanto del estudiante como mía, el trabajo que planteo a continuación lo hice mediante una intervención directa en el grupo escolar al que fui asignado como maestro, con un enfoque de **investigación-acción** en el que no es suficiente con investigar solo la realidad educativa de la comunidad, donde los estudiantes son solo objetos de observación, sino que además es necesario plantearse cómo a partir de lo que se observa, me es posible comprender la situación y al mismo tiempo convertirme en sujeto para contribuir en la transformación de mi propia práctica.

A pesar de que no estaba en un área lingüística donde pudiera fortalecer mi lengua originaria, *el ayuuk*, no pierdo la idea de que puedo acercarme a la producción de textos significativos en *ditzaa* (lengua originaria de los estudiantes de El Salitrero) desde los primeros tres grados de educación primaria. El planteamiento surge porque aunado a que los maestros anteriores al Nuevo I.E.E.P.O. y que eran de la Sección XXII no abordaban el idioma de la comunidad ni como asignatura ni como un medio para desarrollar otras habilidades, la problemática se asociaba con el hecho de que los pocos niños que leen textos en español difícilmente comprenden lo que acaban de leer y por lo tanto se les dificulta comprender cualquier tipo de textos o instrucciones sencillas. Lo que significa que no son competentes en ninguna de las dos lenguas (español y zapoteco).

El propósito que diseñé era simple: que los niños supieran que su idioma se escribe y que pudieran expresar su pensamiento sin fragmentarlo en sílabas o grafemas desde

---

<sup>1</sup> Se le denominó de esta manera al I.E.E.P.O. Ya que quien comenzó a tener el control operativo de dicha institución fue el gobierno federal quitándole de las manos todo el poder administrativo a la sección XXII.



una lengua que no conocen (como estaban habituados y como tal vez muchas escuelas siguen familiarizadas). Afirmé que si se ponía atención a esto estaríamos avanzando en que sean primero proficientes en su lengua materna y luego, una vez logrado que se animaran a escribir en su lengua originaria, desarrollaran con más cuidado el aprendizaje del español como segunda lengua. Sin embargo, para llegar hasta aquí implicaba que yo entendiera y hablara el zapoteco; pero como ya mencioné ese era uno de los problemas por lo cual solo me centré en animar, en motivar y concientizar sobre la importancia de escribir en su lengua. Para eso adapté la metodología de proyectos para producir textos, en este caso bilingües en zapoteco y español.

Para llegar a esta propuesta, durante el trabajo de campo hice un diagnóstico (que se basó en una intervención directa) en la comunidad y en el grupo escolar. Para ello organicé ejercicios de lectura y escritura, actividades con dibujos, juegos, acompañamiento en la siembra de maíz y cosecha de sandía, así como entrevistas a las autoridades de la comunidad, comité de padres y reuniones constantes con padres de familia. Es importante recalcar que durante las reuniones realizadas con los padres ellos expresaron expectativas alrededor de lo que debiera ser la escuela de sus hijos.

El objetivo general del presente trabajo está enfocado con la producción de textos por lo que se plantea de esta forma.

**Objetivo general:**

Que los estudiantes de primero a tercer grado de Educación Primaria se inicien en la escritura del zapoteco a partir de la producción de textos para fortalecer sus competencias comunicativas (como la comprensión) en la Escuela Primaria Indígena “Benito Juárez” e El Salitrero, Colotepec, Oaxaca.

Al principio me importaba mucho cómo escribían los niños, su ortografía, si escribían derecho o no; observaba si las letras estaban separadas correctamente, si eran bonitas y que copiaran bien o escribieran correctamente lo que se les dictaba. Sin querer estaba cayendo en lo que mucho tiempo critiqué. Con un ambiente conflictivo dentro y fuera del aula y mi desubicación lingüística reflexioné que lo importante era darle valor a la lengua originaria, al zapoteco, a la lengua que no está escrita en los libros, aquella lengua que ha sido desplazada por el español pero que podíamos empezar a recuperar a través de la producción de pequeños textos en que los niños expresaran su pensamiento.

Esto es lo que espero de manera general, pero a partir de esto se plantearon los objetivos específicos que ayudarían a dar respuesta al objetivo general.

“Involucrar a los padres de familia en el aprendizaje de los niños mediante pláticas, reuniones y visitas para que conozcan y valoren lo que sus hijos aprenden”.

Anteriormente en la escuela los padres de familia sólo eran llamados para cumplir tareas como limpieza de baños, reuniones de fin de curso y cooperaciones para eventos como el diez de mayo o treinta de abril. Nunca se les llamó para preguntarles qué era lo que querían que sus hijos aprendieran o qué esperaban de la escuela, situación que me motivó a involucrarlos más allá de esos quehaceres; para que conocieran lo que sus hijos hacen y al mismo tiempo los estudiantes se motiven en hacer mejor sus trabajos pues ya tendrían un destinatario real, alguien a quien mostrar los avances de lo que van aprendiendo.

“Favorecer el diálogo en zapoteco con personas distinguidas de la comunidad mediante entrevistas y pláticas para recuperar los conocimientos comunitarios”.

Algo muy importante que no solo ha descuidado la escuela, sino que se ha desplazado (a partir de los planes y programas) ha sido el conocimiento que guardan las comunidades originarias como las formas de sembrar, la manera de medir el tiempo, la alimentación, los rituales y junto con ellos la vestimenta, la forma de organizarse o la

lengua indígena. En este caso, me propuse que junto con los estudiantes entrevistáramos a los señores o señoras que sabían sobre el tema que trabajaríamos y a partir de lo que generaba la entrevista empezar a producir los primeros textos bilingües.

Generar el trabajo colectivo a partir de temas en común para que la escuela sea un espacio de intercambio de ideas más que de juego.

Para lograr cada uno de los objetivos fue importante organizar el trabajo que se iba a realizar después del diagnóstico; eso implicaba planear las actividades junto con los estudiantes antes y durante el trabajo. Le dediqué tiempo para revisar textos y saber por dónde comenzar, a preparar los materiales de apoyo, así como los que servirían para la investigación. Pedir el apoyo a los padres de familia y director de la escuela fue lo más difícil al iniciar con la propuesta, porque no estaban acostumbrados a participar en actividades pedagógicas dentro del aula.

En el desarrollo de cada una de las actividades puestas en práctica en el trabajo de campo fue sustancial llevar a cabo la planeación, un cronograma de actividades, así como la evaluación de cada uno durante el proceso.

El siguiente documento que expongo está organizado en cuatro capítulos; en el primer capítulo describo el contexto en el que se llevó a cabo dicho proyecto, es decir la descripción de la comunidad, el clima, vegetación, lengua y las características principales del lugar. En el segundo capítulo, llamado referentes teóricos, se desarrollan los aportes conceptuales que sustentan esta propuesta de trabajo, la metodología, la situación de las escuelas multigrado, y el papel que juega la lengua oral y escrita dentro de la comunidad.

En el tercer capítulo describo toda mi experiencia en la comunidad y en el aula, las actividades realizadas y su impacto en el aula y comunidad; ya para finalizar, en el cuarto capítulo se desarrollan todos los aprendizajes hallados de todo el proyecto.

## **CAPÍTULO I. El contexto**

## 1.1 La llegada de un maestro a la comunidad

Mi orden de comisión decía “...el titular de la Unidad de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, extiende a usted la orden de presentación provisional para prestar sus servicios como docente frente a grupo en la Escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez, en El Salitrero, Santa María Colotepec, Pochutla, Oaxaca...tiene tres días hábiles para presentarse...” Antes de firmar mi orden pensé en las consecuencias que eso tendría; implicaba estar lejos de mi comunidad y mi formación como maestro de la UPN se vería afectada. No tuve opción; las condiciones eran clara: era la última oportunidad que tenía si quería conservar mi trabajo y si no firmaba tendría problemas con el jurídico, ya que anunciaban una auditoria masiva dentro del nuevo IEEPO.

“El Salitrero” no aparece en “google maps”, no hay número telefónico de la comunidad, no hay información para llegar hasta allá; lo poco que pude investigar es que haría nueve horas saliendo desde Oaxaca. Me comuniqué con el profesor que ya había empezado a laborar semanas antes y con esa frustración de no saber si había hecho lo correcto o no, preparé ropa, hojas blancas, marcadores y salimos rumbo a Puerto Escondido un domingo a las 11:30 de la noche. Llevábamos dos horas viajando en el coche del que ahora era mi compañero de trabajo y viaje, cuando cerca de Sola de Vega se poncha una llanta de su carro; utilizamos la llanta de refacción y seguimos. Antes de llegar a “Las Antenas”, se poncha otra llanta: parecía una broma de la naturaleza, no hay refacción ni vulcanizadora abierta a las tres de la mañana por esos lugares, todos duermen a esa hora y con la llanta ponchada regresamos a Sola de Vega. Con el aire seco y frío esperamos hasta las siete de la mañana para que nos atendieran, seguimos nuestro camino, pero se ponchó otra llanta y la suspensión del carro falló apenas llegamos a Juchatengo y un herrero nos ayudó a componer el carro.

Mientras reparaban el carro de mi futuro director, pienso que es una mala señal, me pregunto qué problemas se acercan, estoy desanimado, estresado, molesto. Llegamos a Puerto Escondido como a las cinco de la tarde: mucho tiempo de camino. Puerto

Escondido es bonito, pero solo vamos de paso y veo de lejos el mar, ya que nos esperan en la comunidad y era mi primer día de trabajo.

Tomamos la carretera rumbo a Pochutla y la carretera pavimentada termina en el cruce de Valdeflores, delegación de Colotepec, apenas habíamos avanzado media hora; el aire seco se mezcla con el polvo, sudor y el intenso calor que hace, no hay árboles, no hay sombra, no hay ríos que apreciar ni pájaros que escuchar, la gente en la carretera parece estar acostumbrada y ahí pienso en Zacatepec, el pueblo que guarda mi ombligo, en sus caminos y veredas, donde no sufrimos de agua, donde llueve todo el tiempo, donde andamos con gabán, donde estuviera trabajando si hubiera una forma de ubicar a los maestros en nuestras áreas lingüísticas.

Cuando llegamos a la comunidad de El Salitrero a las seis y media de la tarde, el calor es intenso, siento que me quedo sin aire, me suda la piel, hay mucho polvo, demasiados moscos, un clima muy diferente al de mi comunidad. Aunque mi frustración disminuye necesito bañarme, descansar, comer algo y prepararme pues lo que venía sería más difícil que el viaje que había hecho.

Llegamos a la casa de un señor de nombre Ignacio; el director me comenta que ahí se ha quedado, ahí come. El señor nos hace plática y comenta que es buena mi llegada ya que hay muchos niños y hacen falta maestros. Me ofrecen una habitación y decido descansar, el cuarto que me dan no tiene cama, ni mesa, es una habitación vacía, la casa está en obra negra, aun no le ponen ventanas, ni puertas; debido a que no hay otro lugar y es la única opción decido quedarme. Me dan una cobija y unas tablas, es lo único, me instalo y después me sirven de comer. Como ya es tarde, decido descansar y prepararme para el día siguiente.

De lo poco que he platicado con el otro profesor, me ha comentado que en la comunidad hace mucho calor en todo el año, por las mañanas se siente el frío pero nada más sale el sol, comienza a acalorar a todos.

A la mañana siguiente observo que los niños llevan botes de agua al salón, pues el calor hace que dé mucha sed, en el salón suelen distraerse y pedir que salgamos a estudiar fuera de él. Es importante contar con un aula adecuada, pues eso permitirá que el alumno se sienta cómodo en el aula.

Precisamente en estas fechas comienzan a generarse las enfermedades, la gripa, la tos, la calentura, la fiebre, el dolor de garganta, el dolor de estómago y otras más, mismas que generan epidemias en la comunidad; es difícil atenderlos ya que no cuentan con un centro de salud, el doctor que los visita viene cada mes y no trae medicamentos, solo viene a rellenar documentación, por ello los que tienen dinero salen y buscan algún doctor particular.

Si todo lo que había pasado era suficiente, venía algo que me caería como agua fría, me había mentalizado en que lo único que tenía que hacer era trabajar, pero no era así, algunos planes tendrían que cambiar.

## **1.2 La escuela, el lugar de trabajo**

La escuela a la que me mandaron se creó en el año 1981, es solo una de las siete Primarias Bilingües de Educación Indígena que hay en todo el Municipio de Santa María Colotepec.

El espacio de la escuela fue donado por el C. Samuel Matías Pérez, hace unos treinta y seis años, al norte mide 92.50 metros y colinda con la calle principal, al sur mide 100 metros y colinda con el arroyo, al oriente mide 55 metros, colinda con el jardín de niños y al poniente mide 33.80 metros y colinda con el C. Samuel Matías Pérez.

A su alrededor se puede observar mucha arena, piedras, algunos árboles de ciruela, mango y palmeras. Está conformada por tres aulas con paredes de tabicón y techo de cemento, cada una con dos apantallantes ventiladores, pero en mal estado; en mi salón por ejemplo para encenderlos tengo que juntar dos cables y después de hacer chispas

empiezan a girar, esto es preocupante porque se pueden electrocutar los niños, ya que los cables están a su alcance. Los baños, aunque están en buen estado no se usan por la falta de agua. Aparentemente no llevan mucho tiempo de que fueron construidos, sin embargo, el descuido y no darle mantenimiento los hacen ver en mal estado. Como se puede apreciar las condiciones materiales del aula son deplorables para un trabajo adecuado.

Anteriormente la escuela pertenecía al CONAFE, era una comunidad donde no existía carretera y era la única opción, por tal razón aceptaron este sistema; las primeras tres aulas fueron de adobe y teja, de las cuales queda una que funciona como bodega, las otras dos fueron demolidas para que hubiera un poco más de patio o para sembrar en ella. Los padres insistían en que querían a maestros de educación indígena. Es por eso que cambiaron al sistema de CONAFE por docentes de la sección XXII, hasta donde me han comentado los padres de familia dicen que cada maestro de la sección atendía dos grupos y al parecer tenían un intendente quien en ocasiones hacía limpieza y en ocasiones daba clases, pero ahora solo somos dos docentes, así que nos toca trabajar de a tres grupos por maestro y me tocó los grupos de primero a tercero.

### **1.3 Los problemas que enfrenta un maestro en una comunidad ajena**

El primer día veo que cerca de la escuela pasan otros niños vestidos con un uniforme blanco con azul, pasan enfrente de la escuela haciendo gestos, señas y gritando, pero no logro escucharlos, de inmediato los niños me dicen *“profe, esos niños son de la XXII”*. No entiendo por qué no entran y por qué la agresión verbal hacia nosotros. Los niños, papás e integrantes del comité de padres de familia comentan que desde el 15 de mayo del 2016 la veintidós, como llaman a los maestros adheridos a la Coordinadora Nacional de Trabajadores, se fueron a huelga, nunca regresaron, ni siquiera clausuraron, sólo el director entregó documentos para todos, por dicha razón los padres de familia decidieron tomar la escuela y pedir nuevos docentes pero al Nuevo IEEPO, que en Julio del 2015 le quitó el poder administrativo a la sección XXII.



Los padres de familia decidieron cerrar la escuela primaria y preescolar con cadenas y candados sin permitir la entrada de los profesores, pero no se esperaban la reacción de otro grupo que estaba favor del movimiento magisterial, este grupo rompió las cadenas e inmediatamente puso sus candados, esto originó el enojo del otro grupo de padres y provocó un enfrentamiento entre ellos. Afortunadamente no hubo muertos, solo heridos, pero debido a todo este movimiento empezaron las agresiones físicas y verbales entre pobladores.

Al final quien se quedó con la escuela fueron los del grupo que estaba en contra de los de la XXII, para eso solicitaron la intervención de la oficina de derechos humanos, quien acude a su llamado y en su declaración hace énfasis en que los docentes de la XXII no son aptos para regresar a laborar; el inmueble se encuentra en mal estado y por ello les prohíben la entrada. La gran mayoría de padres está del lado de quienes solicitan nuevos docentes al Nuevo IEEPO, es por eso que llegó a esta comunidad a laborar.

Don Ignacio y el director me sugieren no acercarme a las tiendas, no salir, no caer en las provocaciones, los señores están molestos y cualquier paso en falso puede reavivar los recientes enfrentamientos entre ambos grupos. En un día de actividades normales percibo el enojo por nuestra llegada a la escuela, los alumnos pasan gritando “flojos, huevones, pinches profes, sálganse”. Días después durante el trayecto de la escuela al cuarto, nos tiran piedras, pero sólo podemos ver de dónde vienen, no podemos defendernos. Mi llegada parece molestarles y por eso me señalan como parte del problema.

#### **1.4 Sin niños no hay maestro**

En las aulas se observan libros tirados por todas partes, recibo el salón todo sucio, lleno de papeles y mucho polvo. Por lo menos cuenta con energía eléctrica, ventiladores, ventanas, un pizarrón acrílico, sillas y mesas con el logo de CONAFE y del IEEPO. No le han dado mantenimiento al aula, hace falta una biblioteca, pintar el

salón y asientos cómodos para los alumnos, porque muchos ya no están en buenas condiciones. No cuento con materiales de apoyo (papel bond, hojas blancas, marcadores, cartulinas) nada de esto está al alcance de nosotros, ya que es una comunidad pequeña y no hay tiendas donde podamos comprar estos materiales y además dentro de la comitiva de padres de familia no hay dinero.

Como en toda escuela los niños ya se habían acostumbrado a realizar diversas actividades a las que están acostumbrados y como era nuevo en la comunidad me desobedecían, pedían salir a jugar, no traían tareas, llegaban tarde, hacían mucho ruido, no había respeto entre ellos, etc. Observando todo este panorama, pensaba en las posibilidades que se podían trabajar con los niños es un reto importante, por tal motivo me propuse trabajar con la pedagogía por proyectos, es indispensable, eso pienso; los niños son inquietos y trabajar aquello que los inquieta sería genial. El juego favorito de los niños y niñas parece ser el fútbol y a la mayoría de ellos les gusta andar descalzos a pesar de las serpientes e iguanas que hay en la zona.

Todos los niños caminan para llegar a la escuela, muy pocos tienen que caminar veinte minutos o más como máximo para poder llegar, los demás viven cerca. En su mayoría son alumnos bilingües, hablantes del Zapoteco y español, pero nadie sabe escribir, son niños inteligentes y con ganas de salir adelante, de tez morena pues en la costa hace mucho calor, por lo cual siempre andan vestidos con short, playera y sandalias.

Son niños con mucha energía, siempre están hablando y es difícil controlarlos pues por su naturaleza suelen estar siempre alegres.

Cuando recibí a mi grupo me sentí frustrado pues eran niños que solo querían jugar y que no querían trabajar dentro del aula. Todos los días he trabajado con ellos para corregirlos pues parecen desafiar al docente cuando son corregidos en sus actos, aunque como son niños de diferentes edades, considero que se irán corrigiendo poco a poco entre ellos.

Me he dado cuenta que sufren varios problemas dentro y fuera de la escuela, la alimentación es importante por lo cual el hecho de no alimentarse bien es un factor que se debe tomar en cuenta, hay pocas tiendas y la mayoría ofrece productos enlatados, comida chatarra y productos que vienen a perjudicar la salud.

En cuanto a la lengua originaria que se habla (zapoteco del alto), se utiliza en el aula, de los 20 alumnos que tengo sólo 11 son bilingües zapoteco- español, los otros 9 alumnos son monolingües (español). Aquí no se les prohíbe que se comuniquen en zapoteco, al contrario, he estado repitiéndole a los padres que hablen el zapoteco y que si pueden les enseñen a aquellos que no han aprendido. Dentro del salón, fuera de él, durante y fuera de horas de clase se comunican en zapoteco.

Muchas veces intercambiamos palabras: yo los saludo en mi lengua Mixe y ellos me contestan en Zapoteco, siempre se han dirigido a mi como el “Mash”, que significa maestro, yo les he dicho “mixy” (niño) “kyxy” (niña), al parecer les gusta conversar de esta forma.

No siempre utilizan el zapoteco para decir cosas buenas; en algunas ocasiones tratan de comunicarse entre ellos en zapoteco frente al maestro, con el fin de planear algo sin que se entere, pasarse información o salir a los baños juntos.

En esta parte describí a los niños, como fue que encontré a los estudiantes en la escuela con el simple objetivo de que el lector tenga una idea del contexto en el que se puso en práctica la experiencia pedagógica y no con el afán de señalar a los estudiantes, docentes o quien se encuentre inmerso en el área educativa.

### **1.5 El diste´ (zapoteco) en el aula multigrado**

El diste’ también conocido como zapoteco forma parte de la familia lingüística otomangue, esta familia lingüística es la más grande y diversificada del país. Las lenguas otomangue se hablan desde el estado de San Luis Potosí hasta el estado de

Oaxaca. El didza xidza es una de las lenguas más habladas en el estado de Oaxaca y en el país. A nivel nacional ocupa el cuarto lugar con aproximadamente 410, 906 hablantes después del mixteco, maya y náhuatl. A nivel estatal, ocupa el segundo lugar después del mixteco, abarcando cinco grandes regiones; sierra Norte, Sierra Sur, Valles Centrales, el Istmo de Tehuantepec y la Costa, con un total de 62 variantes lingüísticas.

Según el estudio realizado por el INALI (2009), la variante que habla la comunidad del Salitrero es el “Diste´ de la costa central” en el municipio de Sta. María Colotepec, variante que también se habla en algunas comunidades de los Municipios de Candelaria Loxicha, Pluma Hidalgo, San Agustín Loxicha, San Bartolomé Loxicha, San Pedro Pochutla, Santa María Huatulco y Santa María Tonameca.

El grupo con el que trabajé esta experiencia pedagógica era un grupo multigrado conformada por primero, segundo y tercer grado de primaria, en total eran 20 alumnos que posteriormente describiré más a detalle.

## **CAPITULO II. Referentes teóricos**

## 2.1 Introducción

Vivimos en un país diverso, donde cada espacio que pisamos es diferente por alguna razón: puede ser por el clima, la gastronomía, las costumbres, la ubicación geográfica o por la lengua que en muchos de estos espacios se ha ido perdiendo. La lengua es un elemento esencial en la vida de los pueblos originarios, con ella pedimos, adoramos, agradecemos y también nos comunicamos.

Es por ello importante y necesario que las lenguas sean tomadas en cuenta, para que se pueda dar un seguimiento al proceso, el uso adecuado, y así mismo tenga un desarrollo en cada una de las comunidades. Sin embargo las reformas aprobadas no logran fortalecer estos lineamientos en la práctica.

El objetivo de este capítulo es la fundamentación histórica, teórica y práctica de la enseñanza mediante la puesta en práctica de nuevos métodos de trabajo en el aula, utilizando la pedagogía por proyectos para un mejor aprendizaje de los alumnos, reflejándose en la producción de materiales; principalmente la producción de textos en zapoteco y español, el trabajo en colectivo en el aula multigrado, dándole importancia a los intereses de los niños.

En un primer momento presento el análisis de los contenidos escolares que ha enseñado la escuela en la educación primaria, posteriormente menciono los métodos que han utilizado los docentes para enseñar la lectura y escritura en el aula, siendo éstas las competencias que se desarrollan a lo largo de toda la trayectoria escolar. El presente trabajo se ejecuta en una escuela multigrado; por lo tanto el docente toma un papel importante en el desenlace de este proyecto y por ello menciono el papel que juega dentro del aula. Se reconoce la lengua como el elemento principal para la producción de textos, pero para ello el docente es quien organiza el espacio dentro del aula para propiciar un mejor desarrollo de las actividades; también se seleccionan una lista de textos, los cuales son los más apropiados, en el contexto en que se pone en

práctica el proyecto. Así también se utiliza la planeación didáctica mediante la pedagogía por proyectos planteada por Josette Jolibert (2003).

## **2.2 La escuela y el trabajo en el aula**

Si hacemos un recorrido por el plan y programas de educación indígena, rescatamos que la escuela ha sido un espacio donde el docente frente a grupo ha utilizado métodos rígidos y poco dinámicos para enseñar la lectura y escritura, las matemáticas, las ciencias naturales etc. apeándose siempre a los objetivos que marca la S.E.P.<sup>2</sup>

En base a estos objetivos es como toma una directriz la educación indígena en México; el docente tiene que apearse a éstos, los cuales no cubren las expectativas en el campo laboral; se requiere de más herramientas para poder llevar a cabo una mejor labor ya que los contenidos están descontextualizados; esto quiere decir que en las comunidades se requieren modelos, herramientas, actividades, materiales, etc. Pero para ello el docente tiene que saber utilizar todos los elementos que tiene a su alcance.

No es suficiente una práctica, sin pensar en que el alumno tiene que cuestionar y reflexionar sobre sus aprendizajes. En primera instancia se empieza a categorizar a los niños, entre los que están en el nivel de silábicos o presilábicos; posteriormente se trabaja alfabetizando con planas, lecturas sin sentido, sin un objetivo claro, el docente exige que copien bien, por el simple hecho de corregir la escritura o con tal de que escriban bonito, pensando que eso es aprender a escribir. Pero ¿Qué pasa con la lengua originaria?, no se toma en cuenta en clase; a continuación presento una lista de posibles causas:

- El docente no reconoce que la lengua originaria es importante
- El docente no habla la lengua
- El docente no está ubicado en su área lingüística
- No hay un plan bien estructurado para enseñar y fortalecer lengua.

---

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública.

- No hay materiales que sirvan de apoyo.
- No hay libros en lengua materna.
- No se toma en cuenta la lengua en el aula.
- Los alumnos ya no hablan la lengua.
- El español es la lengua que se utiliza como único medio de comunicación.

Es importante acercar al niño a la escritura, pero poniéndolo en el centro, ya que el niño tiene la capacidad de investigar, de conocer; la lectura es una herramienta para algo, el docente fortalece la idea de que no se lee por leer, sino para comprender y producir textos propios. Para ello se deben de poner en práctica proyectos en donde el alumno entienda que la escritura y la lectura sirven para comunicar, para escribir algo a alguien. Delia Lerner (2001:85) menciona que:

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: es el de formar alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura.

Sin embargo, una vez estando en la práctica en el aula, los planes cambian por múltiples razones y las clases se desarrollan de una manera distinta, haciendo a un lado la idea de poner al centro al estudiante, que reflexione y que piense lo que hace sin embargo con que escriba y sepa leer su nombre significa que ya sabe leer y pasa de grado. Kaufman (2007:17-18) considera que:

Durante muchos años, se consideró que el contenido que se ha de enseñar para que un niño se iniciara en la lectura y la escritura eran "las primeras letras". La idea subyacente consistía en que el texto era una suma de palabras que, a su vez, constituía una suma de letras; de modo que bastaba con enseñar las letras y cómo "juntarlas" para ir formando palabras, luego oraciones y, por último, textos. En los grados más avanzados, los contenidos de las horas de lengua estaban constituidos, básicamente, por cuestiones gramaticales y ortográficas. En este sentido, la idea era que, conociendo la gramática y ortografía, el niño iba a estar capacitado para leer y escribir.



Sin embargo, con el paso del tiempo estas prácticas han cambiado, Kaufman (2007:20-27) propone tres elementos que considera necesarios en la enseñanza de la lengua:

- Prácticas sociales de la lectura y escritura:

Esperamos que nuestros alumnos participen en prácticas de lectura y escritura de diferentes tipos de textos de circulación social, con propósitos determinados, con destinatarios reales, tal como se lee y se escribe fuera del ámbito escolar. Esto significa que leeremos y escribiremos con ellos desde el comienzo de su escolaridad libros de cuentos, revistas, periódicos, textos de información científica, etcétera. El mejor camino para llegar a ser un buen lector de la prensa se construye a través de múltiples lecturas críticas de la misma.

- Sistema de escritura:

Propondremos situaciones para que los niños igual se vayan apropiando progresivamente de nuestro *sistema de escritura*. Inicialmente avanzarán hasta descubrir las características *alfabéticas* del sistema y, una vez comprendida esta faceta, deberán continuar explorando y apropiándose de los aspectos no alfabéticos, es decir, los *ortográficos*.

- El lenguaje escrito:

Simultáneamente, los niños participarán de situaciones didácticas en las que irán conociendo las propiedades del lenguaje escrito.

Estos elementos nos llevarán a la reflexión y sistematización de la lengua, situación que nos pone a considerar si debemos enseñar solo las reglas ortográficas, utilizando materiales donde aparecen textos que no tengan ninguna relación directa con los alumnos o enseñamos a los alumnos a comprender utilizando textos contextualizados; así aprenderán a desarrollar aún más la lectura y escritura de textos que sean de importancia para ellos, tengan a un lector que le interese la producción de los textos y el producto hará que reflexionen sobre los escritos de los niños.

### 2.3 ¿Cómo y qué enseña la escuela?

Cada escuela es un mundo y cada quien enseña cómo puede o reproduce la enseñanza que recibió para dársela a sus alumnos, como lo permitan las condiciones, el contexto, la lejanía o cercanía del lugar.

La realidad escolar en el mundo rural es profundamente contradictoria: la normatividad, la regulación y la evaluación corresponden al modelo ideal de la escuela graduada, con programas uniformes y estándares comunes, mientras que la población escolar asiste a una gran diversidad de modalidades y planteles disímiles; los maestros trabajan en estas condiciones, constreñidos por el modelo graduado y obligados a enseñar contenidos irrelevantes. La persistencia de estos otros arreglos educativos impugna la uniformidad legal e ideológica del modelo graduado, que impone obstáculos y produce simulaciones dentro de las escuelas que no cumplen con sus condiciones (Rockwell y Garay C. 2014:3).

Debido a la diversidad que existe en México la escuela es un espacio de interacción con alumnos de diferentes edades, forma de pensar, formas de trabajar; es inútil pensar que un método y plan de trabajo funciona en todas las escuelas y con todos los alumnos. ¿Qué estrategias se utilizan en las aulas?

Carol Tomlinson (2001:18), en su estudio sobre las necesidades de los estudiantes afirma que la escuela ha aplicado estrategias que relacionan en las aulas diversificadas, los profesores proporcionan a cada individuo modos específicos para aprender del modo más rápido y profundo posible, sin suponer que el mapa de carreteras del aprendizaje de un alumno es idéntico al de otro.

En México numerosos casos y estudios han probado que las escuelas establecen sus objetivos claros y con miradas constructivas, pero en los hechos la situación cambia. Las actividades de copia y dictado de frases y palabras por parte del maestro han sido tradicionalmente la fórmula más utilizada para enseñar la ortografía. Sin embargo, su

uso exagerado y carente de un propósito comunicativo, ha logrado en general un efecto contrario al buscado: los alumnos rechazan las actividades de escritura y evitan al tener que escribir en la escuela y fuera de ella (Galdames, Walqui y Gustafson, 2006:160)

Desafortunadamente la escuela multigrado ha sido una de tantas áreas educativas en donde se observa este tipo de panoramas: se utilizan actividades para pasar el tiempo, porque los padres no observan el trabajo docente, porque el docente no planea o simplemente porque así se ha venido enseñando. Entonces es necesario ubicar las oportunidades para poder desarrollar un proyecto que pueda hacer realidad el desarrollo educativo y la superación de estos problemas y tener una posible solución.

#### **2.4 Las escuelas multigrado y su trabajo en el aula**

Debido a la situación en la que se encontraba el país, se crearon escuelas en donde el docente atendía más de un grupo, con alumnos de primero a sexto grado, ubicadas normalmente en comunidades pequeñas.

Las escuelas multigrado son escuelas de educación primaria donde en cada grupo el profesor atiende niños de diferentes grados. Las escuelas con grupos multigrado están ubicadas preponderantemente en comunidades pequeñas de menos de mil habitantes, donde la matrícula de alumnos es baja, lo cual implica que, por motivos principalmente administrativos, oficialmente no se justifica la asignación de un docente por grado. Situación que también sucede en distintas latitudes al responder el multigrado principalmente a cuestiones poblacionales y en menor medida a razones pedagógicas (Little, 2005:12).

A veces el trabajo se vuelve complicado pero los docentes tienen que buscar las soluciones por cuenta propia porque no existen otras condiciones para laborar, se trabaja con los recursos que la comunidad y la escuela tienen.

Cuando hablamos de escuelas multigrado estamos hablando de un tipo de escuela donde el profesor enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase. Hay dos formas de escuelas multigrado que son:

**Escuelas unitarias**, que trabajan con un profesor - director donde todos los grados que se imparten son multigrados y escuelas con secciones multigrado que sólo tienen algunos grados que son multigrados mientras los otros tienen la estructura no-multigrado, trabajando un grado en un aula de clase. Este tipo de escuela es la escuela característica de las zonas rurales de toda América Latina. Los distintos estudios que hacen referencia a las condiciones sociales y educativas de estas escuelas enfatizan elementos comunes como son: condiciones de aislamiento, altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para maestros y maestras, difícil acceso, bajos logros de aprendizaje (Vargas 2003: 10).

En el aula conviven alumnos y alumnas de diferentes edades, inclusive en su mayoría son hermanos, primos o familiares, ya que son pocos alumnos los que se reúnen.

Este tipo de escuelas que podríamos suponer sólo existen en países llamados “en vías de desarrollo”, se encuentran prácticamente en todo el mundo. Desde luego, no en todas partes la presencia de estas escuelas tiene la misma percepción “deficitaria” o de “segunda”. En México, del total de las primarias en el país, las de grupos multigrado representan 48.6% y atienden a 14.2% de los niños que cursan la primaria, quienes viven mayoritariamente en localidades rurales (SEP, 2006). En cuanto a otras regiones del mundo (Arteaga, 2011:97) dice que, por ejemplo, en América Latina, en países como Perú las escuelas multigrado son el 73% y en Brasil aproximadamente 50%. En países europeos como Inglaterra representan 25.4% y cerca de 40% en Irlanda. Por su parte, en África tan sólo las escuelas unitarias representan entre el 50 y 60% en Senegal o Zambia; en países asiáticos, como China alcanzan 36% y en Bangladesh el 80%. Aunque las cifras son altas en cuanto a planteles, el alumnado que se atiende es

reducido, ya que esta modalidad escolar se establece en zonas rurales dispersas y con escasa población.

#### **2.4.1 El comienzo de la escuela multigrado**

Durante la mayor parte del siglo XIX, predominaba en México la escuela unitaria. Aun en las ciudades, las escuelas eran fundadas por un maestro de “primeras letras”, o por una “amiga”. Ellos eran los “directores” de la escuela y se hacían responsables de la enseñanza de todos los niños que llegaban, incluso cuando ocupaban a uno o más ayudantes trabajando bajo sus órdenes. Los edificios escolares atestiguan cómo se congregaba a todos los alumnos en un solo salón grande. En el mundo rural, las comunidades sostenían miles de pequeñas escuelas a cargo de un maestro, a menudo siguiendo una tradición instalada desde finales de la época colonial en los “pueblos de indios” (Tanck, 1999), y que fue continuada en muchos casos por acuerdo de los vecinos después de la Independencia.

Las escuelas unitarias empezaron a formar alumnos que solamente pudieran dominar una sola lengua, el español. Dominados por el docente, siguiendo paso a paso la forma o el modo de organizar el aula, pues el sistema educativo estaba estructurado, de tal forma que no se permitía utilizar la lengua originaria o alguna otra como medio de comunicación con el alumno.

Desde 1823, comenzó a trabajar, bajo diversas modalidades de subvención gubernamental, la Compañía Lancasteriana, que gozó de un lugar privilegiado en México, hasta que fue cesada por Porfirio Díaz en 1890. Promovía el modo “mutuo”, que en efecto proponía una organización híper graduada de la enseñanza: los alumnos estaban sentados en filas o grupos organizados por habilidades. Los auxiliares del maestro (alumnos más avanzados, llamados *monitores* o *decuriones*) daban a cada grupo instrucciones para realizar actividades, según una secuencia sumamente pautada. El sistema tenía cierta flexibilidad, pues cuando un alumno dominaba el ejercicio, podía ser promovido a una fila superior en cualquier momento del año. A

pesar de su difusión irregular, el sistema lancasteriano mostró que era posible encargar a un maestro un centenar o más de pequeños, lo cual implicaba una economía en la oferta escolar (Roldán, 2005)

El país trató de solucionar los problemas en las comunidades alejadas con las escuelas unitarias; no se observaba como una posibilidad para generar un mejor ambiente de trabajo en el aula, al contrario, las escuelas multigrado se veían como las de menor nivel, las escuelas atrasadas y no se consideraban como un proyecto educativo donde se pudieran implementar nuevas formas de enseñar y de aprender.

Las escuelas unitarias, si bien predominaban en la realidad, no eran tema central del discurso de la educación rural en los años posteriores a la revolución. Varios proyectos de la SEP mostraban, al contrario, la intención de concentrar a los estudiantes de grados superiores de la primaria en escuelas graduadas lejanas de sus lugares de residencia. Por ejemplo, las escuelas de “circuito”, inauguradas en 1928, se fundaban en las pequeñas aldeas sujetas a cabeceras y eran atendidas por maestros auxiliares pagados por la comunidad. Estos jóvenes maestros trabajaban bajo órdenes del director de la escuela de la cabecera; impartían sólo los primeros dos grados y luego mandaban a los niños más adelantados al pueblo a terminar hasta el cuarto grado (Meneses, 1986).

Es una necesidad pero que no se cumplía en su totalidad pues posteriormente nuevos intereses hacían más difícil que la educación llegara a todas las comunidades rurales. La cuestión política era uno de los temas en discusión.

El creciente poder del sindicato nacional de maestros tampoco favorecía la solución de las necesidades educativas de las localidades rurales, pues siempre apoyaban los derechos del trabajador a ser reubicados a poblados mayores por su conveniencia personal. Hacia 1970, las comunidades rurales presentaban las mayores deficiencias educativas (Schmelkes, 1979:2).

La larga historia de pensamiento y acción en torno a las escuelas multigrado muestra que se trata de un sector educativo que ha luchado siempre en contra del supuesto ideal de la forma escolar graduada, erigida como modelo único desde finales del siglo XIX. Trastoca nuestras arraigadas imágenes de una temporalidad evolutiva, progresiva y lineal. Contribuye a comprender que los tiempos históricos son más complejos, tienen movimientos cíclicos, sedimentaciones múltiples y momentos en que lo que parecía ser del pasado cobra una vigencia actual. Esta mirada a la historia contribuye a dar el valor que merecen las pequeñas escuelas rurales, y todas las alternativas de educación formal que se gestan a lo largo del continente americano (Rockwell, 2014:21).

Bajo este panorama es como se trabaja en el área multigrado, es aquí donde el docente tiene que demostrar sus habilidades, conocimientos y destrezas, pues no todos los pueblos cuentan con todos los servicios necesarios; existen lugares donde la única esperanza para la solución de problemas está enfocada en el docente y en la escuela.

#### **2.4.2 ¿Qué hace un maestro en un contexto multigrado?**

El trabajo docente, en las condiciones del aula multigrado, implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, lo que representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza; por un lado la constitución heterogénea del grupo permite que la maestra o el maestro favorezca la colaboración entre las y los alumnos, pero al mismo tiempo le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de los diferentes grados, evitando la fragmentación de la enseñanza y atendiendo a los niños según sus necesidades y características (SEP, 2004:5). Esto implica que la planeación sea más dinámica, elaborando actividades en diferentes niveles para cada grado.

El maestro juega un papel crucial: idear las actividades, dar información cuando ésta sea necesaria para la resolución de la tarea, y hacer señalamientos y preguntas clave en el transcurso de la actividad. No se trata siempre de dar la respuesta, sino que los

educandos piensen y operen al máximo de sus posibilidades, de darles pistas (Luevano, 2003). Para ello la lengua que se utiliza en el aula es importante, ya que si el docente se comunica con la lengua materna de los alumnos suele entenderse mejor la clase y existen mejores relaciones de comunicación entre alumnos y maestro.

El trabajo de los maestros –donde quiera que se realice-, está conformado por un conjunto de relaciones: la docencia es una relación entre personas; es un encuentro entre el maestro y sus alumnos. Esta es una de las relaciones elementales, pues, y alrededor de ella se establecen relaciones con otras personas: los padres de familia, otros maestros, las autoridades escolares, la comunidad.

El trabajo del maestro está íntimamente relacionado con la realidad social económica y cultural que lo rodea. El primer encuentro con esa realidad lo tiene a través de los niños, quienes llevan diariamente a la escuela sus experiencias, intereses y problemas. Sin embargo, el trabajo en escuelas multigrado permite, por ejemplo, las relaciones socioculturales donde los niños pequeños tienen contacto con los más grandes, aprenden observando, imitando y sobre todo con la ayuda de ellos. Esto propicia un mejor desarrollo cognitivo y que sean ellos mismos quienes dirijan sus capacidades a la zona de desarrollo próximo

La *zona de desarrollo próximo*, o ZDP, uno de los conceptos más conocidos de Vygotsky, es una manera de concebir la relación entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky escogió la palabra *zona* porque concebía el desarrollo no como un punto en una escala sino como un *continuum* de conductas o de grados de maduración. Describió la zona como próxima (cerca de, junto a) porque está limitada por conductas que van a desarrollarse en un futuro *cercano*. *Próximo* no se refiere a todas las conductas que puedan surgir con el tiempo sino a las que están a punto de desarrollarse en un momento dado (Bodrova y Leong, 2004)

La zona de desarrollo proximal define aquellas funciones que todavía no maduran, sino que se hallan en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero que



actualmente están en un estado embrionario. Debe llamárseles “botones” o “flores” del desarrollo y no sus “frutos”. El actual nivel de desarrollo lo caracteriza en forma retrospectiva, mientras que la zona de desarrollo proximal lo caracteriza en forma prospectiva (Vygotsky 1987:86-87).

Es decir que la zona de desarrollo próximo representa el espacio, la brecha entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de alguien. Entonces existe aquí una relación con una persona que cuente con saberes previos, quien le ayuda a resolver algunas dudas, en caso de que el docente no pueda atenderlos. Esta es una ventaja de las relaciones en el grupo multigrado.

Cabe recalcar que no es lo mismo trabajar con un solo grupo que trabajar con dos, tres o seis grupos distintos; para atender un aula multigrado es necesaria más planeación, actividades colectivas y grupales, construir materiales y trabajos para los diferentes alumnos, reconociendo que existen alumnos diferentes. Además de utilizar la lengua indígena es necesario el español, pues como los alumnos son diversos también el docente tiene que apegarse a las condiciones que enfrenta la escuela. El maestro está al frente del proyecto y funciona como guía, pone en juego los intereses de los alumnos, tomando en cuenta que tiene que guiarse por los objetivos planteados desde su perspectiva. Esto sucede en una escuela multigrado debido a que el mismo contexto donde se encuentra el maestro no tiene facilitadores, ni las herramientas necesarias.

Habría que indagar más a fondo si es que en nuestro país, México, existe alguna escuela, institución o plantel que forme a docentes que sean capaces de atender este tipo de escuelas, en caso contrario es el docente mismo quien toma el papel de investigador para solucionar los problemas que detecta en el aula multigrado. Añadiendo que los materiales con los que se apoyan a veces solo son unos libros, muchas escuelas no cuentan con biblioteca, hace falta equipar las escuelas, deberíamos tener un sistema educativo diferente al de las escuelas de tiempo completo.

Los espacios en el aula multigrado debieran estar pensados como un sistema de enseñanza en donde el niño desarrolle su autonomía para organizar el trabajo dentro y fuera del aula; grupos así también garantizan la interacción con diferentes sectores sociales, ya que el convivir y compartir el aula con alumnos con edades distintas permite tener un desarrollo mucho más avanzado que el de los grupos unigrado.

## 2.5 La lengua en el aula

El dominio del lenguaje y de la lengua es importante para reconocer la situación en que se encuentra el alumno. Se propone realizar un proyecto de trabajo con los niños para fortalecer estos elementos clave, se trabajan todas las áreas, es decir todas las asignaturas, considerando que los contenidos que se desglosen deben de estar enfocados al contexto del alumno, enfocados en lo que le vaya a ser útil en la vida.

Las relaciones entre el conocimiento psicológico, la teoría y la práctica educativa han estado presididas desde siempre por la creencia de que la utilización y aplicación de dicho conocimiento es una de las claves fundamentales para mejorar la educación en general y la educación escolar en particular.<sup>3</sup>

En nuestro país, la lengua escrita ha pasado por tres grandes periodos evolutivos, dependiendo de la concepción que se ha tenido tanto sobre los conocimientos de la estructura misma de la lengua como de su aprendizaje, lo que derivó en tres grandes modelos pedagógicos: la consideración de la lectura y la escritura como procesos separados, como procesos unidos y como un solo proceso denominado de la lengua escrita (Rodríguez *et al.*, 1985).

El modelo que obedece a la concepción de la lengua escrita como unidad de los procesos de escritura y lectura obedeció a un giro radical que se dio a partir de tres acontecimientos (Rodríguez, 1985) : 1) la realización del Coloquio sobre las dificultades y los fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita, organizado en París, en

---

<sup>3</sup> Un análisis detallado de estas relaciones y de su evolución puede encontrarse en Coll, 1989.

1970; 2) la aparición del libro de Frank Smith, *Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, publicado en inglés en 1971 y en español, en 1973, y 3) el Simposio internacional sobre nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura, que organizó México en 1981, con el apoyo de la SEP.

Los esfuerzos más recientes por mejorar la enseñanza de la lengua escrita en México tienen sus antecedentes en los años setenta, y más ampliamente en los ochenta.

Entre 1982 y 1988, se incorporaron al Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte diversas acciones que pretendían lograr una revolución educativa para abatir el alto índice de reprobación y deserción en las escuelas (Marín, 2004)

Estos problemas se vinculaban a la mala preparación de los docentes y se concentraban en los primeros grados de la educación primaria, señalando que "una de sus causas era el fracaso del aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas y que la baja calidad del aprendizaje era una limitante que repercutía en los niveles educativos medio y superior" (Gómez-Palacio *et al*, 1989). Para atacar esta problemática se crearon los llamados "proyectos estratégicos" (Marín, 2004).

Las innovaciones sobre la pedagogía de la lengua escrita se debieron, en parte, al avance y la introducción de los estudios relativos a la psicolingüística y a la psicología evolutiva, especialmente el constructivismo, que tiene sus antecedentes en 1962 (Ferreiro y Taberosky, 1979), cuando se produjo una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas.

Superar este problema significó la búsqueda de un modelo que sintetizara el aprendizaje y la enseñanza, reconociendo ante todo que la lectura y la escritura eran, al mismo tiempo, un hecho social, un hecho lingüístico y un hecho cognitivo y escolar. Es decir, de naturaleza tan compleja que sólo se les podría abordar con un enfoque holístico (Braslavsky, 1989).

Entonces, a partir de estos acontecimientos se difundieron en México las aportaciones del constructivismo, especialmente de la psicogenética y de la psicolingüística.

El concepto de "competencia lingüística", a diferencia del de "desempeño", lleva a descubrir que cuando un alumno no presenta un desempeño efectivo ante la solución de una situación particular, no por ello carece de la capacidad para hacerlo (por ejemplo, de realizar construcciones que nunca antes haya escuchado o leído) por lo cual se considera que el niño siempre posee un "saber lingüístico" mucho antes de empezar cualquier proceso formal de aprendizaje, que va convirtiendo poco a poco en realizaciones. El proceso se va haciendo consciente a través de aproximaciones al conocimiento del lenguaje llamadas hipótesis o anticipaciones que los niños ponen a prueba como creación original, no como imitación o copia de los adultos, sino por un proceso de construcción del conocimiento del lenguaje que realizan por sí mismos, tomando selectivamente la información que les provee el medio (Marín 2004).

Este enfoque lingüístico produjo implicaciones pedagógicas no sólo sobre el proceso de aprendizaje, sino también sobre su desarrollo, el cual debería comprender dos etapas: de adquisición y de consolidación de la lengua escrita.

Por su parte, las primeras investigaciones en nuestro país partieron del problema del fracaso escolar, hecho que llevó a realizar el primer estudio sistemático en este sentido, coordinado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio, denominado "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura", el cual consistió en un seguimiento transversal durante seis años en el primer grado de la escuela primaria, en Monterrey, Mérida y el Distrito Federal, publicado en cinco fascículos por la SEP y la Organización de Estados Americanos (OEA), en 1982.

### **2.5.1 Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE)**

El carácter remedial de los grupos integrados pasó a ser preventivo, ya que la experiencia y los resultados de las investigaciones para conocer las causas de la reprobación y para evitarla, así como de las investigaciones encaminadas a conocer el proceso normal que siguen los niños en el aprendizaje del sistema de escritura,

sirvieron de base para generar la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (PALE), que de 1984 a 1986 fue aplicada de manera experimental.

PALE constituyó una alternativa metodológica que pretendía responder pedagógicamente al problema de la enseñanza y del aprendizaje del sistema de escritura, tomando en cuenta los elementos que se consideraron implicados, desde la psicología y la lingüística, en este objeto de estudio y en su enseñanza y aprendizaje. Esto, visto así, constituye un proceso racional y lógico de comprensión de significados expresados por escrito, en contraposición con el aprendizaje perceptivo-motriz que considera la lectura como un descifrado de lo escrito a partir de su reconocimiento visual, y la escritura como la reproducción gráfica a partir de la destreza manual (Gómez-Palacio *et al.*, 1989).

### **2.5.2 Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Educación Básica (PRONALEES)**

A partir de la reforma educativa llevada cabo en 1992, los planes y programas de educación básica se reestructuraron con algunos cambios, entre los cuales aparecen como más importantes la integración de sus tres niveles y la organización de los contenidos por materias, ya que antes estaban organizados por áreas.

El programa de español pretendió dar un enfoque diferente de los anteriores, rompiendo con la tradición de su enseñanza formal centrada en la gramática estructural que hacía hincapié en el estudio de "nociones de lingüística" (SEP, 1993, p. 14).

### **2.5.3 El Programa Nacional de Educación 2001-2006**

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 a través del subprograma de Educación Básica, en su objetivo particular número 3, señala como línea primera de acción:

- A) Impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas —hablar, escuchar, leer y escribir— como la primera prioridad del currículo de la educación básica; en particular se fortalecerán los hábitos y las capacidades

lectoras, de alumnos y maestros [...] marcando como acciones la producción de materiales, la formación de recursos humanos, el fomento a la investigación, generar una cultura de aprecio por la lectura, entre otras (SEP, 2001:141).

#### 2.5.4 Importancia de la lengua en el aula

Si la enseñanza de las lenguas debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas del alumnado, entonces es bastante obvio que no basta con el aprendizaje (a menudo efímero) de un *saber lingüístico* que por sí solo no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas. Si de lo que se trata es de ayudar a los alumnos y a las alumnas en el difícil y arduo aprendizaje de la comunicación (aprendizaje que se inicia antes de la escuela y continúa fuera de los escenarios escolares), entonces la educación *lingüística* y literaria en las aulas debe contribuir sobre todo a ayudarles a *saber hacer cosas con las palabras* y, de esta manera, a mejorar su *competencia comunicativa* en las diversas situaciones y contextos de comunicación.

Si bien Lomas (1999) hace énfasis en cómo aprovechar las posibilidades que nos ofrece la lengua, la oportunidad de que el alumno sea capaz de hacer preguntas, hacer frases, realizar acrósticos con la capacidad de los estudiantes. El conocimiento del abecedario no asegura la posibilidad de generar productos más allá de la memorización, se busca la producción de textos, que en su aprendizaje se refleje la comprensión de lo que está haciendo.

Desde este enfoque, *hacer cosas con las palabras*,<sup>4</sup> podemos retomar un nuevo objetivo, del porqué enseñar lengua en las aulas, no se trata de escribir por escribir, sino de saber por qué lo hacemos, se trata de reconocer en nosotros mismo que la escritura tiene un valor, tiene un sentido y tiene objetivos. Mediante esta teoría de Lomas, la enseñanza de las asignaturas, materias o campos, deberían de estar

---

<sup>4</sup> Como *hacer cosas con las palabras*. Carlos Lomas, Paidós 1999.

orientadas a la producción de textos, así el alumno tendrá un mejor aprendizaje, desarrollará habilidades, pero sobre todo la comprensión de lo que ven en clases.

El aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse en forma exclusiva al conocimiento (a menudo efímero) de los aspectos morfológicos o sintácticos de una lengua, sino que ante todo debe contribuir al dominio de usos verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención.

Como maestro de educación indígena es necesario reconocer los errores que he cometido y precisamente son los que vemos reflejados cuando reflexionamos sobre nuestra práctica; en ocasiones no nos preocupa el qué van a decir los padres, total a mí me pagan, pero el trabajo del docente va más allá de ser responsable, cumplir con un horario. Un buen maestro no solo repite lo que dice el libro sino busca que el alumno utilice la lengua para producir y comprender diferentes textos además de utilizarla para comunicarse. La constancia y el empeño que le pongamos a nuestra práctica docente van a ser fundamentales para alcanzar nuestros objetivos y que la comunidad reconozca el trabajo que se realiza con los estudiantes. Es decir que la gente hable bien de lo que hacemos dentro y fuera del aula, tener una buena imagen del docente en cada uno de los espacios donde estemos.

### **2.5.5 Cómo enseñar lengua**

En las últimas décadas la enseñanza del lenguaje ha experimentado un cambio radical en lo que se refiere a sus teorías, a sus métodos didácticos y a sus prácticas de enseñanza. Varios han sido los factores que han contribuido a ese giro. Por una parte, desde la Lingüística se pone un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. Por otra, los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas insisten en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas.

El enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, orientado a la enseñanza de la gramática y de la estructura interna de una lengua, partía del sofisma de considerar que sólo el conocimiento de las categorías y de las reglas gramaticales haría posible la mejora del uso expresivo de las personas pero, con la extensión de la enseñanza obligatoria en las últimas décadas a alumnos y a alumnas pertenecientes a grupos sociales hasta entonces ajenos a la educación escolar, se ha comprobado que no basta con un saber gramatical que no es sino una caricatura de cierta lingüística aplicada, sino que lo que se precisa es una educación lingüística orientada a la mejora del uso oral y escrito de las personas (Lomas, 2010:30).

Una de las principales características notables en una escuela multigrado es la diversidad del aula, debido a que en el aula trabajan niños de diferentes grados, se hablan diferentes lenguas, los niños expresan ideas distintas, desarrollan diferentes habilidades, sin embargo la lengua es uno de los elementos que distingue la diversidad en el aula y que pocas veces el educador lo utiliza para abordar sus actividades en el aula, muchos no podemos ejercerla aunque quisiéramos, ya que la desubicación lingüística a la que estamos expuestos no nos permite trabajar de manera eficiente la lengua aunado a la ausencia de materiales didácticos, falta de estrategias para trabajar la lengua indígena no permiten un buen desempeño en el aula.

## **2.6 Producción de textos para mejorar la comprensión lectora**

¿Cómo atender desde el multigrado, experiencias, intereses y problemas de los alumnos? Se pretende hacerlo desde un proyecto en el aula, esto permite que en el grupo el docente no dé clase, sino que sea el organizador del proyecto; los alumnos son los que tienen que decidir el tema del proyecto, su desarrollo y la secuencia de actividades.

Producir un texto es un proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotora, ligado a la necesidad de actuar, en el cual intervienen también la afectividad y las relaciones sociales. Para aprender a producir textos, los niños requieren tener la



necesidad de escribir para decir algo a alguien, para informar, para recrear o dar placer, para documentar, para controlar, etc. No se puede escribir o producir un texto sobre: lo que no interesa, sin un propósito; lo que se ignora, sin identificar al destinatario. Esta forma de enseñanza posibilita una relación significativa del alumno con el conocimiento, en tanto él interactúa con un contenido significativo contextualizado en una situación comunicativa específica, por lo que fácilmente se activa en él la expresión o producción (Hinostroza y Jolibert 2003). Es un hecho compartido que ingresar a la cultura escrita como productores plenos –aun sin lograr hacerlo en el sentido convencional del término- ofrece a los más pequeños mejores oportunidades para plantear y resolver problemas complejos sobre la escritura y sobre el escribir.

El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura “letrada”. Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan descubrir las diferencias entre lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe, el tipo de estructura que tienen distintos tipos de textos (no es lo mismo un anuncio que un artículo de periódico, un cuento o una receta), qué tipo de discusión gráfica caracteriza a cada uno y qué vocabulario específico usa. Ambos objetivos pueden complementarse en una sola sesión de clase (Vernon, 1996).

Independientemente de las diferencias culturales referidas al contacto con un ambiente letrado, todos los niños y niñas han aprendido desde muy temprano en sus vidas a ser eficientes lectores del mundo. Este concepto de “leer el mundo” se refiere a la capacidad que tienen los niños desde muy pequeños para interpretar y comprender el entorno que los rodea. Esta capacidad de comprender e interpretar señales del ambiente debe ser aprovechada por los maestros como una habilidad importante que los alumnos pueden desarrollar también para comprender los textos que deben leer. Sin embargo, los métodos centrados en el aprendizaje de letras, sílabas o palabras aisladas no apelan a ese potencial de comprensión con el que llegan los niños a la escuela. (Galdames, Walqui y Gustafson, 2006: 89).

Es importante lo que el alumno observa a su alrededor, los pocos anuncios que hay en la comunidad son una herramienta visual para que los niños interpreten y comprendan el significado de estos elementos que están ahí y que pueden significar un material de apoyo. Sin embargo, no estamos acostumbrados a verlos desde esta mirada. Pareciera simples letras grabadas que no tienen sentido, sin embargo, es importante que desde el aula se mantenga esta idea de seguir impulsando la escritura en las calles, anuncios, nombres de calles, nombrar las cosas que hay inclusive en nuestro salón para poder ir reforzando la parte de las lenguas y los espacios de las escuelas y de la comunidad.

### **2.6.1 Organización del aula escolar para la producción de textos**

Para desarrollar la propuesta de trabajo, es importante considerar el aula como un espacio que brinde un ambiente grato y estimulante, donde los niños sientan la necesidad de comunicarse, no un espacio aburrido o antisocial donde se la pasen callados y sentados en filas mirando solo la espalda o nuca de sus compañeros.

Jolibert (2003), propone entonces organizar la sala para un trabajo grupal como espacio evolutivo en el cual hay libertad de movimiento en relación a las actividades que se están realizando, siendo autorizados los niños a ir a buscar un libro en la biblioteca, sentarse en el suelo, salir al patio, etc. Se trata de facilitar que tengan libertad de movimiento dentro de una concepción positiva de autodisciplina que optimice las condiciones de los aprendizajes. Las sillas y mesas son distribuidas de acuerdo a las necesidades y la variedad de las actividades de los niños.

Así mismo, una sala que sirva de medio al servicio de los aprendizajes en el que las paredes sean espacios funcionales para la expresión y siempre en curso de evolución, transformación, etc. Y no paredes exclusivas del docente que permanecen sin cambios durante un año o de un año para otro.

## 2.6.2 Tipos de textos

Utilizamos la noción de texto para referirnos a toda producción verbal (oral o escrita) que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado tendiente a producir sobre su destinatario un efecto de coherencia. Un diálogo entre amigos, una exposición sobre un tema dado, un artículo de periódico, una novela corta, un sermón, una bendición, etc., son algunos ejemplos de textos ciertamente de tamaño diferente, pero que están dotados de ciertas características comunes:

- Cada texto está en relación de interdependencia con las propiedades de su producción;
- Cada texto presenta un modo determinado de organización de su contenido referencial;
- Cada texto está compuesto por frases articuladas unas a otras siguiendo reglas composicionales más o menos estrictas;
- Cada texto pone en acción mecanismos de textualización y modos de enunciados particulares, destinados a asegurar su cohesión interna (Bronckart, 2004:48).

Los textos son producto de la actividad humana, y como tales están articulados a necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de una sociedad sana. Circulando en una sociedad, los textos presentan también un conjunto de características que los diferencian (Bronckart, 2004:48).

Afirma Vigostky que la buena enseñanza es aquella que va más allá de lo que saben los aprendices, que los lleva a desarrollar nuevas capacidades. La enseñanza de una lengua (materna o segunda) presupone entonces el conocimiento del estado en que se encuentran los aprendices en materia de géneros textuales y un estudio de las motivaciones de diferentes órdenes que se encuentran en la base de cualquier proceso educativo (motivaciones económicas, políticas, sociales, psicológicas). Tal diagnóstico puede ayudar a los formadores a definir mejor los géneros textuales que deben ser

enseñados/aprendidos en los procesos educativos. En esta definición deben ser considerados algunos aspectos:

- a) Las diferentes esferas sociales de comunicación por las cuales transitan y/o en las cuales toman parte los aprendices;
- b) Los diversos aspectos tipológicos que entran en juego en la construcción de los géneros;
- c) La definición de capacidades verbales que busca desarrollar en los aprendices el proceso educativo.

Reuniendo esos tres aspectos el equipo de Didáctica de lenguas de la unidad de Ginebra propone una agrupación de géneros que adaptamos según nuestras propias reflexiones sobre la problemática de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Mugrabi E. 2002).

Sin embargo, en este apartado solo retomaremos los tipos de textos que cuenten con las características necesarias a las necesidades de los estudiantes y considero que los tipos de textos que aparecen en el siguiente cuadro son los que se toman en cuenta dentro de este proyecto.

<p>Esferas sociales de comunicación. ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades verbales dominantes.</p>	<p>Ejemplos de géneros orales y escritos.</p>
<p>Documentación y memoria de acciones humanas. RELATAR Representación por medio del discurso de experiencias vividas situadas en el tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relato de vida</li> <li>-Anécdota</li> <li>-Reportaje</li> <li>-Relato histórico</li> <li>-Bibliografía</li> <li>-Diario</li> </ul>
<p>Transmisión y construcción de saberes EXPONER Presentación textual de diferentes formas de saberes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Texto expositivo</li> <li>-Texto explicativo</li> <li>-Toma de apuntes</li> <li>-Informe de investigación</li> <li>-Resumen de textos expositivos y explicativos</li> </ul>
<p>Instrucciones y prescripciones REGULAR COMPORTAMIENTOS Regulación mutua de comportamientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Receta</li> <li>-Instrucciones directas</li> </ul>
<p>Transmisión y construcción de saberes DESCRIBIR Orientación de la mirada hacia los detalles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Descripción de un objeto o ser</li> <li>-Descripción de un paisaje</li> <li>-Descripción de una acción</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en Mugarri, 2002, pp. 46-47.

Si a la producción textual le damos más sentido y surge a través de proyectos, tareas, o situaciones que lleven a los estudiantes a escribir realmente porque una situación comunicativa lo requiere; y a trazar en ella pautas claras del proceso escritor, donde se reflexione sobre las propiedades de los textos, los interlocutores, la gramática, y posteriormente sea evaluada y socializada de manera consciente, se posibilitarán siempre mejores logros que escribir por escribir.

El maestro es quien asume la responsabilidad de proveer a sus alumnos frecuentes oportunidades en las que se leen variados textos, los que quedan expuestos en el aula para que los niños puedan explorarlos e intentar descubrir su significado. Dado que las lenguas indígenas no cuentan todavía con muchas publicaciones adaptadas para los niños, el maestro invitará a proponer textos orales, tales como canciones, poemas, cuentos; los que él escribirá sobre sus hojas de papel o sobre los carteles que colocará en los muros. De este modo estará formando lectores, pero también productores de textos escritos que podrán ser leídos por todos a medida que aprenden a leer (Galdames, Walqui y Gustafson, 2006: 90).

En las primeras etapas de aprendizaje de la lectura, la comprensión que alcanzan los niños a través de “interrogar textos”, es decir, plantearse hipótesis sobre su significado a partir de algunos elementos que éste les ofrece, tales como las ilustraciones, la diagramación o “silueta”, el tamaño, el contexto en el que se encuentra, etc., será solo aproximada. En la medida que el maestro les enseñe a descubrir el papel que juegan estos elementos o claves del texto, ellos aprenderán a ser cada vez más eficientes en descubrir el significado, sobre todo porque estos aprendizajes se realizan en su lengua materna. (Galdames, Walqui y Gustafson, 2006: 99).

## 2.7 Metodología

### 2.7.1 La pedagogía por proyectos

El presente trabajo contempla realizar una propuesta mediante la pedagogía por proyectos ya que considero que es una forma de trabajo para los docentes de educación indígena que nos enfrentamos a los problemas en las escuelas.

Para conocer un poco de la historia de la Pedagogía por Proyectos tenemos que remontarnos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando en el mundo, sobre todo en Estados Unidos, se inició un Movimiento Pedagógico hoy conocido como la Escuela Nueva o Educación Nueva (Progressive education).

Uno de los exponentes más conocidos de este movimiento de ideas fue el filósofo y pedagogo John Dewey (1848-1952). En uno de sus libros “Democracia y educación”, que se publicó en 1916 expone su método educativo que sintéticamente proponía:

- 1.- Que el niño encuentre por sí mismo situaciones problemáticas en su experiencia.
- 2.- Facilitarle la delimitación e intelectualización de la situación problemática.
- 3.- Darle la oportunidad para que haga sus observaciones y experiencias.
- 4.- Reelaboración de las hipótesis para que el niño se forme sus propias ideas y no dárseles estereotipadas de antemano.
- 5.- Aplicación de las ideas elaboradas.

Como se puede observar los conceptos de experiencia e interés son fundamentales para su propuesta y fueron la fuente de inspiración para que uno de sus discípulos, William Kilpatrick (1871-1965), llegara a proponer el denominado “Método de proyectos”, antecedente directo de la Pedagogía por Proyectos. Este pedagogo definía los proyectos como una “una actividad preconcebida en el que el definía los Proyectos como “una actividad preconcebida en el que el designio dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación”. Ya en esta definición son

notorias las características básicas de un proyecto: planeación previa (preconcebida) de las actividades, coherencia entre objetivos, plan de acción y evaluación, así como motivación intrínseca, originada en el interés que hace surgir el proyecto mismo (Rincón, G. 2012:12).

La propuesta de realizar proyectos en el aula recibió un gran impulso, durante el siglo XX, con el desarrollo de teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo, de la Pedagogía y del estudio del Lenguaje, que la enriquecieron y dimensionaron. Veamos rápidamente qué aportes ha venido recibiendo:

Desde la Psicología, un gran sustento lo aportó la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*, sobre todo desde la perspectiva sociohistórica y cultural de Vygotsky, al permitir superar el imaginario del aprendiz como “tabla rasa” y, por tanto, la enseñanza como transmisión. Al comprenderse el proceso educativo como construcción, como encuentro de sujetos sociales portadores de saberes y de creencias, se realza el lugar de la interacción, de la puesta en relación, del intercambio de significados, de la modificación conceptual, propios de la pedagogía por proyectos. Por esta razón, desde esta perspectiva, es una de las vías privilegiadas para la construcción de conocimientos escolares.

También, para la Pedagogía por Proyectos ha sido muy importante el concepto de “aprendizaje significativo” (Ausbel) aportado desde la psicología cognitiva. Recordemos que en este tipo de aprendizaje lo fundamental no es recordar sino establecer relaciones (Rincón, G. 2012:13).

Una vez hecho un recorrido sobre los orígenes de la pedagogía por proyectos y los aportes realizados de diferentes autores y entrando directamente el cómo aplicarla dentro del aula para obtener mejores resultados retomo que; a través de la Pedagogía por proyectos (PPP), se busca que las aulas, cotidianamente, sean escenarios donde



los actores protagonistas construyen el conocimiento y aprenden cómo hacerlo. Es por eso que afirmamos que la PPP<sup>5</sup>:

- Hace posible la formación democrática de los estudiantes, en la medida en que promueve el llegar a acuerdos, el trabajo colaborativo, la argumentación para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida, el diálogo.
- En ella la evaluación es una tarea de todos, permanente, un encuentro dialógico en el que prima la ética de la comunicación, la validación del otro como interlocutor y la transformación crítica del conocimiento.

- La coevaluación, la autoevaluación, y la heteroevaluación, dejan de ser simples opciones posibles y son vividos como compromisos asumidos responsablemente que permiten el alcance de los logros esperados mediante la construcción colectiva (Rincón, G. 2012:18)

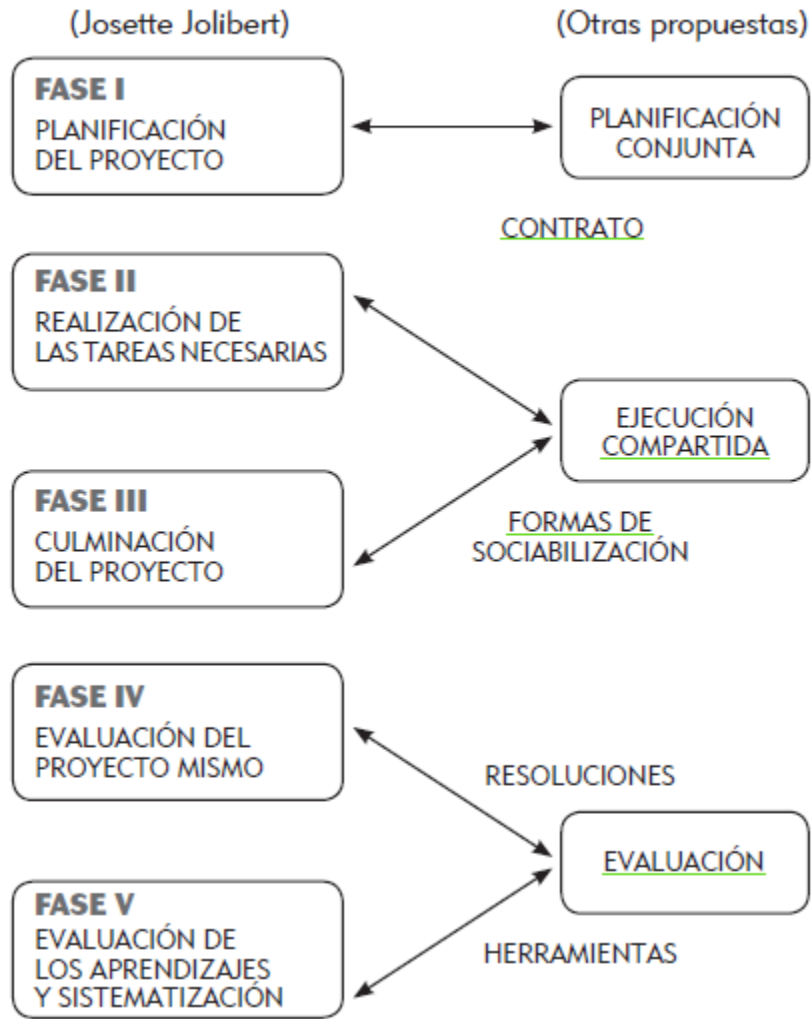
Teniendo los elementos teóricos sobre los inicios de la pedagogía de proyectos y los aportes de distintos autores, a continuación se plantea la forma en cómo se ejecuta el proyecto en el trabajo de campo.

Para ello es necesario marcar fases del proyecto de aula, por esa razón se analiza el siguiente cuadro propuesto por (Jolibert 2009) aunado a otras propuestas:

---

<sup>5</sup> Pedagogía Por Proyectos.

## DINÁMICA GENERAL DE UN PROYECTO DE AULA



Guiándonos del cuadro de arriba propuesta por Jolibert, podemos entender cómo podemos trabajar la pedagogía por proyectos.

## 2.7.2 Planeación del proyecto

La planificación del proyecto se lleva a cabo con los estudiantes como primer punto del proyecto, pero también cada vez que se considera conveniente en el desarrollo del mismo. Este es un momento muy importante, porque permite hacer explícitos tanto los intereses, como las inquietudes, los procedimientos y, sobre todo, llegar a compromisos. Lógicamente, también implica la negociación y la búsqueda de consenso, de tal forma que se pueda construir un plan conjunto. Dado que se pretende que se viva un proceso significativo, es fundamental lograr la participación de todos desde la preparación de los proyectos, hacer posible que los estudiantes hagan 'suyo' el proyecto para que no se convierta en una imposición y pueda desarrollarse hasta su culminación (Rincón, 2012:31).

Para poder comenzar la planeación es necesario hacer las siguientes preguntas, si no se alcanzan a contestar todas en una misma sesión no es problema pues se le puede dar continuidad posteriormente, las respuestas deberán ser visibles, escritas en un papel bond, cartulina o algo similar.

En la planificación conjunta se intenta responder los siguientes interrogantes:

- ¿Qué se va a hacer o aprender (tema o problema)?
- ¿Sobre ese tema o problema qué se quiere aprender (subtemas)?
- ¿Para qué (objetivos)?
- ¿Por qué? (Desafíos)
- ¿Cómo (Metodologías)?
- ¿Cuándo (Cronograma)?
- ¿Dónde (Espacios a utilizar)?
- ¿Con quiénes (invitados, colaboradores), o con qué (recursos)?
- ¿Cómo se va a llamar el Proyecto?
- ¿Cómo se va a evaluar el Proyecto?

(Rincón, 2012:31)

Con la planificación de un proyecto, un proceso que tradicionalmente ha estado por fuera de la interacción del aula y que ha sido del ámbito de la decisión individual de los profesores –o a veces del equipo de profesores- pasa, por un lado, a ser parte de la enseñanza y, por otro, asunto de elaboración conjunta. Es decir aquí todos formamos parte de la construcción del proyecto, el maestro no es quien decide los contenidos del proyecto, mucho menos lo que quiere enseñar, los estudiantes y padre de familia son los que deciden los temas a tratar dentro de la escuela.

Es muy probable que en la planificación colectiva surjan temas, actividades y, en general, problemas o bien alejados de las tradiciones escolares (p.e inventar aparatos) o bien muy cercanos a ésta (p.e. aprender a sumar, a leer). Como no se trata de escuchar y obedecer, sino de aprender a planificar, de negociar, de construir retos, hay que llevar a cabo un proceso que se puede orientar así: al iniciar el año escolar, dialogar con los niños y con los padres sobre los conocimientos que los niños han ido adquiriendo, así como también sobre los que hay que mejorar y los nuevos que necesitan saber. En estas reuniones los maestros presentan y sustentan también sus propuestas. Así, mediante el análisis, la comparación, la discusión argumentada y la evaluación de la viabilidad de las propuestas, de manera negociada, se llega a definir los Proyectos de aula que se llevarán a cabo (Rincón, 2012:33)

### **2.7.3 Ejecución del proyecto**

La ejecución es darle seguimiento con el acuerdo tratado anteriormente en la planeación del proyecto, todas las tareas planeadas se ponen en práctica dentro, fuera del aula, con la comunidad y con las personas que aportaran información para obtener increíbles resultados de los estudiantes.

En otras palabras; en esta fase debe ser muy visible la vida cooperativa de la clase para que se logre el aprendizaje autónomo y significativo, el trabajo interdisciplinario y

en equipo y se genere una interactividad estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictiva pero respetuosa y responsable.

Analizando el desarrollo de diversos proyectos, hemos observado que se hacen muchas actividades, pero casi no hay momentos especiales en los que se ayude a los alumnos a sistematizar cómo se lograron los aprendizajes sobre el tema o sobre el lenguaje, tal como lo proponen los desarrollos teóricos sobre el trabajo por proyectos (Jolibert, 1994; Camps, 1996). Es decir, se enseña en el hacer, pero no se reflexiona sobre el hacer, no se fomentan los intercambios para hacer conciencia de dichos aprendizajes, de los procedimientos utilizados o de los medios por los cuales se ha llegado a construirlos.

Ahora bien, cuando en el contexto escolar se piensa en definir los aprendizajes, sigue siendo muy fuerte la idea de que estos sólo son temas y por eso se deja por fuera el aprendizaje de los procedimientos, de las actitudes (Coll, 1992), cuando justamente por integrar la necesidad de hacer algo con la posibilidad de aprender cómo hacerlo, los proyectos permiten que en la enseñanza se consideren estas tres dimensiones de los contenidos escolares.

#### **2.7.4 Culminación del proyecto**

Para llevar a cabo esta etapa es fundamental explorar diferentes *formas de socializar* los procesos vividos. Esto exige, por ejemplo, tener interlocutores diferentes a los que participaron en el proyecto (pueden ser los padres de familia, los estudiantes de otros cursos), dado que de este modo se genera una situación comunicativa en la que, como no se comparte información ni experiencia con los interlocutores, hay que ser explícito, coherente, convincente, etc., condiciones retóricas que no existen cuando se habla con quienes saben de qué estamos hablando (los compañeros o el profesor, p.e).

Además, para facilitar la comprensión en este espacio de socialización, surge la necesidad de elaborar algunos productos (por ejemplo un video, una cartelera, folletos

impresos, una dramatización, una expresión oral, una página web, etc), en los que se aplica y sintetiza lo aprendido, situación ideal de aprendizaje tanto de un o unos conceptos específicos como de las características propias de los textos que se están utilizando para comunicar lo aprendido (Rincón, 2012:38).

### **2.7.5 Evaluación del proyecto**

La evaluación del proyecto es constante es decir, desde que el proyecto comienza, durante su ejecución, cuando se plantean las actividades escolares, investigaciones, entrevistas, recorridos y demás actividades que puedan suceder dentro y fuera de la escuela y al final del mismo.

La evaluación del proyecto toma como base la planificación para analizar si se lograron los objetivos, cómo se asumió la responsabilidad, qué tanto se avanzó en la construcción de la solidaridad, la cooperación, en formarse como mejor persona. La evaluación del proyecto es además un espacio fundamental para hacer evidentes los retos que deben tenerse en cuenta para el siguiente proyecto (*las resoluciones*). Esta evaluación casi siempre se hace al final del proyecto, pero también puede hacerse en su desarrollo, por cuanto es un alto en el camino para hacer balances sobre los resultados que se van obteniendo, sobre las estrategias y procedimientos que funcionan o no, y sobre qué seguir haciendo para mejorar el desarrollo del proyecto y lograr sus objetivos (Rincón, 2012:40).

No es pues, una propuesta pedagógica que se puede llevar a cabo espontáneamente. Si bien su origen si puede ser imprevisto, se requiere anticipar y organizar las acciones de manera sistemática, pero flexible; que intencionalmente se efectúen las acciones e interacciones necesarias para que sea posible lograr los objetivos de aprendizaje y pragmáticos que se proponen. Así:

- Se comparte la preocupación porque lo que pase en el aula tenga sentido, sea valorado por quienes hacen parte de la experiencia, ayude a aprender, implique investigar poner en juego lo que se sabe y saber que debemos aprender más.

- Se propicia la investigación como función esencial para la formación de sujetos creativos y críticos, aprovechando los recursos del contexto y estableciendo interrelaciones con nuevas experiencias de aprendizaje (Rincón, 2012:41).

Si bien la pedagogía por proyectos pone en el centro **al estudiante**, al alumno, a los padres de familia para que sean ellos quienes puedan decidir que se quiere aprender y como se puede trabajar dentro de una comunidad originaria, es por eso que se retoma esta forma de trabajo ya que es pertinente para que se trabaje en escuelas multigrado de educación indígena y así se puedan solucionar aquellos problemas que hemos venido arrastrando en las escuelas.

## 2.7.6 La interrogación de textos

Esta *Pedagogía por Proyectos* sustenta la *interrogación de textos*, en donde se pretende que los alumnos lean textos auténticos no escolares, múltiples que funcionen en situaciones reales correspondientes a la vida actual y que partan de sus intereses con base en siete niveles:

El primero es el “contexto situacional del texto”, que se encuentra dentro del contexto general del texto, es decir, cuál es la causa por la cual el texto llega a ser leído y si es un fragmento o es un texto completo

### Nivel 1. Contexto situacional de un texto

Clasificación	Nivel 1 Contexto situacional de un texto , es decir, en el nivel de los parámetros de la situación inmediata	
En el nivel del contexto general de texto	<p>En el nivel del contexto general de texto</p> <p>Contexto</p> <p>Contexto cercano</p> <p>Contexto lejano</p> <p>“Para que el lector comprenda debe saber identificar en el texto, y sobre todo interpretar los indicios que testimonian ese contexto ya sea que este implícitos o que haya que inferirlos”(Jolibert, Sraiki, 2009:185)</p> <p>Contexto general: es el conjunto de conocimientos, de experiencias, de esquemas de aprehensión del mundo que el lector o el productor del texto convoca en su memoria de trabajo para interpretar o producir un texto dado, o un elemento de ese texto.</p> <p>Dificultades:</p> <p>Dificultad para identificar y extraer el sentido del texto.</p> <p>Impacto sobre el texto mismo (leído o producido) Ignoran el referente es decir la existencia o el contenido.</p> <p>Competencias para construir</p> <p>Construir conceptos y terminología</p> <p>Contexto situacional: Conjunto de los datos comunes emisor y el receptor m, sobre condiciones circunstanciales de producción de un texto.</p> <p>Elementos a identificar:</p> <p>Emisor (autor)</p> <p>Destinatario o receptor</p> <p>Objeto o contenido del mensaje El fin que determina la intención</p> <p>Desafío del éxito o el fracaso de la comprensión o de la producción de textos.</p> <p>Comprensión</p> <p>Identificar al autor conocer el contenido de una carta que reciba</p> <p>Leer un cartel publicitario con una conciencia aguda de las apuestas comerciales o un cartel de prevención.</p> <p>Producción</p> <p>Vías posibles para encaminar el texto al destinatario. Ver el texto como necesidad y ayuda.</p> <p>Una ida y vuelta regular entre comprensión y producción</p> <p>Se construyen poco a poco gracias a la reflexión meta cognitiva de los conceptos relativos a los parámetros, la terminología y las estrategias y procedimientos que Permiten utilizarlos regularmente y de manera pertinente.</p>	<p>Contexto de un texto y no de una palabra</p> <p>Contexto situacional:</p> <p>¿Por qué vías concretas un texto preciso ha llegado o llegara al lector?</p> <p>Texto textual</p> <p>¿Es autónomo?</p> <p>¿O es parte de un escrito complejo?</p>

Fuente: Contexto situacional de un texto (Jolibert, Sraiki, 2009:185)



El siguiente nivel hablando exclusivamente de interrogación de textos viene siendo el referente de “distintos contextos culturales”, también se encuentra en el primer eje “Contexto general del texto”, en donde es importante que los educandos deduzcan quien escribe el texto, a quien está dirigido propósitos para los que fue escrito, los efectos que se esperan y el propósito del mensaje.

### Nivel 2. Contexto cultural

Clasificación	Nivel 2 Distintos contextos culturales					
En el nivel del contexto general de texto	<p>Contextos culturales: Lo más alejado de la experiencia inmediata del niño (Contextos literarios, sociológicos, tecnológicos, ecológicos, historia, ciencias de la vida, etc. Ejemplo: Revistas especializadas, novelas históricas y la crítica literaria. Papel de éste nivel en la comprensión y producción</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Comprensión</th> <th>Producción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y aclarar el vocabulario especializado.</li> <li>- Establecer red entre palabras o expresiones</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar las palabras posibles (sustantivos, verbos, adjetivos, conectores)</li> <li>Utilizar sinónimos o hiperónimos</li> <li>Utilizar términos de manera coherente</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	Comprensión	Producción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y aclarar el vocabulario especializado.</li> <li>- Establecer red entre palabras o expresiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar las palabras posibles (sustantivos, verbos, adjetivos, conectores)</li> <li>Utilizar sinónimos o hiperónimos</li> <li>Utilizar términos de manera coherente</li> </ul>	<p>Emisor; Quien lo escribe Destinatario: A quien está dirigido Propósito: Para que fue escrito Desafío: ¿Qué efectos se esperan? ¿Qué pasa si el texto no es pertinente? Objeto del mensaje: ¿Qué se comunica?</p>
Comprensión	Producción					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y aclarar el vocabulario especializado.</li> <li>- Establecer red entre palabras o expresiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar las palabras posibles (sustantivos, verbos, adjetivos, conectores)</li> <li>Utilizar sinónimos o hiperónimos</li> <li>Utilizar términos de manera coherente</li> </ul>					

Fuente: Distintos contextos culturales (Jolibert, Sraiki, 2009:185)

Posteriormente, en el nivel del texto en su conjunto contiene el nivel tres referente a los tipos de escritos leídos que permite desarrollar en el alumno la acción discriminaria para clasificar el texto, la autora nos comparte dos tipos los funcionales y los literarios.

### Nivel 3. Tipos de escritos leídos y producidos

Clasificación	Nivel 3 Tipos de escritos leídos o producidos	
En el nivel del texto en su conjunto	<p>El lector/productor dispone de capacidades de identificación del tipo de texto Comprende la finalidad y objetivos de los tipos de texto Competencias necesarias: Comprender y conocer escritos sociales, funcionales y literarios. Identificar funciones de los diferentes escritos Identificar los tipos de escrito apoyándose en su organización particular.</p>	<p>Textos funcionales: cartas, afiches, fichas técnicas(recetas, reglas de juego, fichas de fabricación), noticias Textos de ficción o literarios: Cuentos leyendas novelas poemas, chistes, adivinanzas</p>

Fuente: Tipos de escritos leídos o producidos (Jolibert, Sraiki, 2009:207)

Dentro del texto en su conjunto también se encuentra el nivel 4 “De la superestructura de los textos”, sugiere la observación de la silueta, evidenciar la cronología el tipo de dinámica interna. Esta etapa permite comprender la organización del texto, identificar marcas, establecer esquemas y a través de ello clasificar el texto de acuerdo a su género.

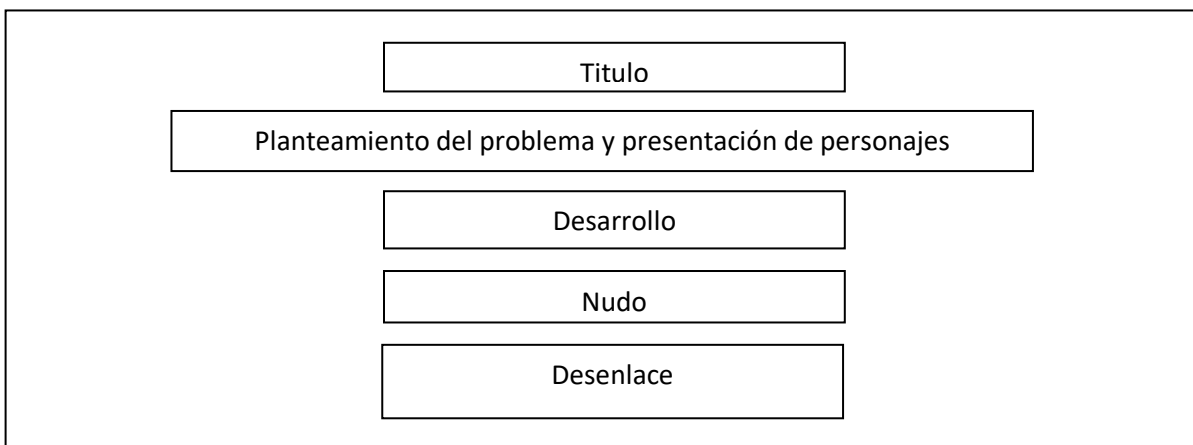
**Nivel 4. De la súper estructura de los textos.**

Clasificación	Nivel 4 De la súper estructura de los textos	
En el nivel del texto en su conjunto	<p>Reconocer la organización general de un texto y su dinámica interna</p> <p>Identificar marcas de superficie</p> <p>Utilizar indicios paralingüísticos y lingüísticos</p> <p>Utilizar en el momento oportuno criterios para leer, clasificar o producir textos.</p> <p>Saber encontrar las categorías de informaciones en un texto.</p> <p>Saber localizar y jerarquizar la información.</p>	<p>Organización espacial de la diagramación (Silueta grafico del texto) y la articulación de la lógica de los bloques del texto (Cronológica)</p> <p>Dinámica interna: Inicio y cierre, progresión del uno al otro</p> <p>Esquema narrativo: Especifica una narración de ficción (Cuento, leyenda, novela o una noticia)</p>

Fuente: Súper estructura de los textos (Jolibert, Sraiki, 2009:206)

Ejemplo de silueta de un texto narrativo basado en las siluetas que Jolibert y Jacob (2003) mencionan:

**Silueta de un texto narrativo**



Fuente: *Estructura general de textos narrativos (leyendas, mitos, cuentos)* (Jolibert y Jacob 2003:157)

El nivel 5 sobre coherencia del discurso y de la cohesión del texto nos permite conocer las funciones lingüísticas entre ellas encontramos las reglas de repetición, de progresión, empleo de conectores, tiempos verbales y la cohesión del texto.

**Nivel 5. Coherencia de discurso y de la cohesión del texto**

Clasificación	Nivel 5 Coherencia del discurso y de la cohesión del texto	
Nivel de las frases	<p>Coherencia: Propiedades del discurso. Cada frase debe articularse La regla de la repetición: Elementos que repiten de una frase a la otra para construir un hilo conductor que asegure continuidad temática. Reglas de la progresión: En el curso de su desarrollo, el texto debe comportar elementos que aporten una nueva información. Cohesión: Propiedad del texto. Elementos: Sustitutos anafóricos Utilización de conectores De la progresión temática De las marcas no lingüísticas del texto De las elecciones enunciativas Las competencias necesarias: Haber automatizado el conocimiento de las anáforas tanto en producción como en recepción Establecer las relaciones entre las distintas partes de un texto Comprender la progresión de las ideas de un texto. Interpretar los elementos de segmentación y de puntuación del texto. Reconocer e interpretar las elecciones enunciativas del autor.</p>	<p>Se refiere a funciones lingüísticas de enunciación (Elección de las personas, Tiempos verbales) Los sustitutos (Sustantivos, pronombres) Nexos y conectores Temas semánticos Significado del texto</p>

Fuente Coherencia del discurso y de la cohesión del texto (Jolibert, Sraiki, 2009:218)

El nivel número seis, nos ayuda a través de actividades de sistematización a poder identificar la sintaxis, aumentar el vocabulario, mejorar la ortografía, identificar el sentido de la frase dentro del texto y la jerarquización de ideas.

### Nivel 6. Actividades de sistematización meta cognitiva y metalingüística

Clasificación	Nivel 6 Actividades de sistematización meta cognitiva y metalingüística en el nivel de las frases	
Nivel de las frases	<p>Tratamientos lexicales: Identificación de palabras y comprensión de significado de los grupos de las palabras.</p> <p>Tratamientos sintácticos: Orden sobre los grupos de palabras, el corte sintagmático que es el reconocimiento de las palabras y los grupos de palabras.</p> <p>Tratamientos semánticos: Identificación de proposiciones, jerarquización de ideas y su interacción en el contexto del texto.</p> <p>Competencias: Identificación del grupo de sentido que delimita el tema (De quien o de que habla el autor)</p> <p>Propósito; Lo que el autor quiere decir del tema.</p> <p>Seleccionar la información que permita contextualizar una frase, establecer una o más relaciones con las que procede.</p> <p>Reutilizar en situaciones de escritura reconocimientos sobre roles de los diferentes grupos de la frase.</p> <p>Completar una frase para enriquecer el tema ( adjetivos, grupos nominales, preposicionales, complementos del sujeto) o propósito: como caracterizar a tal personaje como describir tal lugar</p> <p>Seleccionar la información esencial para dar a leer al lector</p> <p>Producir una frase empleando los sustitutos pertinentes</p> <p>Apoyarse en indicios morfológicos.</p>	<p>Sintaxis</p> <p>Vocabulario</p> <p>Ortografía</p>

Fuente: Actividades de sistematización meta cognitiva y metalingüística en el nivel de las frases (Jolibert, Sraiki, 2009:233)

Por último, en el nivel de las palabras y de las microestructuras encontramos el espacio de sistematización meta cognitiva y metalingüística que comprende el número 7, dentro del cual se esquematizan las palabras conocidas y las palabras nuevas.

### Nivel 7. Actividades de sistematización

Clasificación	Nivel 7 Actividades de sistematización meta cognitiva y metalingüística en el nivel de la palabra y de las micro estructuras que la construyen	
En el nivel de la palabra y de las micro estructuras que las constituyen. 7	<p>Leer y escribir una palabra aislada</p> <p>Leer y escribir una palabra nueva</p> <p>Realizar manipulaciones silábicas</p>	<p>Palabras y micro estructura que lo constituye</p> <p>Para la lectura: Palabras ya conocidas, palabras nuevas Grafemas más frecuentes: Silabas que constituyen el prefijo Grafemas con un mismo sonido Consonantes más corrientes.</p>

Fuente: Actividades de sistematización meta cognitiva y metalingüística en el nivel de la palabra y de las micro estructuras que la construyen (Jolibert, Sraiki, 2009:250)

### 2.7.7 La enseñanza como actividad investigadora

La pedagogía por proyectos plantea que las actividades deben ser desarrolladas a partir de la investigación y de la interacción entre los sujetos educativos, llámese maestro, padre de familia o algún otro sujeto de la comunidad, es por eso que a continuación se plantean algunas ideas sobre cómo se concibe la investigación en la

escuela y cómo esta puede ayudar a ser un elemento indispensable para el trabajo de los proyectos.

Desde esta nueva imagen la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autor reflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado. (Latorre, 2003:9).

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. (Latorre, 2003:12).

La investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico». Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1988) y de Elliott (1933).

La investigación-acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales.

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Las líneas que siguen son una síntesis de su exposición. Como rasgos más destacados de la investigación-acción reseñamos los siguientes:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios. -Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas (Latorre, A. 2003:25)

Vista desde el punto de vista de los autores es como se trabajó en la comunidad, existe un dialogo extenso con los padres de familia, alumnos, autoridades, docentes. Tomando en cuenta la autorreflexión como un proceso que nos lleva a conocernos entre los que estamos llevando a cabo el proyecto, también es autónoma porque elegimos nuestros aprendizajes, decidimos nuestros alcances y siempre estamos tratando de conocer para aprender.

La investigación-acción en el proyecto que se puso en práctica resultó incluyente porque valora todo lo que la comunidad tiene y que funciona como un medio, un canal donde podemos aprender, conocer, hacer y saber.

### **2.7.8 ¿Qué es la enseñanza por proyectos?**

La vida de las escuelas se rige por parámetros fijos que se repiten y se repiten generación tras generación. Entre ellos destaca la organización de los espacios, de los tiempos y de las áreas. Se trata de un currículo real que no varía a pesar de las sucesivas reformas; de tal manera, que los nietos y nietas se mueven por la escuela siguiendo la misma cultura escolar que sus abuelos y abuelas. Estas estructuras casi inamovibles no se pueden romper desde la individualidad o la soledad de un único docente. Es decir, la decisión de buscar otras maneras de organización y de impartición de la enseñanza debe ser consensuada en el claustro y responder a una necesidad de cambio unánime. Una de las metodologías que puede encauzar esa necesidad es la enseñanza por proyectos. Es obligado precisar que esta metodología puede convivir con otras más tradicionales.

La necesidad de cambio e innovación propició que William Heart Kilpatrick trazara las bases de la metodología por proyectos a principios del siglo XX. Parte de la concepción de que el alumnado aprende en relación con la vida a partir de lo que le es válido. Por ello, aboga por una “filosofía experimental de la educación” (Kilpatrick, 1967b: 72) en la que la enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes donde el conocimiento se adquiere a través de la experiencia. Critica, asimismo, la división del conocimiento por materias, asignaturas o áreas, porque aprender aisladamente significa que “el alumno no ve o siente la utilidad o pertinencia de lo que se enseña para ningún asunto que le interesa en el presente, y por tanto no se adhiere inteligentemente a la situación actual” (Kilpatrick, 1967a: 49).

Para ello, se propone un nuevo programa escolar diseñado por el profesorado (comités de expertos y maestros) en el que las áreas se reúnan “desde el punto de arranque de las necesidades del alumno” (Kilpatrick, Rugg, Washburne y Bonner, 1967: 29). De esta manera, se incorporan las ideas de John Dewey sobre una concepción más participativa, comprometida e implicada de la escuela (op. cit, 1967b: 64).

Asimismo, Kilpatrick propone cuatro tipos de trabajo por proyectos (citado por Majó y Baqueró, 2014: 27-29) según la finalidad que se persiga: elaboración de un producto final (Producer's Project); conocer un tema y disfrutar con su conocimiento o experiencia (Consumer's Project); mejorar una técnica o habilidad concreta (Specific learnig); o "resolver un problema intelectual desafiante para el protagonista" (Problem Project). En castellano aparecen diversas denominaciones para referirse a la puesta en práctica de un proyecto escolar: trabajo por proyectos, proyectos de trabajo (Hernández, 1988 y 2000; Hernández y Ventura, 1994), proyectos de aula (López y Lacueva, 2007), proyectos interdisciplinarios (Majó, 2010; Majó y Baqueró, 2014) y los que se derivan de ello como pedagogía por proyectos (García-Vera, 2012), enseñanza por proyectos (Lacueva, 1998), metodología por proyectos o método de proyectos (Zabala, 1999).

#### 2.7.9. Ventajas de la enseñanza por proyectos

Quizá la consecuencia más visible de la implantación de una enseñanza por proyectos es que se cambia la cultura escolar. Así, frente al modelo tradicional, se observan las siguientes ventajas que propician un cambio de la cultura de las relaciones, del tiempo, del espacio y de los materiales:

- a) Cambio en la cultura de las relaciones escolares.

La metodología por proyectos exige seguir cultivando la cultura cooperativa entre el profesorado con la finalidad de superar el aislamiento de la escuela tradicional (tabla nº 1). En las escuelas rurales es más sencillo implantar esta metodología porque el número reducido de profesores permite el consenso sobre la forma de trabajar los proyectos. Sin embargo, en escuelas con claustros de mayor tamaño este argumento no puede ser una excusa o disculpa para el desaliento.



Tabla 1.- Diferencias de relación entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos

	Enseñanza tradicional	Enseñanza por proyectos
Entre el profesorado	Aislamiento	Cultura cooperativa
Entre el alumnado	Aislamiento	Cultura cooperativa
Grupo-Aula	Aislamiento	Permeabilidad
Papel del profesorado	Preeminente	Sutil y activo
Papel del alumno	Pasivo y obediente	Más participativo
Estructura	Jerárquica	Más democrática
Percepción del alumnado	Control y sumisión	Mayor libertad
Familia	Fuera del aula	Experta u oyente
Comunidad	Impermeable	Vínculo

A finales del siglo XIX, uno de los anhelos de Dewey era la necesidad de implantar una cultura democrática en las relaciones entre el profesorado y el alumnado (1995). Hoy en día tras el paso de un siglo esa necesidad permanece en las aulas (Goodman, 2001). En la enseñanza tradicional el profesorado determina, elige, planifica, programa y ordena, Alfredo López de Sosoaga y col. 400 Opción, Año 31, No. Especial 1 (2015): 395 - 413 mientras que el alumnado obedece y asume los planteamientos del profesorado. Cada personaje ocupa su papel o rol social (Goffman, 1997) y, como consecuencia de ello, los roles esperados son aquellos en los que el profesor es el que sabe y el alumno es el que aprende. Sin embargo, estos roles se diluyen en la enseñanza por proyectos. El alumnado elige de manera consensuada el tema del proyecto y lo desarrolla de manera cooperativa hasta lograr un producto final, mientras que el profesorado guía, organiza y tutela sutilmente todo el proceso; en palabras del profesor Hernández es un facilitador (2000: 41) mientras otros autores emplean el epíteto de manipulador (Lara y Bellón, 2008). Además, debe asumir la pérdida del protagonismo y aprender también del propio alumnado, puesto que los niños también pueden adoptar un enfoque científico en alguna de las tareas del proyecto, por ejemplo, sobre fenómenos naturales (Lacueva, 1998).

## b) Cambio en la cultura temporal escolar

La estructura temporal basada en los módulos de una hora se disipa en la enseñanza por proyectos (Tabla 2). Cuando se emplea esta metodología ni el profesorado ni el alumnado está coaccionado por el tiempo porque se rompe la sucesión de las horas que marca el devenir de las materias. El continuo “baile” de áreas desaparece desde el momento en el que se dedican varios días, mañanas o tardes al desarrollo de un proyecto. De la misma manera que ha surgido un movimiento de comida lenta (slow food), existen autores que propugnan una “enseñanza lenta” (Domènech, 2009). La enseñanza por proyectos participa de esta filosofía porque requiere tiempo. En este sentido, la autora Lacueva considera “la prisa como enemiga” (1998: 12).

Tabla 2.- Diferencias temporales entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos

	Enseñanza tradicional	Enseñanza por proyectos
Horario	Horario rígido basado en módulos prefijados	Horario flexible
Tiempo	Determinado y limitado	Más definido y prolongado
Ritmo	Acelerado	Lento
Percepción	Coacción	Menor presión

## c) Cambio en la cultura espacial escolar

En la enseñanza por proyectos la predominancia del aula unida al grupo (grupo-aula) como único espacio de aprendizaje se cuestiona (Tabla 3). De esta manera, se supera la rigidez de la asignación de espacios propuesta por la jefatura de estudios, poco proclive a la improvisación de los espacios de enseñanza-aprendizaje. Así, el alumnado, en vez de quedarse en el aula ordinaria, puede acudir al laboratorio, al taller de plástica, a la biblioteca, a los pasillos del centro para colgar un mural. Además, puede visitar museos, auditorios, parques, puertos, playas o bosques según lo requiera

el interés del alumnado y el tema del proyecto. Por lo tanto, lo exterior a la escuela se adapta a las necesidades del alumnado. De este modo se propicia una mayor relación con la vida y el entorno del alumnado.

d) Cambio en la cultura material y en la didáctica escolar

En la enseñanza tradicional, el aprendizaje se sustenta en el trasvase de conocimiento del profesor hacia el alumno. El alumnado debe aprehender los contenidos de manera memorística. Este conocimiento o saber se parcela en áreas y para ello se emplean el libro de texto y el cuaderno de ejercicios. El profesorado se siente seguro siguiendo el libro, mientras que el alumnado se adapta a la dinámica impuesta por la rueda de explicaciones magistrales, lecturas, ejercicios, correcciones y nuevas explicaciones.

Tabla 3.- Diferencias espaciales entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos

	Enseñanza tradicional	Enseñanza por proyectos
Lugar	Aula mayoritariamente	Más variado (aula, taller, laboratorios, biblioteca...)
Relación	Intramuros (Aislamiento)	Intramuros y extramuros
Percepción espacial	El alumnado se adapta al espacio	El espacio se adapta a las necesidades del alumnado
Familiar	Fuera del aula	Acude esporádicamente

Sin embargo, en la enseñanza por proyectos el alumnado aprende de su propia experiencia. Para ello, de manera cooperativa, el alumnado busca la información, la maneja, la ordena y la presenta convenientemente, examina nuevas fuentes, visita internet, visiona vídeos. De esa forma, plantea problemas, hipótesis, las resuelve, se confunde, reflexiona, pide ayuda, se coordina con los compañeros, decide, actúa... Todo ello con la finalidad de saciar la curiosidad del tema propuesto de manera consensuada.

Es importante señalar que la propuesta por proyectos es una propuesta didáctica que está centrada en la formación de lectores y productores de texto a través de la enseñanza como una actividad investigadora, en este apartado se nos plantea de manera detallada como la enseñanza se planea tomando en cuenta el trabajo en conjunto, en equipo, en comunidad, no se realizan trabajos de manera separada o aislada. Es por eso importante reflexionar antes de pasar a la práctica lo que debemos tomar en cuenta en la planeación, las relaciones, los tiempos y espacios que tenemos alrededor para poder desarrollar un proyecto.

### **2.7.10 Sistematización de la información**

Para recoger la información de los avances que teníamos fue necesario contar con varias técnicas como apoyo para ello se mencionan en los siguientes incisos las herramientas que pueden ser útiles para la diversidad en el trabajo, ya que si no sistematizamos la información no podremos observar los resultados que van teniendo los estudiantes.

La enseñanza por proyectos determinara la ruta a seguir durante las actividades de investigación que realice el grupo o los grupos que estén en el aula, tomando en cuenta que podrán definir el tiempo, los espacios, y los medios de información con los que cuentan, estamos hablando de la puesta en práctica del proyecto. Para que posteriormente se realice la sistematización de la información que a continuación se describen.

#### **2.7.10.1 Técnicas de recogida de información**

Las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en video, análisis de documentos, etc. (Latorre, A. 2003:53).

#### a) Técnicas basadas en la Observación:

Entendemos por *técnicas de observación* los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno en estudio. La observación permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos. La observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa (Ibídem, p.56).

##### 1.- La observación participante

La expresión *observación participante* se usa con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa (Ibídem, p.57).

Utilizar la observación participante resulta más apropiado cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social (Ibídem, p.58).

##### 2.- Notas de campo

Las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas (Ibídem, p.58).

##### 3.- Diario del investigador

El diario como técnica de recogida de información en investigación-acción está muy extendido. Es una de las técnicas que goza de más popularidad. Según el autor del diario, éste puede ser: *diario del investigador*, *diario del profesor* o *diario del alumno*; según el formato el diario puede ser: *estructurado*, *semiestructurado*, *abierto*. Aquí nos vamos a referir al diario del investigador (Ibídem, p.60).

#### 4.- Registros anecdóticos

Los registros anecdóticos son descripciones narrativas literales de incidentes clave que tienen un particular significado observados en el entorno natural en que tiene lugar la acción. Anotar para responder a la pregunta ¿cuál fue el acontecimiento más significativo que ocurrió en la clase? puede significar una recogida de datos cuyo análisis puede revelar tendencias y preocupaciones de interés en el desarrollo profesional de uno (Ibídem, p.62).

#### 5.- Memorandos analíticos

Los memorandos analíticos son notas personales-conceptuales escritas por el investigador con la finalidad de analizar información. El análisis suele ser bastante breve y pueden cruzarse referencias útiles con otros datos como notas de campo, diarios, etc. Ayudan al investigador a reflexionar sobre los datos obtenidos. Vienen a ser notas sobre las notas de campo (Ibídem, p.63).

#### 6.- Los perfiles

Los perfiles son registros de una situación o persona que nos proporcionan una visión de los mismos. Éstos son de mucha utilidad no sólo para diagnosticar aspectos susceptibles de mejora y proponer cambios en la dinámica de la clase, sino también para constatar la presencia real de cambios planificados (Ibídem, p.64).

b) Basadas en la conservación:

## 1.- El cuestionario

Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito (Ibídem, p.66).

## 2.- La entrevista

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en la investigación social. Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador. La entrevista proporciona el punto de vista de entrevistado que permite interpretar significados y es un complemento de la observación. Se usa en variedad de contextos de investigación y, cómo no, en los proyectos de investigación-acción (Ibídem, p.70).

## 3.- Grupos de discusión

El grupo de discusión surge para llenar algunos vacíos de la entrevista individual o estructurada, que no permite comentar, explicar y comparar las experiencias y puntos de vista de los entrevistados. Representa un tipo especial de entrevista en grupo en lo que se refiere a sus objetivos, tamaño o procedimientos. El grupo de discusión pretende poner en contacto diferentes perspectivas. Es la naturaleza de la experiencia en grupo la que diferencia esta estrategia de investigación de otras técnicas de recogida de información (Ibídem, p.75).

### c) Análisis de documentos:

Otra vía importante de recoger información es analizar materiales o relatos escritos que se utilizan como fuente de información, denominados *documentos escritos*.

## 1.- Documentos oficiales

En general, por documentos oficiales se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información. Pueden utilizarse como documentos oficiales los siguientes:

Artículos de periódicos, registros de organismos, documentos de organizaciones, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registros de alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, libros de ejercicios, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías (Ibídem, p.78).

## 2.- Documentos personales

Los documentos personales, en su mayor parte, son *documentos naturales*, elaborados a iniciativa propia, frente a los *documentos sugeridos*, solicitados por el investigador.

*Documentos naturales*. Elaborados por iniciativa de la propia persona, no incentivados ni solicitados. Pueden ser facilitados por sus autores o descubiertos por el investigador. El propósito del autor del escrito al redactar puede ser muy distinto del objetivo del investigador.

*Documentos sugeridos por el investigador*. Solicita a determinadas personas que escriban o ayuden a escribir. Así, los profesores pueden invitar a sus alumnos a que escriban sobre experiencias personales (Ibídem, p.79).

## 3.- Diarios

Los diarios son relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada. Es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas (Ibídem, p.79).



#### d) Medios audiovisuales:

Los medios audiovisuales son técnicas que el docente investigador utiliza para registrar información seleccionada o focalizada previamente; la información depende del investigador y no tanto del medio que se utiliza, si bien éste media en el tipo de información que se registra. Veremos la fotografía y las grabaciones en vídeo y audio (Ibídem, p.80).

##### 1.- Fotografía

Las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana; en el contexto de educación pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela. Las fotografías se pueden insertar en grabaciones en video o audio (Ibídem, p.80).

##### 2.- Grabaciones en video

En la investigación-acción, la cámara de video se puede utilizar para grabar las clases (u otros entornos) enteras o en parte. Es aconsejable que un observador utilice el equipo mientras docente y alumnos realizan sus tareas. Elliott (1993) señala que es más provechoso revisar primero la cinta, detenerse en los acontecimientos significativos, y luego transcribir los episodios pertinentes (Ibídem, p.81).

##### 3.- Grabaciones en audio

La grabación en audio es todavía una técnica popular en la investigación del aula, puesto que permite captar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión. Las transcripciones, aunque lleva tiempo prepararlas, resultan un modo idóneo de explorar los aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando (Ibídem, p.82).

Estas fueron las herramientas que se utilizaron durante todo el proyecto, es decir que cada una de ellas se utilizó en diferentes momentos, durante la planeación, la ejecución y la evaluación del mismo proyecto, cabe decir que son de mucha utilidad ya que sin ellas no se podrían realizar los trabajos de manera didáctica, nos ayuda a tener una mejor información así como hacer un mejor análisis de los resultados.

Es importante mencionar que no estoy queriendo transformar la práctica, modificarla a como a mí se me antoje, queriendo transformarla, sino que estoy en una intervención inicial, esta intervención la hago respondiendo al contexto, a las necesidades de la comunidad y de los mismos estudiantes, me doy cuenta de la situación en la que se encuentra la escuela, por eso estoy partiendo de hacer algo distinto, porque estoy en una situación distinta, donde los libros de texto, los planes y programas no son suficientes para el trabajo escolar, en ocasiones me confundo y pienso que algo anda mal, estoy aprendiendo a cómo hacerlo porque a cada lugar donde nos manden las cosas son distintas, la teoría puede estar presente pero hay que saber utilizarla, aprovecharla y entender que nosotros los profesores también aprendemos de nuestras propias experiencias.

## **CAPITULO III. Mi experiencia en la escuela Benito Juárez**

### **3.1 El trabajo de campo en la comunidad**

Realicé muchos viajes de México a Oaxaca con el propósito de que el I.E.E.P.O. me permitiera seguir estudiando ya que me quitaron la beca que me había ganado y que me ayudaba a seguir con la carrera. El jurídico del I.E.E.P.O. mandó a citarme en varias ocasiones para trámites y declaraciones y para que me registrara todos los fines de semana en una hoja donde firmaba entradas y salidas.

El miércoles 21 de septiembre de 2016, recibí una llamada de quien era el titular de la ahora Unidad de Educación Indígena, antes llamada Dirección de Educación indígena, la cual me desconcertó totalmente, me comentó que tenía que regresar a laborar inmediatamente para que el jueves 22 de septiembre de ese mismo año me presentara en la dirección que me habían dado para que me entregaran la orden de presentación al nuevo centro de trabajo.

Después de haber recibido esta información pasaron muchas cosas por mi cabeza, me preguntaba a qué lugar me mandarían, en la situación jurídica en la que se encontraba mi caso, bajo qué condiciones me iría, qué ocurriría con la Universidad Pedagógica, qué sería de mi situación después de recibir la orden de adscripción, tenía en mi mente muchas dudas.

En aquella ocasión me acompañó mi hermano con quien acudí a las oficinas del nuevo IEEPO que por cierto cambiaban a cada rato ya que las oficinas eran bloqueadas por el sindicato, inmediatamente me recibió una Licenciada quien con una actitud poca cortés y realmente déspota me entregó la orden de presentación, la comunidad a donde fui adherido se llamaba El Salitrero que pertenece a Santa María Colotepec, Distrito de Pochutla. En ese momento no sabía dónde se ubicaba dicho lugar, así que decidí esperar antes de tomar una decisión o firmar la orden, me condicionaban a que era la última oportunidad y que, si no firmaba de recibido esta orden, tendría problemas con el jurídico ya que anunciaban una auditoria masiva dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Decidí tomar la orden y firmarla, me mandaban a la región de la Costa. Pensé en cosas buenas, en que sería una comunidad tranquila, donde no había problemas con los docentes, ya que en esos momentos se vivían situaciones fuertes en los pueblos, debido a que el gobierno de México defendía la reforma educativa. Situación que pone en jaque no sólo a la educación sino a la población en general.

Ante todo, este panorama, cambió automáticamente el lugar de trabajo de campo al que iría, ahora un pueblo de la costa sería el lugar indicado para emprender el viaje y así es como empezó mi trayectoria en la escuela “Benito Juárez” de El Salitrero, Santa María Colotepec, Pochutla, Oaxaca.

Una vez que decidí tomar esa orden de trabajo me comuniqué con el director de la escuela, el cual, me comentó que debía presentarme el día lunes 26 de septiembre así que tuve el fin de semana para ubicar la comunidad, prepararme e ir a realizar el trabajo de campo.

### **3.2 Mi primer día en la escuela**

El día martes 27 de septiembre conozco la escuela, el Director me da la opción de elegir los grupos para trabajar y con todas las ganas del mundo elijo primero, segundo y tercer grado ya que solo somos dos docentes en la Escuela Primaria Benito Juárez, me refiero a que es una escuela multigrado.

Parece estar todo muy tranquilo, los niños con la mirada fija hacia mí, estaban sorprendidos porque tienen enfrente a una nueva persona, desconocida para ellos, había grupos de niños susurrando y preguntándose quién era yo, en realidad me sentí como cuando un estudiante nuevo llega a una escuela desconocida, todos miran y observan. De repente se escuchó un silbato, de inmediato los estudiantes se forman en la explanada de la escuela, algunos descalzos, otros portan sandalias o chanclas, pues el suelo es de arena y hace mucho calor en la comunidad. Se observa una fila de

hombres y otra de mujeres, el director me presenta ante ellos y aplauden, al parecer están contentos, ansiosos de conocerme, platicar, jugar (bueno es lo que percibo).



*Imagen 1. Formación de estudiantes de la Escuela Primaria Benito Juárez de El Salitrero, Colotepec, Oaxaca. Todas las fotografías son de mi autoría.*

Un total de 36 alumnos parados enfrente de mí, pienso que es mi oportunidad después de haber dejado por años el trabajo en campo. Ahora que regreso me siento con ganas de iniciar. Para emprender el

trabajo, me asignan los grupos que elegí, primero, segundo y tercer grado. Niños inquietos pero muy inteligentes con ganas de aprender y de estudiar. La hora de entrada es a las 9:00 de la mañana, a las 10:30 es la salida al recreo, posteriormente la entrada es a las 11:00 para después ir a casa a la 1:30 de la tarde. Aquí nunca cambia el horario, me refiero a que no se preocupan si es horario de verano u horario normal, utilizan el mismo horario todo el año y para todas las actividades que realizan: ir al campo, ir al templo, las asambleas, meter y sacar a los borregos, sacar semillas, el tequio y demás actividades que se realizan.

Presentía que algo extraño estaba sucediendo dentro de la comunidad, el poco rato que había estado observaba caras largas, otras saludando a la fuerza, y otras que ni saludaban, me preguntaba qué era lo que estaba pasando en la escuela, ya dentro del salón observo a niños vestidos con el uniforme común que se observa en las primarias (camisa blanca y pantalón azul), pasan enfrente de la escuela haciendo gestos, no los escucho y de inmediato los niños me dicen “profe. Esos niños son de la XXII”. Les pregunto qué es lo que hacen afuera, entonces me platican lo que sucede.

Me platicaron que antes de que llegáramos a la comunidad, los docentes de la sección XXII trabajaban ahí en la escuela, pero que hubo problemas, desde el 15 de mayo de 2016 se fueron a huelga, nunca regresaron, ni siquiera clausuraron, sólo el encargado que supongo era el director de la escuela entregó las boletas y certificados a los padres de familia. Por dicha razón los padres de Familia decidieron tomar la escuela y pedir nuevos docentes al Nuevo IEEPO.

En el recreo, platico con el compañero maestro y efectivamente me comenta que hubo un enfrentamiento entre padres de familia y que el problema es entre dos grupos que existen en la comunidad, los padres y maestros que están del lado del IEEPO y los que apoyan a los profesores de la Sección XXII que están en huelga, hasta ahora ya no ha pasado nada, pero sigue el problema.

Debido a que los maestros de la XXII (como dicen en el pueblo) ya no regresaron a laborar, los padres de familia decidieron cerrar la escuela Primaria y Preescolar con cadenas y candados y así no permitir la entrada de los profesores, pero no se esperaban la reacción de otro grupo que está a favor del movimiento magisterial, este grupo rompió las cadenas e inmediatamente puso sus candados, esto originó el enojo del otro grupo de padres de familia y provocó un enfrentamiento entre ellos.

Afortunadamente no hubo muertos, solo heridos, pero debido a todo este problema empezaron las agresiones físicas y verbales, primero entre pobladores, incluso entre familias, pues de por medio estaba presente la escuela. Al final quien se quedó con la escuela fueron los padres de familia que están en contra de los profesores de la sección XXII, es por ello que pidieron que interviniera la Comisión de Derechos Humanos (CNDH) y observara cómo se encontraba la escuela, la C.N.D.H. respaldó su llamado y en su declaración hace énfasis en que los docentes de la XXII no son aptos para regresar a laborar, pues han violentado el derecho a la educación de los niños, han generado problemas dentro de la comunidad además de que las aulas en que se impartían las clases se encuentran en mal estado, llenas de tierra, los pizarrones manchados de lodo, las sillas rotas y tiradas, los aparatos eléctricos inservibles.

Aunado a esto la gran mayoría de padres está del lado de quienes solicitan nuevos docentes al Nuevo I.E.E.P.O.

Por estos sucesos es que llego a laborar a esta comunidad. Hasta ahora solo somos dos docentes de Primaria, hacen falta los docentes de Preescolar. Los padres han insistido al I.E.E.P.O. para que manden a otro docente de educación primaria, pues son muchos los niños de esta escuela.

### **3.3 La escuela de la Sección XXII**

A pesar de este conflicto suscitado en la comunidad, los maestros de la Sección XXII no abandonaron la comunidad, laboran sobre un techo de lámina, cerca de las instalaciones de la Telesecundaria que funciona en la comunidad, ya que los docentes de esta escuela pertenecen a la misma sección y han permitido que laboren los profesores, dos de primaria y uno de preescolar, los tres docentes atienden un total de 10 alumnos, me gustaría llamar e invitar a los profesores a laborar dentro de la escuela pero las condiciones no lo permiten y tengo que trabajar de esta manera.

Llegó la hora de salida y hay que ir a comer, con el calor intenso y el trabajo realizado da un poco de hambre y caldo de iguana fue la comida de hoy, algo que nunca había probado y que voy conociendo parte de la gastronomía de la comunidad. Después de la comida decido hacer una llamada telefónica y pensé en ir a la caseta telefónica que funciona en el pueblo, pero me dicen que no puedo ir a ese lugar, ya que la única familia que tiene este servicio apoya a los docentes de la XXII y no me harán la llamada, entonces pregunto por tiendas y de igual manera, sólo puedo ir a la CONASUPO, ya que las demás tiendas están en la misma posición, Don Ignacio y el Director me sugieren no acercarme a esas tiendas, los señores están molestos y lo mejor es evitar el contacto con las personas.

El problema es fuerte y decido sentarme a escribir lo que pasa en esta comunidad, todo lo que ocasiona la Reforma Educativa, una reforma que fue presentada en diciembre



de 2012, aprobada el 25 de febrero de 2013 y promulgada el 12 de septiembre del mismo año, tiene entre sus principales funciones, la creación de un servicio profesional docente con el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que en suma, proponen evaluar a los profesores con un examen estandarizado para favorecer el mérito en el ingreso y permanencia en el servicio profesional docente.

Desde que fue promulgada hasta la fecha ha causado marchas, bloqueos, incendios plantones, detenciones, despido de maestros y hasta muertos. El gobierno ha impedido su cancelación defendiéndola pues suponen que es para el beneficio de la educación en México. Pero resulta ser una reforma que nos mantiene en el mismo nivel educativo y son las comunidades alejadas, comunidades en pobreza, las que sufren las mayores consecuencias.

Es el caso de la comunidad de El Salitrero, antes de que se hicieran los cambios mencionados no tenían problemas de este tipo, nadie se agarraba a garrotazos, mucho menos peleaban la posesión de la Escuela, los pobladores no recuerdan algún hecho de este tipo y lamentablemente los más afectados han sido los niños, ya que son ellos quienes han estado en el ojo del huracán, familiares peleados y más divisiones entre las familias, en el pueblo existen 5 religiones y este hecho causa más divisionismo.

Durante el poco tiempo que llevo en la comunidad he notado el enojo de algunas personas por mi llegada, algunos alumnos de la otra primaria pasan gritando “flojos, mendigos profes, sálganse”. Más tarde durante el trayecto de la escuela al cuarto, me tiran piedras que por poco me tocan, eso obviamente a cualquiera le parecería extraño y causaría miedo, eso sentí en ese momento, aunque no formé parte del problema ellos no lo ven así, a lo mejor piensan que yo llegué a pelear o a quitarles un espacio que les corresponde, pero en realidad no es así. No puedo hacer ni recibir llamadas, no puedo salir porque a lo mejor me agredan, me limitan muchas cosas y mi integridad física corre peligro. Nunca había estado en esa situación, sin embargo trato de tomar las cosas con calma.

No elegí estar en ese espacio, bueno al menos no me preguntaron si quería ir o no, simplemente me dieron dos opciones si aceptaba la orden me quedaba en el magisterio en caso contrario perdía mi trabajo, quisiera que los padres hubieran comprendida esta parte, sin embargo es difícil explicarles cómo se asignan los espacios dentro del área de educación indígena, la mayoría de los docentes estamos expuestos a cubrir espacios donde los estudiantes no tienen maestro, muchos alejados de nuestras casas y de nuestras familias, de nuestras regiones, de nuestra gente.

Lo único que pensé desde un principio fue hacer bien mi trabajo, ayudar a los padres de familia, sacar adelante a los niños, aportar mi granito de arena, aplicar lo que me han enseñado en la U.P.N.

En ocasiones me ponía a pensar en la escuela de la sección XXII, no comprendía cómo es que los maestros seguían trabajando con diez alumnos, con todas estas modificaciones no entendía cómo y dónde estaban ubicados dentro del plantillero de maestros, entre diversas pláticas con los padres uno me comentó la relación que existía entre quien era director de la primaria y el comité de padres de la escuela de la sección XXII, ambos eran compadres y por esa razón los padres abogaban por ellos ante cualquier situación. Entonces comprendí que debido a esta relación es como los maestros han permanecido mucho tiempo en la comunidad. En ocasiones pensaba en ir a hablar con ellos y apoyarnos pero nunca se pudo.

### **3.4 “Es que yo no gano”**

Cuando no tenían ganas de trabajar, los niños se desesperaban y sólo querían salir a jugar; el pretexto era simple: “es que yo no gano”, decían los niños con tal de no hacer la tarea y preferían salir a jugar. No hacían las tareas porque no sabían cómo hacerla, no escribían, ni siquiera intentaban hacer un esfuerzo porque no ganaban al hacer las cosas. Fue lo primero que escuché cuando los puse a trabajar, esto no significa que los niños sean los culpables, sino que así venían trabajando desde que empezaron la primaria.



*Imagen 2. Escuela Primaria "Benito Juárez" de El Salitrero, Colotepec, Pochutla, Oaxaca.*

La escuela "Benito Juárez" es una de las siete primarias indígenas con las que cuenta el municipio de Colotepec, según datos del INEGI (2010) sólo el 4% de los niños en edades de 6-11 años no

asiste a la primaria, lo que me permite ver que es mínima la deserción escolar en este rango. Esta escuela me abrió las puertas para emprender el proyecto de tesis. Esta institución como ya lo mencioné anteriormente cuenta con solo dos docentes frente a grupo, uno de ellos funge como director del centro escolar. Es de tipo multigrado, aunque en realidad hace falta un docente, entre ambos nos hemos dividido tres grupos por profesor.

Durante los primeros días de la primera semana, me presenté con las autoridades de la comunidad (delegado de la comunidad, comité de la escuela) con el fin de dar a conocer el objetivo de mi llegada. Este momento me pareció importante porque siempre en las comunidades existen necesidades de diversa índole y prestan mucha atención los representantes de los pueblos a aquellas personas externas que llegan. Es por eso siempre ser precisos e ir a realizar lo que realmente se planteó desde un principio. Las herramientas que utilicé durante mi estancia fueron la observación, la entrevista, pero sobre todo el diálogo con los padres de familia, autoridades, alumnos y maestro.

Comienza el recorrido en la escuela, conozco su territorio y se me hace muy amplio, tienen espacios hermosos, además conservan un lugar donde siembran calabazas, cuenta con baños y hace falta la remodelación de los salones. No tienen cancha deportiva, mucho menos una biblioteca.



*Imagen 3. Alumnos trabajando en el aula.*

Estos días observo la forma en que trabajan los alumnos. Fantástico, aún se conserva la lengua, de los 20 alumnos con los que trabajé 12 de ellos son bilingües zapoteco- español, los demás sólo dominan el español. Además de que los padres han mandado a niños de preescolar junto

con sus hermanos, así que suman unos 26 alumnos los que atiendo, entre preescolar, primero, segundo y tercer grado de primaria. Los padres de familia me propusieron que trabajara con los niños de Preescolar, pero eran unos 20 alumnos más o menos, así que no se iba a poder, por eso no acepté.

La lengua originaria, en este caso el Zapoteco, el INALI lo categoriza como zapoteco de la costa central<sup>6</sup>, no la escriben, solo la hablan, en el caso del español, los niños no saben leer ni escribir y los más grandes ya están en tercer grado, hacen falta materiales, no hay libros y solo se apoyan en algunas hojas blancas, papel bond y cartulinas que existen en la dirección.

En la tarde platico brevemente con los padres de familia, la mayoría se encuentra trabajando (sacando semilla de calabaza), llegan tarde a casa y por eso no encuentro a varios. Se termina la semana y la observación, algunas entrevistas y pláticas con padres de familia ya han sido recabadas.

Durante la segunda semana decido dirigirme con las autoridades y preguntar sobre cómo ven la educación de su pueblo, necesidades y qué quisieran que se enseñara en la escuela, pregunté si estaban o no de acuerdo con lo que se venía haciendo dentro

---

<sup>6</sup> Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales.

del aula. Respondieron que los maestros que estaban el ciclo pasado descuidaban a los niños y se perdió ese sentido de la educación, el maestro solo venía a cumplir sus horas y se iba. Ahora pretenden que sea diferente y vean avances con los niños. Confían en que el gobierno mandará recursos para remodelar su escuela, y que habrá mejor educación.

En cuanto a los docentes, mi compañero me comenta que las reformas estructurales han estado interviniendo en diferentes cambios administrativos; perjudican el trabajo que se venía haciendo. Que las nuevas reformas vienen al rescate de la educación, pero también se ha ido perdiendo el sentido de educar, ya que ir a la escuela y aprenderse todo de memoria se está entendiendo como el sentido de la educación; está en contra de este modelo de pedagogías, sugiere trabajar de formas distintas y aclara que por esa cuestión el alumno no comprende lo que ve, simplemente se graba las cosas pero nunca pone en práctica.

Ante este panorama es como decido empezar a desarrollar el trabajo de campo, que si bien estaba pensado ejecutarlo en una comunidad mixte ahora será una comunidad de la costa en donde aplicaré lo planeado. La planeación habría que llevarse a cabo, las ideas de trabajar un tema de interés para la comunidad eran ya un hecho. Solo era necesario tratar de empezar a tejer las actividades que salieran del proyecto.

Fue un reto, porque en primera no soy de la región y utilizan el zapoteco para comunicarse, en segunda por los problemas que tiene la comunidad. Eso realmente representó grandes obstáculos a vencer.

Como plan de trabajo he elaborado una serie de actividades que me permitirán recabar información necesaria para conocer más a fondo la comunidad, la escuela, sus necesidades y problemas, escuchar de viva voz a los niños, padres de familia, autoridades, personas de la comunidad sobre los alcances, límites y visiones sobre la educación en la comunidad.

En el anexo presento el plan elaborado para el trabajo de campo.

### **3.5 Asamblea para tomar acuerdos**

Antes de iniciar a tomar decisiones y a organizarme para el trabajo en el aula planeo reunirme con los padres de familia para conocerlos e informarles en qué consistía el trabajo que haría con sus hijos y así poder trabajar con los alumnos y padres de familia. Por comentarios que me han hecho existen las posibilidades de que los padres de familia no lleguen, pues Don Ignacio y algunas personas me hicieron entender que no hay mucha participación por parte de ellos, esa era para mí una preocupación más, pues sin el apoyo de éstos no podríamos hacer muchas cosas, ya que la pedagogía por proyectos plantea trabajar con padres de familia.

Sin embargo, esto no fue una limitante para programar la reunión. Dieron las cuatro de la tarde y solo estaban reunidos cuatro de los diecinueve padres que conforman los tres grupos, así que decidí esperar otros quince minutos más y empezar la reunión. Poco a poco fueron llegando, en su mayoría mujeres, ya que los padres seguían en el campo sacando semilla de calabaza, actividad que realizan año con año para poder vender las semillas y en los meses de septiembre y octubre es cuando aprovechan para sacar todo lo posible de semillas y después lo venden a 80 pesos el kilo.

Afortunadamente llegaron todos los padres de familia así que con un poco de nervios y frustración comencé la reunión. Me presenté y posteriormente les hice unas preguntas para conocerlos y ver de qué forma poder trabajar con ellos.



*Imagen 4. Padres de familia de El Salitrero Colotepec en una asamblea. 2016.*



*Imagen 5. Asamblea de padres de familia. 2016.*



Las preguntas y cuestionamientos estaban enfocados a las necesidades educativas; es decir, qué aprendizajes querían ver reflejados en sus hijos.

Contestaron que lo más importante es que aprendan el abecedario, ya que es lo básico, se dan cuenta que hay estudiantes de tercer grado que aún no se saben el abecedario y eso es preocupante pues no saben leer, insistieron en que harían todo lo posible para que sus hijos pusieran atención y aprendan mejor lo que se les enseña en la escuela, también comentaron que los valores son importantes por lo que es necesario que se forme a los alumnos en valores, es una región donde se habla fuerte y es necesario corregir a los niños. Hablaron de la escritura de los jóvenes, pues no es la adecuada, escriben chueco y hay que corregirlos, para eso me pidieron que los ayudara a mejorar sus letras y ortografía. Comentaron que deben de aprender a poner casco, se referían a los puntos y comas en la redacción de textos.

A continuación, presento las preguntas y la redacción de las respuestas de los padres y madres de familia:

¿Qué deben de aprender los niños en primero, segundo grado y tercer grado?

Respondieron que deben saber leer, ya que así aprenderán muchas cosas, además de aprender las operaciones básicas; multiplicar, dividir, restar ya que son herramientas que les pueden servir más adelante, así cuando vendan o compren algo va a ser fácil para ellos. Mencionaron que es importante el juego entre hombres y mujeres para que se respeten entre todos, quieren que sus hijos aprendan las unidades de medida, además de bailar y de llegar limpio a la escuela.

¿Ustedes toman las decisiones de lo que aprenden los niños en las aulas?

Nunca les han preguntado sobre lo que ellos desean en la educación de sus hijos, los maestros nunca los reunían además de que nunca les decían cómo iban sus hijos, a veces los mandaban a llamar porque los niños no se portaban bien pero eso era todo,



les llamaba la atención el maestro y no pasaba a mayores, nunca les decían qué era lo que estaban aprendiendo los niños, solo los llamaban cuando los profesores tenían salidas a las marchas, ahí sí hacían reunión porque se iban al plantón, pero antes de las marchas nunca los citaban.

Escuchaba a los padres molestos, enojados y en ocasiones contaban anécdotas que sucedían en la escuela en forma de broma.

¿Cómo han apoyado a los alumnos en las comunidades?

Hasta ahora lo que han hecho es ayudarlos en sus tareas en lo poco que pueden porque con eso de las matemáticas batallan siempre, también los apoyan con la economía, les dan para sus uniformes, para su recreo y para sus útiles escolares. En eso apoyan los padres de familia.

¿Los niños comprender lo que ven en las aulas?

Con el problema que han tenido los maestros demuestran que no les gustaba trabajar solo esperaban la hora de salida y los niños se la pasaban jugando futbol toda la mañana, los padres narraban que se dormían dentro del salón de clases mientras los niños jugaban, era un descontrol total. No había avance en lo académico, pareciera que no les importaba la educación de los niños.

Como no existía trabajo en las aulas pues los estudiantes no comprendían lo que hacían, nunca tenían tareas o trabajos extras,

¿Qué proponen para que los alumnos comprendan lo que ven en la escuela?

En primera respondieron que era necesario dejar a los niños sin recreo, presionarlos de esta manera para que pudieran hacer sus trabajos y cumplir con lo que se les había dejado de tarea. Otros padres insistían en que los varazos o los golpes eran la mejor

opción porque cuando ellos fueron a la escuela así los trataban y de esta forma aprendieron a leer y escribir.

Otros más decían que estaban de acuerdo en que se castigara a los niños barriendo el salón, barriendo el patio, haciendo el aseo de la dirección pero que no lavaran los baños porque eso era trabajo del maestro. Por último, la propuesta de otro grupo de madres era la de mandarlos a su casa para que el comité fuera por sus papás y ya en su casa ellos se arreglaban con sus hijos.

¿Cuál ha sido el obstáculo que impide a los alumnos comprender lo que ven en clases?

Respondieron que el maestro no explica bien, a pesar de ser maestros de la región no hablaban el zapoteco y la única lengua para comunicarse era el español, por lo cual los niños no entendían por completo todo lo que se le explicaba, así también no existía un control con los estudiantes y los niños no ponían atención.

Algunos padres no ayudan a sus hijos con las tareas o simplemente no son responsables, no los mandan a la escuela, no les preocupa lo que pueda pasar con sus hijos.

La lengua es un elemento importante para que los estudiantes comprendan lo que se ve en la escuela, ya que el zapoteco se habla en la mayoría de la comunidad y sigue siendo un elemento principal para que el estudiante aprenda lo que le enseñan en la escuela.

¿Qué prácticas sociales del lenguaje debe desarrollar el niño?

Los padres quieren que los alumnos aprendan a elaborar recibos, leer recetas médicas, si llegan a algún cargo sepan hacer oficios o algún documento, todo esto les va a servir en el trabajo, en la vida diaria porque todos los días hay que moverse, no estar quietos, hasta en la casa sirve saber leer y escribir.

Si algún día les toca dar servicio en el pueblo, que sepan desarrollarlo bien y así mismo redactar todo lo que sea necesario, porque siempre están pidiendo apoyo a los maestros u otras personas para que los ayuden a escribir un oficio y necesitan alguien de la comunidad que los ayude.

¿Cuáles son las necesidades que han visto en la escuela?

Casi todo. Para empezar la infraestructura porque ya tiene mucho tiempo que construyeron las aulas y necesitan nuevas o ser remodeladas, los muebles que utilizan están en mal estado por lo que se han solicitado nuevos, los pizarrones están muy mal, algunos ya hasta están rotos, pero a falta de este elemento se utiliza tal y como está.

Es importante contar con computadoras para que el estudiante sepa manejarla, ya que las máquinas que estaban antes no se cuidaron y ya no sirven. Hacen falta materiales educativos, didácticos, deportivos, pedagógicos, de limpieza además de las herramientas de trabajo necesarias para tener educación de calidad.

¿Aprenden los niños en la escuela?

Han aprendido muy poco ya que del tiempo que han estado en la escuela se la pasan jugando, los chicos no saben sumar, restar, multiplicar y es lo que queremos que aprendan.

En el pueblo no hay ningún profesionista por lo mismo que no aprenden en la escuela y a los jóvenes no les interesa seguir estudiando, terminan la secundaria y hasta ahí llegan, pero esperemos que ahora sí salga alguien que le guste la escuela

¿Cuál ha sido su papel en la escuela?

Tratar de ayudar en lo que se puede, dan cooperaciones, cuando hay reuniones van apoyar, tratan de animar a los niños para que vengan a la escuela. Hacen el aseo los domingos y ayudan a los maestros en lo que se pueda.

¿De qué forma ha intervenido en el aprendizaje de los alumnos?

La mayoría dice que cuando los niños llegan a sus casas les piden el cuaderno y revisan lo que han hecho, si se trata de leer lo ayudan, pero ya en las matemáticas les cuesta más trabajo, también regañan a los niños para que sus trabajos estén presentables, limpios y en orden, son estrictos en ese aspecto, pero los niños a veces ya no quieren estudiar, no escuchan, ya no se corrigen.

Una vez concluida la reunión los padres aplaudieron y me animaron porque estaban seguros que haría un trabajo diferente, además lo único que quieren es que los niños salgan adelante, me prometieron todo el apoyo y que si es necesario enfrentar a los de la sección XXII nos van a defender para que no nos quiten la escuela, ellos quieren que sus hijos permanezcan con nosotros porque han visto varios cambios en el poco tiempo que llevamos.

Pidieron que le echara ganas al trabajo adentro del salón, porque quieren ver cambios en sus hijos. Están convencidos en que apoyarán y estarán siempre de nuestro lado para lo que sea. En palabras decían: “si hay que sacar el machete, lo vamos a hacer profe”.

### **3.6 Mi regreso al aula**

Después de la reunión he tenido claro varias dudas que venía analizando y ahora solo queda trabajar con los estudiantes para darle continuidad a nuestro plan de trabajo.

Durante el trabajo en el aula las primeras horas son tranquilas, pues los niños vienen frescos, recién bañados y la temperatura aún no llega a su máximo nivel, es decir a los más de 30°C. Después del recreo se ponen inquietos, se desesperan y quieren hacer las cosas a su manera, entre el zapoteco y el español se escuchan gritos, palabras sueltas y conversaciones entre ellos, así que me propongo hacer actividades para aprovechar esa energía y ganas de trabajar, es por eso que la planeación del trabajo enfocado en la pedagogía por proyectos, resulta importante, pues es una guía para el docente y para el alumno.

En el texto anterior comentaba la situación en la que se encontraba la escuela, quienes trabajaron el ciclo pasado en esta escuela, además de perder la relación con los padres de familia, perdieron su centro de trabajo. Hago este análisis con el simple objetivo de poner al lector en contexto y no para ofender o menospreciar el trabajo de los profesores.

Me percaté que el trabajo del o de los maestros que trabajaban antes comprendían varias actividades distintas a las que yo tenía planeadas, se observan actividades de suma y resta, juegos que hacían los niños cantando pato, pato, ganso, se divertían con el fútbol, actividad que realizaban todos los días durante clases. Los niños ya se habían acostumbrado a este tipo de actividades y con mi llegada a la comunidad era complicado que se acostumbraran a actividades distintas, todo el tiempo pedían salir a jugar, les costaba realizar tareas, tenían muy buena comunicación dentro y fuera del aula. Observando todo este panorama, pensaba en las posibilidades que tenía para trabajar con los niños, pensaba en que era un reto importante.

En la primera reunión que tuve con los padres de familia, expliqué en qué consistía el proyecto, les pedí algunos materiales y les dije que se trataba de trabajar en conjunto, en colectivo. Así mismo expuse que la participación es importante, ya que sus hijos tienen ganas de trabajar, por ello recalqué que la participación como padres es importante.

### **3.6.1 Diagnóstico**

Sabía que el reto era muy grande, pero como pensaba con lo que contaba a mi alrededor, con las ganas de hacer un buen trabajo. Hice un diagnóstico de la situación de los estudiantes.

En el cuadro que se presenta a continuación se toman los elementos que considero más importantes antes de iniciar el proyecto, de esta manera pienso que podré conocer más a fondo la situación del grupo, como se sabe son tres grupos los que conforma este ciclo comenzando por 1°, 2° y 3° de primaria, todos de diferentes edades por lo que el grupo es variado, algunos hablantes de solo una lengua los demás son bilingües zapoteco-español. A continuación presento el diagnóstico de los tres grados:

**Cuadro 1. DIAGNÓSTICO DE ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO**

Nombres	Lengua que habla		Lee.	Escribe.	Domina las operaciones básicas. Suma, resta, división, multiplicación.	Participa en clases.	Respeto a sus compañeros	Hace tareas.
	Español	Zapoteco						
<b>PRIMER GRADO</b>								
Carmona Olivera Edna Sahara	✓	✓				✓	✓	✓
López Ayuso Pablo	✓	✓					✓	
Martínez Almaraz Griselda	✓	✓					✓	✓
Matías Santiago Ruth	✓		✓			✓	✓	
Olivera Ramírez Lucila	✓	✓						
Olivera Valencia Aarón	✓	✓						
Reyes Hernández Brayan	✓							
<b>SEGUNDO GRADO</b>								
Hernández Cruz Jafeth Aidel	✓		✓	✓		✓		
Jiménez Olivera Alexis Eduardo	✓	✓	✓			✓		✓
Martínez Pérez Valeria	✓		✓			✓	✓	✓
Martínez Reyes Edgar	✓					✓		
Santiago Olivera Genoveva	✓	✓	✓				✓	✓

TERCER GRADO

Gabriel Reyes Kimberly Janeth	✓		✓	✓			✓	✓
Hernández Martínez Salvador	✓		✓	✓				✓
Martínez Cruz Heriberto	✓							
Olivera Ramírez Cecilia	✓	✓						
Reyes Martínez Gabino	✓							
Santiago Martínez Uzías	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Santiago Ramírez Martha	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Santiago Olivera Pilar	✓	✓	✓	✓		✓		✓



Para poder realizar el diagnóstico, tuve que aplicar una evaluación a cada una de los estudiantes en diferentes niveles y dividido en diferentes campos, llámese comprensión lectora, ejercicios de habilidades matemáticas, escritura de números, para así poder resumir la información del cuadro 1.

Una vez teniendo el panorama sobre cómo se encuentran los estudiantes es como comencé a trabajar en el aula, en el cuadro 1, podemos observar que la mayoría de alumnos es bilingüe, tres estudiantes de tercer grado aún no saben leer y escribir, la mayoría tiene problemas con las operaciones básicas, no se respetan entre todos y muy pocos entregan tareas.

Es interesante analizar este cuadro, porque nos damos cuenta de los problemas que enfrentamos en el aula, además de que no hay respeto entre ellos, así como el interés que le dan a las tareas.

### **3.6.2 Eligiendo el tema del proyecto**

Comienzo a desarrollar el trabajo planeado, como en esta ocasión se trataba del trabajo de campo y de todo lo que restaba del ciclo escolar, existen posibilidades de poner en práctica la pedagogía por proyectos.

Observo a los estudiantes un poco aburridos y decidimos jugar al cartero. En un primer momento se les hacía aburrido el juego porque no entendían de qué se trataba, pero conforme repetíamos la actividad le iban entendiendo y se volvía más emocionante. Me di cuenta que poniendo este tipo de actividades motivaba a los estudiantes a participar.



*Imagen 6. Alumnos jugando al cartero, 2016.*



*Imagen 7. Alumnos jugando afuera de la escuela, 2016.*

La construcción del proyecto comienza en el aula con los alumnos, les platicué la dinámica de trabajo, pero no les convence porque aún no lo entienden y es algo nuevo para ellos, en realidad no estaban acostumbrados a trabajar, solo pedían salir a jugar y hacer otras actividades fuera del salón de clases.

Así que decidí empezar por la elección del tema a trabajar, en esta ocasión los alumnos serían los principales actores, esto les causó impresión ya que estaban acostumbrados a que el maestro era quien decidía lo que se hacía en clases, pedí que propusieran temas a trabajar. Los niños propusieron 4 temas:

- A) La elaboración de la casa
- B) Las frutas del pueblo
- C) La siembra del maíz
- D) El futbol.

Los estudiantes emitieron su voto y la propuesta del inciso “D” fue la que obtuvo más votos, por lo tanto, este inciso quedaba como nuestro proyecto a trabajar, de tal manera que las actividades que se realizaran estarían enfocadas al futbol.

En un primer instante me percaté que la votación les causó sorpresa ya que nunca lo habían hecho, el darles la oportunidad de votar fue algo nuevo para ellos que les permitió sentirse capaces de elegir lo que ellos querían trabajar.

Comenté en el aula que esta forma de organizarnos traería nuevas opciones para realizar nuestro trabajo, de abordar los temas, de comunicarnos, de hacer las actividades, nuevas formas de conocer y aprender, esto les motivó a asistir a la escuela, estuvieron de acuerdo en trabajar y ponerle todo el empeño necesario.

### 3.6.3 La planeación

Era hora de analizar y ver qué temas podíamos trabajar, ya que de eso se trataba. Al momento de planear revisé las exigencias de los padres de familia; por tal motivo se programan actividades relacionadas a las operaciones básicas, a las figuras geométricas, cuerpos geométricos, área, perímetro, a las unidades de medida, además de la lectura y escritura, podemos abordar varias asignaturas, español, matemáticas, artística y demás.

Como material de apoyo hago uso de ficheros, plan y programas, libros de primero, segundo y tercero de primaria, enciclopedias, documentos de internet, así comienzo a programar las actividades, con libros que se tenían en la escuela.

Es importante mencionar que las actividades en su mayoría se desarrollaron en equipos conformados por niños y niñas de los tres diferentes grados; esto con la finalidad de que en el trabajo participaran todos y al mismo tiempo los más chicos aprendieran de los consejos que daban los de tercer grado. Sin embargo, aquí el problema que observé es que cuando se trataba de exponer los resultados del trabajo elegían al o la más grande y era el único compañero que pasaba al frente mientras los demás se quedaban sentados o no hablaban.



*Imagen 8. Alumnos de El Salitrero, Colotepec, trabajando en equipos, 2016.*

### 3.6.4. Midiendo la cancha

Cuadro 2. Midiendo la cancha.			
Nombre del proyecto: El fútbol			
Tema: Las medidas de la cancha de fútbol.			
Lugar: El Salitrero, Colotepec.	Objetivo: Que el estudiante obtenga las medidas de cada lado de la cancha.		
Fecha:			
Actividades a realizar.	Materiales	Actividades a desarrollar	Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación de equipos.</li> <li>- Registrar medidas.</li> <li>- Uso de la regla.</li> <li>- Sumas.</li> <li>- Registro de las medidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regla.</li> <li>- Cuaderno.</li> <li>- Lápiz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizarnos por equipos para realizar la actividad.</li> <li>- Realizar la actividad con roles diferentes entre los participantes.</li> <li>- Realizar la medida de la cancha adecuadamente.</li> <li>- Realizar operaciones en sus cuadernos.</li> <li>- Presentación de resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uso de la regla</li> <li>-Unidades de medida</li> <li>-Aprender a sumar</li> <li>-Trabajo en equipo</li> <li>-La colaboración y comunicación.</li> </ul>

En esta actividad hicimos equipos de trabajo, elegimos a los equipos mediante rifas, después entre ellos decidieron el nombre y coordinador de cada equipo, el equipo uno decidió llamarse “Tigres”, el equipo dos “Leones”, el equipo tres “Rosas” y el cuatro “Mariquitas”.

Cada equipo seleccionó los materiales que necesitaría para realizar la actividad, unos consiguieron una regla, otros un metro, consigo llevaban libreta y lápiz, además de un bote de agua y su gorra puesta.

Cada equipo nombró a un coordinador. Eran las diez de la mañana y el sol estaba insoportable, pero decidimos salir, creo que era el único que sentía mucho calor, pues los niños están acostumbrados al clima. Llegamos a la cancha y por equipos comenzaron a realizar la actividad. Observaba que no sabían cómo empezar, algunos equipos discutían, otros más no obedecían al coordinador, tenía que intervenía por momentos para reorganizarlos y que realizaran el trabajo.

En sus libretas anotaban las medidas de la cancha, el ancho y el largo de cada lado, algunos ponían en orden los números que iban registrando, otros más desordenados escribían en todo el cuaderno las medidas.

Al término de esta actividad, el equipo registró las medidas en su cuaderno, cada quien determinaba las medidas mediante sumas, multiplicaciones, restas resolviéndolo entre todos ya que cada equipo estaba conformado por niños de primero, segundo y tercero. Posteriormente compartieron los resultados con los otros equipos explicando cómo resolvieron el problema.

Realizamos una evaluación de lo que sucedió en el desarrollo de la actividad, algunos se quejaban porque sus compañeros no los apoyaban, no obedecían, decían groserías, o no quisieron trabajar, para lo cual decidimos mejorar este comportamiento para la siguiente actividad. Se pusieron en juego actividades de organización y coordinación, utilizaron la regla, realizaron sumas y multiplicaciones.

Durante la evaluación comentamos que muchos no saben ni siquiera usar la regla, no saben dónde quedan los centímetros y los milímetros, no les han enseñado a utilizar la regla; no saben sumar, restar o dividir, desconocen las unidades de medida. Este problema en los niños hace el trabajo sumamente difícil y se tiene que planear por separado, pues tratándose de un grupo multigrado necesariamente las actividades tendrían que ser de diferentes complejidades.

En esta actividad los niños aprendieron a utilizar la regla, ubicaron los milímetros y centímetros, metros, así mismo les enseñé a sumar pues no sabían ubicar los números con punto decimal correctamente, no fue nada fácil que comprendieran todos estos elementos. Llevamos varios días trabajando esta parte con ejemplos de sumas, restas y multiplicaciones.

La organización entre los equipos fue madurando poco a poco, esto les enseñaba a ayudarse entre todos y dividirse el trabajo.

### 3.6.5 Las figuras geométricas

Cuadro 3 Figuras Geométricas.			
Nombre del proyecto: el futbol			
Tema: Las figuras geométricas			
Lugar: El Salitrero, Colotepec.	Objetivo: que el estudiante RECONOZCA las figuras geométricas.		
Fecha:			
Actividades a realizar.	Materiales	Actividades a desarrollar	Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización en equipo.</li> <li>- Trabajo con dibujos en láminas.</li> <li>- Escritos en zapoteco.</li> <li>- Identificar figuras en imágenes.</li> <li>- Exposiciones colectivas.</li> <li>- Nombrar figuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Regla.</li> <li>- Papel Bond.</li> <li>- Marcador.</li> <li>- Lápices, lapiceros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar entre una figura geométrica y un cuerpo geométrico</li> <li>- Exposición colectiva de figuras geométricas.</li> <li>- Identificar las figuras dibujándolas y escribiendo sus nombres.</li> <li>- Realizar investigación documental sobre dudas acerca de las figuras geométricas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>-Conocer las figuras</li> <li>-Nombrar las figuras geométricas</li> </ul>

Posteriormente una vez hecha la medida de la cancha seguimos con identificar las figuras geométricas. Con ayuda del diccionario definimos a qué nos referimos cuando decimos figura, esto quedó registrado en el cuaderno de notas de los estudiantes; como material de apoyo en una lámina he llevado los dibujos con los nombres de las diferentes figuras geométricas más comunes.

Propongo actividades para que no parezca una sesión aburrida, retomando las medidas de la cancha, en su cuaderno dibujan la cancha con sus respectivas medidas, tratando de hacer el ejercicio anterior.

De manera general se les pide que en una hoja de su cuaderno dibujen aquello que crean que es un círculo, rectángulo, triángulo, cuadrado, rombo, esta actividad es para los tres grados. Con ayuda de Uzías un estudiante de tercer grado, me apoyo para explicarles a los demás niños el objetivo del trabajo que realizarían, yo hablaba en español y Uzías en zapoteco, así comienzo con esta actividad.

Me entregan los dibujos y de inmediato se resuelven las dudas de los niños e identifican las figuras que hicieron con el papel bond que traje de apoyo, los más chicos se acercan tanto que al ver un error en sus dibujos inmediatamente corren a dibujar bien las figuras o escribir bien el nombre de la figura. Es importante la actividad que se plantea porque tratándose de un grupo multigrado hay que tomar en cuenta que tanto los chicos como los grandes tienen que sentirse partícipes del ejercicio que están realizando.

Se dejan tareas para que en casa dibujen todo aquello que crean que es una figura, un cuadro, una tabla, un plato, un comal y al mismo tiempo escriban de qué figura se trata y los lados que tienen. En esta ocasión aprendimos a localizar las figuras partiendo de que la cancha es rectangular por las medidas que tiene, de igual manera la regla fue una herramienta indispensable al momento de trazar las figuras ya que debían de ser con medidas exactas. No abordamos áreas, perímetros debido a que trabajamos unidades de medida.



### 3.6.6 Fracciones en figuras geométricas

Cuadro 4. Las fracciones.			
Nombre del proyecto: el futbol			
Tema: Las fracciones			
Lugar: El Salitrero, Colotepec.	Objetivo: que los estudiantes conozcan las fracciones en una figura geométrica.		
Fecha:			
Actividades a realizar.	Materiales	Actividades a desarrollar	Aprendizajes esperados
-Exposiciones colectivas. -investigación en biblioteca.	-cartulina -marcadores -colores -hojas blancas	- Actividad con dobleces en hojas blancas. - Exposición de actividades realizadas. - Identificar fracciones en las cartulinas a partir de ejemplos. - Presentación de resultados.	-Trabajo en equipo -Conocer que es una fracción -Identificar fracciones.

Durante el desarrollo del proyecto los alumnos han insistido en “jugar futbol” sin embargo aún no llega esta actividad, lo importante también es abarcar las actividades programadas.

He destinado un tiempo necesario para practicar deporte, acordamos estar en la cancha de lunes a viernes de 6:30 a 8:00 de la mañana. En este espacio le dedicamos tiempo al futbol: enseñaba reglas del juego, la organización de equipos, el respeto en el juego ya que llegaba niños y niñas a jugar y era necesario jugar con cuidado, se les recomendaba llegar limpios a la escuela ya que tenían una hora después del juego para llegar a la escuela, al principio pensé que no llegarían a las 6:30 porque era muy temprano, pero siempre llegaban todos, antes de la hora fijada ya se escuchaban los gritos de los niños.

Algunos padres dudaban en que esto serviría porque al levantarse temprano pensaban que les iba a dar sueño en el salón, pero no fue así, incluso llegaban temprano y limpios, les daba tiempo de ir a comer algo a casa y prepararse para la escuela, así

también motivaba a los niños en el trabajo en la escuela, es decir el trabajo con el proyecto iba de la mano con el deporte en las mañanas, eso los inspiraba a seguir echándole ganas.

El tema de fracciones resultó estresante pues desconocían totalmente a qué se le decía fracciones; para hacer más dinámico el ejercicio utilicé hojas blancas, entregué una hoja a cada estudiante, pedí que doblaran la hoja una sola vez, con la idea de que al doblarla sacaríamos fracciones y así poder explicar las fracciones.

En un primer momento les pedí que la hoja blanca tamaño carta la dividieran a la mitad, al mismo tiempo les pregunté en cuantas partes estaba dividida y contestaron que en dos, entonces en base a esta hoja expliqué que cada mitad correspondía a un medio y juntando ambos podríamos decir que son dos medios que correspondían a un entero, pintaron una mitad y nuevamente explique que la zona pintada representaba un medio. Así sucesivamente fuimos haciendo más dobleces a las hojas y nombrando la parte que estaba coloreada.



*Ilustración 9. Haciendo dobleces con las hojas. El Salitrero, Colotepec, 2016.*

Al parecer entendieron a qué nos referíamos con fracciones, pero teníamos que seguir trabajando más esta parte con ejemplos y ejercicios. Para ello organizamos equipos de trabajo, cada equipo contaba con una cartulina y en ella estaban escritas fracciones  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{4}{3}$ ,  $\frac{5}{8}$ , y así sucesivamente la idea fue que ellos representarían esas fracciones en figuras.

Los equipos elaboraban los dibujos y pasaban a preguntar si estaba bien hecho el trabajo, los que se equivocaban regresaban y corregían rápidamente, cuando terminaron de dibujar las fracciones cada equipo pasó a exponer las soluciones que habían encontrado, compartieron cómo resolvieron el ejercicio y el trabajo que hizo cada integrante del equipo.

### **3.6.7 Reportes de las actividades en lengua**

En todas las actividades los estudiantes elaboraban sus reportes; ellos le decían diarios, por las mañanas algunos compartían sus escritos, no pasaban todos ya que eran muchos estudiantes y se desesperaban, además el calor en el salón era intenso y no se podía trabajar una actividad por mucho tiempo, habría que poner actividades diferentes para que los niños estuvieran atentos a las actividades.

Era importante revisar estos textos ya que en ellos observaba la forma en que escribían y en dónde había que ayudar a los niños, tratándose de una escuela de educación indígena es importante mencionar que la lengua originaria, materna, indígena se trabajaba en la escuela.

Por esa razón con ayuda de los estudiantes más grandes y de algunos señores los alumnos se esforzaban por escribir en Zapoteco lo que les pasaba, sucedía, sus dificultades, aprendizajes, miedos. En el caso de los niños de primer grado se trabajaba con dibujos y abajo del dibujo se ponía el nombre en zapoteco, para ello nos ayudaba Don Ignacio Reyes en la escritura, ya que algunas palabras se escribían con glotal y otras llevaban diéresis dependiendo del tono que le dan al pronunciarla.

Los niños de segundo y tercero que podían registrar un poco más rápido trataban de escribir en zapoteco lo que antes habían registrado en español, veía que se les dificultaba porque nunca lo habían hecho, pero no fue un obstáculo para poder empezar a escribir en su lengua, a veces nos apoyábamos de los libros de texto escritos en zapoteco, ya que algunas palabras se pronunciaban igual. Poco a poco entrábamos al tema de lengua para que ellos se dieran cuenta de que son capaces de escribir en su lengua.

Cecilia era la única alumna que tenía problemas al tratar de registrar sus trabajos, lo que trataba de expresar lo decía en zapoteco y hablaba un poco de español. En el grupo había una niña de nombre Cecilia con capacidades diferentes, una niña un poco traviesa, en ocasiones agredía a sus compañeros, pero nunca entendí por qué razón lo hacía, ella cursó el tercer grado, tenía dificultades al hablar; sin embargo hablaba mixteco y español, no sabía leer y escribía con dificultades, en el mismo grupo estaba su hermana Lucila, ella aprendió a leer estando en primer grado sin dificultades, siempre cuidaba a Cecilia, siempre la trataban bien, nunca se burlaban de ella, sus compañeros la trataban con respeto. Al platicar con su padre quien era el presidente del comité de la escuela, decía que no sabía que es lo que tenía Cecilia, así había nacido y nunca la llevaron al doctor para hacerle estudios y ver qué era lo que tenía.

El padre de familia desde un principio me pidió que recibiera a su hija pero que la juntara con los niños de primero porque no sabía leer ni escribir, al querer implementar actividades con ella a veces sentía que no entendía lo que yo le decía, le gustaba dibujar, pintar y hacer garabatos en un cuaderno, le dejaba colorear una imagen, escribía su nombre y le daba pequeños textos con letras grandes, pero no aprendió a leer.

Cecilia necesitaba de una educación especial que la ayudara a desarrollar sus capacidades, pero no existía en ese momento alguien que nos ayudara y atenderla, en la comunidad no era la única con ese problema había otros dos o tres niños que necesitaban de una educación especial, pero para que llegue alguien hasta El Salitrero

es un poco difícil, hacen falta maestros que apoyen a las comunidades indígenas con este tipo de situaciones.

Cada alumno contaba con una carpeta en donde guardaba todos los trabajos que íbamos realizando, los dibujos, escritos, reportes, estaban guardados en su carpeta, misma que se les entregó al finalizar el ciclo escolar.

### **3.7 Elección de un nuevo proyecto**

Llegó un momento en el que los alumnos me decían que querían cambiar el proyecto, querían votar nuevamente por otro, pienso que la libertad de elegir los temas a trabajar permitió que ellos me hicieran esta propuesta, lo platicamos y llegamos a un acuerdo, cambiaríamos de proyecto, pero tendría que ser una actividad, un saber que fuera de la comunidad. Estaban de acuerdo y comenzamos de nuevo, empezaron a salir las propuestas inmediatamente. Estaban listos para votar, cada propuesta que salía del grupo era aplaudida por ellos, tomaban las decisiones con mucha credibilidad y eso me pareció importante.

Una vez reunidos y decididos en que los estudiantes querían cambiar de proyecto, seleccionamos el saber comunitario a trabajar; propusieron los siguientes saberes:

- A) El caldo de iguana
- B) El Coco
- C) La siembra de la sandía.

En una votación entre los alumnos la mayoría decidió trabajar con el inciso C, la siembra de sandía, fue una muy buena decisión ya que se acercaba la siembra de esta fruta y se podía hacer el trabajo de campo.

Quiero mencionar que en ocasiones me sentía confundido con lo que estaba aplicando y desarrollando, sentía frustración e incertidumbre porque a lo mejor algo estaba

haciendo mal, trataba de apoyarme en los materiales que tenía, en lo que había aprendido en la escuela, pero aun así seguía aplicando las actividades que estaban planeadas, esperando tener buenos resultados y sobre todo que los niños aprendieran.

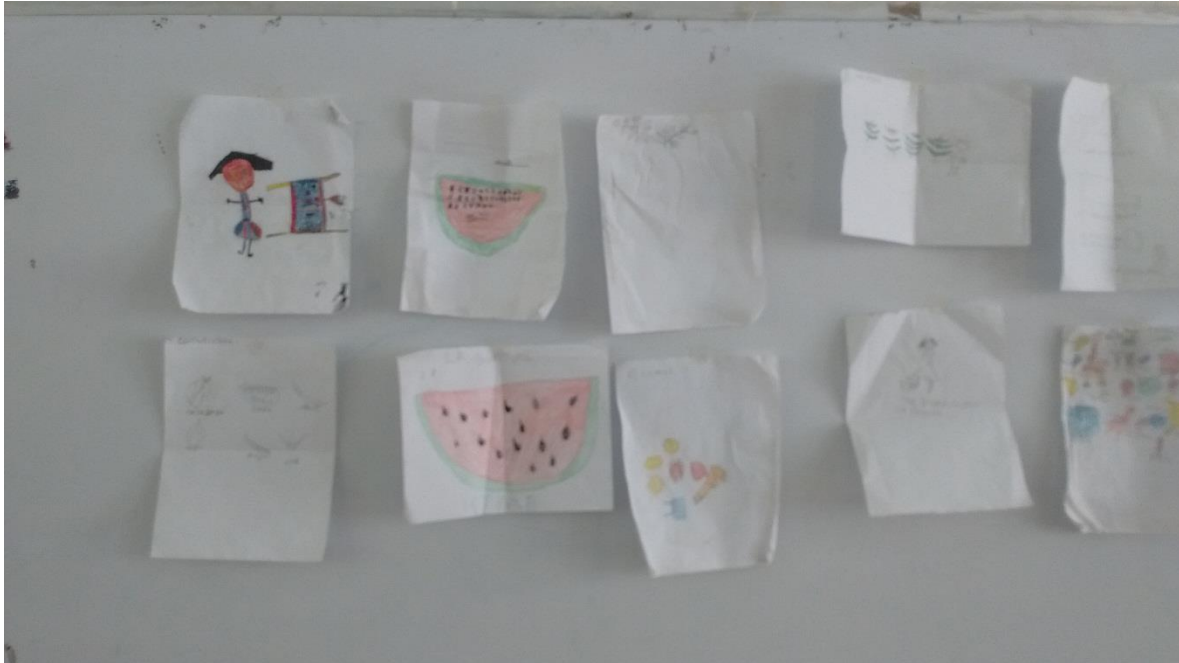
### **3.7.1 Conocimientos previos**

Empezamos el proyecto de la siembra de la sandía con los conocimientos previos de los estudiantes; para ello el trabajo tuvo que ser en equipo ya que hay niños conformados como lo habíamos venido haciendo. Entre todos se ayudaron para elaborar un texto, hice énfasis en que se tenía que reflejar lo que cada estudiante sabía; para ello se guiaron contestando las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué saben de la sandía?
- 2.- ¿Cómo se siembra la sandía?
- 3.- ¿Cuándo siembran la sandía?
- 4.- ¿Que necesito para sembrar?
- 5.- ¿Cuántos tipos de sandía hay?
- 6.- ¿En dónde se siembra la sandía?
- 7.- ¿Cuándo se cosecha la sandía?

Guiándose de las preguntas es como realizaron su texto, sin embargo, el ser un grupo de distintos grados se reflejó la actividad de diferentes maneras.

Los estudiantes de primero y algunos de segundo elaboraron imágenes de la sandía, poniéndole el nombre del dibujo, pintaron, colorearon sobre una hoja, los alumnos más grandes trabajaron sobre un papel bond escribiendo sus conocimientos previos, lo que sabían sobre la siembra de la sandía. Los resultados fueron diferentes ya que los equipos trabajaron en colectivo.



*Imagen 10. Dibujos de alumnos de primer grado, 2017.*

Una vez concluida la actividad, cada equipo pasó a exponer el trabajo que había realizado, en esta primera exposición grupal, me di cuenta que muchos tenían miedo, les daba pena, no hablaban. Se quedaban callados; simplemente no querían hablar, por ello fue importante la observación de esta actividad. Cabe mencionar que no todos hablaron en español, para ello fue necesario que los estudiantes más grandes o los de tercero tradujeran lo que decían sus compañeros cuando exponían.

Me dio gusto que utilizaran ambas lenguas para expresar sus conocimientos previos, en sus materiales pusieron dibujos, frases, palabras, textos completos, collage de lo que querían decir, los estudiantes se esforzaron para esta actividad, al igual la actividad les pareció interesante, aunque al principio no querían participar.

En lo personal, la organización y estar atendiendo a los equipos fue lo que más llevó tiempo, pues son alumnos con mucha energía, inquietos, son comunicativos (son costeños), no les da pena, tanto hombres como las mujeres hablan eso es bueno porque facilita el trabajo del aula, ya que he estado enfrente de otros grupos donde los alumnos son muy callados o les da pena hablar y no se nota la participación, la ventaja

es que si hablan el español que es la lengua que sí hablan todos, pero cuando utilizan el zapoteco es difícil llegar a una conclusión de lo que dicen, por eso los más grandes traducían lo que se comentaba o si nos visitaba algún padre o madre de familia nos apoyaba con la traducción.

### **3.7.2 Visita de Don Ignacio y Don Amos**

Después de que los estudiantes compartieron sus conocimientos previos, empezaron a surgir preguntas, dudas de los alumnos relacionadas a la siembra de la sandía, para resolver esas dudas y empezar nuestra investigación fue necesario elaborar un guion de entrevista. Pero al preguntarles si sabían qué era una entrevista respondieron que desconocían tal término por tal motivo fue necesario investigar y darles a conocer en qué consistía una entrevista.

Como se trataba de elaborar preguntas, nos dimos a la tarea de aprender a hacer preguntas, preparé material en cartulina, recorté signos de interrogación y palabras para que pudiéramos realizar la actividad.

Formamos equipos, después se repartieron varias tarjetas con signo de interrogación y palabras a cada equipo. La idea era formar preguntas con las palabras y los signos, en el primer intento todos fallaron porque no sabían que iba primero si una palabra o un signo. Les expliqué el orden en el que deben formularse las preguntas y nuevamente intentaron realizar el ejercicio.





*Imagen 11. Aprendiendo a hacer preguntas, 2017.*

Tardaron un poco en elaborar las preguntas, pero terminaron todas. Fue necesario hacer esta actividad ya que facilitó la elaboración de nuestro guion de entrevista.

Empezamos a elaborar nuestro guion de entrevista. Los estudiantes comenzaron escribiendo preguntas en sus cuadernos para que posteriormente redactáramos las preguntas en el pizarrón y pudiéramos invitar a un padre de familia a la escuela. El guion de entrevista quedó de la siguiente manera:

Preguntas elaboradas por los alumnos:

- 1.- ¿En qué mes se siembra la sandía?
- 2.- ¿Cómo se prepara el terreno para sembrar la sandía?
- 3.- ¿En qué lluvias se siembra la sandía?
- 4.- ¿Cuántos centímetros se escarban para sembrar?
- 5.- ¿Qué hago antes de sembrar?
- 6.- ¿Las sandías se siembran en las primeras lluvias de mayo?
- 7.- ¿las sandías se siembran a fines de mayo?

- 8.- ¿Cuántas semillas se meten en un hueco?
- 9.- ¿Qué hago antes de sembrar la sandía?
- 10.- ¿Qué distancia hay entre un surco y el otro?
- 11.- ¿Cómo se siembra la sandía?
- 12.- ¿Cómo se desarrolla la sandía?
- 13.- ¿De qué tamaño es el hueco donde se depositan las sandías?
- 14.- ¿Cómo se meten las semillas en el hueco?
- 15.- ¿Cuántas lluvias se necesitan para crecer?
- 16.- ¿De qué tamaño son las matas de la sandía?
- 17.- ¿Cómo son las matas de la sandía?
- 18.- ¿Cuántos tipos de sandías hay en el pueblo?
- 19.- ¿En una hectárea cuantas sandías cosechan?
- 20.- ¿Qué animales se comen las sandías?
- 21.- ¿Cómo se acarrean las sandías?
- 22.- ¿cómo se deben de cortar las sandías?
- 23.- ¿Qué hacen con las sandías?
- 24.- ¿cómo se cosecha la sandía?
- 25.- ¿se venden las sandías?
- 26.- ¿Cómo sé cuándo la sandía ya maduró?
- 27.- ¿Quiénes trabajan para que se siembre y coseche la sandía?

El primero en ayudarnos a resolver las dudas fue Don Amos Matías Sebastián, una persona de la comunidad que siempre ha sembrado sandía, además de semilla de calabaza tiene un criadero de iguanas cerca de su casa.



Imagen 12. Don Amos Matías Sebastián en la escuela, compartiendo sus conocimientos sobre la siembra de sandía, 2017.

Los alumnos hicieron las preguntas mientras Don Amos iba contestando y ejemplificando el proceso de siembra y cosecha de la sandía, para esto pedí un reporte de todo lo que había contestado don Amos en la escuela y lo redactaran para que no se les olvidara.

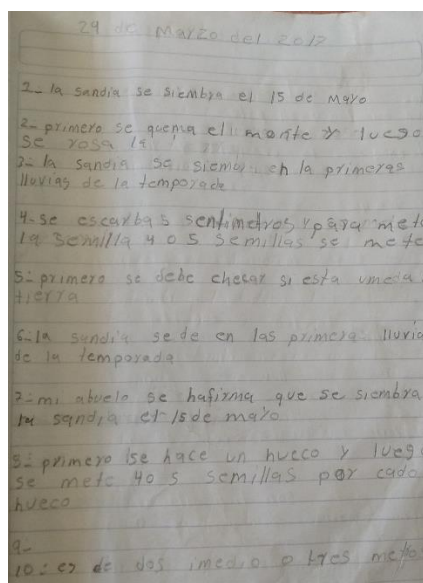


Imagen 13. Texto de Uzías Santiago Martínez, alumno de tercer grado.

Una vez obtenida la información realizamos otra entrevista; esta vez nos ayudó Don Ignacio Reyes, Don Nacho como lo conocen en el pueblo, ha salido a trabajar a estados del norte, también ha ido a los Estados Unidos sin embargo en su pueblo se ha quedado y se dedica al campo, además es bilingüe Zapoteco-español. Es por eso que decidimos que él nos contara su experiencia con la sandía y encontramos algunas diferencias con la información de Don Nacho como por ejemplo que él siembra de a cinco semillas y Don Amos cuatro semillas de sandía.

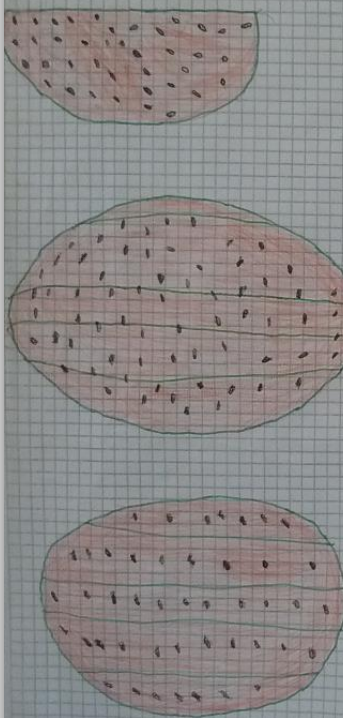


*Imagen 14. Don Ignacio Reyes en la escuela, compartiendo sus conocimientos sobre la siembra y cosecha de la sandía, 2017.*


Una vez obtenida toda la información nos dedicamos a la elaboración de textos en papel bond y también respondimos todas nuestras preguntas anotándolas en nuestro cuaderno de notas.



EL TEMA DE LA SANDIA Maximo Aaron




LA SANDIA SE SIEMPRE LAS PRIMERAS DE MAYO  
 PRIMERO ARRASCAR MONTE Y DESPUES SE SIEMBRAN  
 EN LAS PRIMERAS LUVIAS DE LA TEMPORADA  
 CINCO SENTIMETROS  
 QUE LA TIERRA TIENE QUE ESTAR UMEDO  
 SI  
 SE SIEMBRA EL QUINCE DE MAYO ASTA AL FIN  
 DE CUATRO A CINCO SEMILLAS POR HUECO  
 DE DOS Y MEDIO A TRES METRO  
 CON UN MACHETE HAGO EL HOLLITO SEMETE LA SEMILLA  
 LOS PRIMEROS DIAS ES LENTO EL CRECIMIENTO DESPUES CRESE DE  
 MASTADO RAPIDO  
 CON LA MANO  
 7 LUVIAS  
 SI TIERRA HUMEDA CRESE A 6 METROS



CUATROS TIPOS DE SANDIA

LA SIEMBRA Y COSECHA de sandia



PRIMEYO DE SEMBRAR LA SANDIA  
 COYTAR EL MONTE Y DESPUES QUE  
 MAYORABA SUYO Y SE SIEMBRAN EN LOS PRIM  
 EYAS LUVIAS DE TEMPORADA Y SE  
 ESCARBA DE 5 SENTIMETRO Y SE SIEMBRAN  
 LA TIPO DE SANDIA SI SE SIEMBRAN PRIMERO LUVIA DE  
 MAYO NA SE OSTA EL 15

Imagen 15. Textos de alumnos de segundo grado, 2017.

### **3.7.3 Sembramos sandía**

Una vez obtenida la información por parte de los que tienen el conocimiento, decidimos ir a poner en práctica lo aprendido con ayuda de Don Ignacio.

Don Ignacio nos ha hecho la invitación de sembrar en su terreno, ya que se acercaba la fecha de siembra; por eso decidimos salir y hacer un recorrido a su terreno, con un calor intenso, pero de manera ordenada caminamos cerca de 40 minutos a su terreno.

Atravesamos un corral de toros, vimos pasar aves de diferentes tipos, nos cansamos, pero llegamos al terreno de Don Nacho. Primero nos enseñó todo el espacio que ya había quemado, así también nos explicó dónde iba a empezar a sembrar y donde terminaba. Todos los niños escuchaban lo que platicaba, comentaba que en ese lugar ya había sembrado y que se daba muy bien la sandía.

Para sembrar utiliza dos pasos por surco, es decir que cada dos pasos hacen un hoyo para que ahí deposite 5 semillas y después tapa ligeramente para cubrir las semillas. Utiliza un palo para hacer el surco y un jicalpestle donde guarda las semillas, menciona que hay algunos que tienen buena mano, pues cuando siembran, las sandías salen muy grandes y dulces, sin embargo, hace la aclaración de que la semilla que él utiliza ya no es la que sembraban sus abuelos porque se ha ido mezclando poco a poco.



*Imagen 16. Don Ignacio sembrando en su terreno, 2017.*

Menciona que hay animales que se pueden comer semillas, las hormigas, las serpientes, los pájaros, tuza y los demás animales que viven en el monte.

Algunos estudiantes se animaron a sembrar y don Nacho les iba enseñando, todos los niños ponían atención así que esta actividad les gustó. Aprendieron a sembrar además de que pusieron en práctica todo lo que habían aprendido de las entrevistas realizadas.



*Imagen 17. Alumnos sembrando sandía, 2017.*

las  
la



### **3.7.4 Elaboramos cartas**

A los estudiantes les ha gustado trabajar de esta manera ya que no solo estamos en el aula, sino que también salimos a trabajo de campo, entrevistamos, escribimos sobre lo que nos gusta y esto es importante.

Necesitan compartir la información con alguien más para que conozcan lo que hacen en la escuela y puedan darse a conocer, además este ejercicio les ayuda a desarrollar sus competencias comunicativas: la escritura, lectura, redacción y comprensión.

Es por ello que hemos propuesto trabajar con la redacción de cartas. Investigamos en los libros de texto cómo podemos elaborar una carta, los elementos que contiene una carta. Así que desde la investigación comienza nuestro trabajo para poder aterrizarlo en la redacción de cartas de cada estudiante

La actividad consistió en que escribiéramos lo que estábamos haciendo en la escuela, ellos explicaban lo de la siembra de la sandía en los textos que realizaron, poco a poco fueron conociendo como se elabora una carta, la estructura de la misma y lo que se debe de considerar antes de comenzar a redactar. Las cartas que escribieron los estudiantes están en la parte de anexos.

A manera de revisión y evaluación de los trabajos obtenidos se presentaron los textos en plenaria, es decir ante el grupo, en algunas presentaciones estuvieron presentes los padres de familia y entre todos trabajamos la comprensión de los textos, analizando y corrigiendo los errores ortográficos, de tal manera que el trabajo se realizaba entre todos.



### **3.7.5 La producción de textos**

La finalidad del trabajo fue aprovechar cada una de las cualidades que tienen los niños para poder desarrollar las competencias comunicativas que los estudiantes tienen.

El ser Ayuuk (mixe) y trabajar en una región zapoteca no impide que se pueda trabajar con la lengua materna del alumno, más bien esta práctica me ha demostrado que si bien la comunidad, los abuelos, las abuelas, los señores, señoras, autoridades educativas, alumnos forman parte del proyecto de las escuelas, porque fue importante e indispensable la participación de los sujetos mencionados para que los niños pudieran expresar lo que sentían, pensaban y aprendían en textos escritos.

Con ayuda de los padres de familia y de las personas mayores que saben hablar el zapoteco pudimos registrar textos de los estudiantes. Al principio pensábamos que no se podría, pero con las herramientas que nos proporciona trabajar el proyecto de la siembra de sandía pude animar a los niños a escribir en su lengua.

## **CAPITULO IV. Aprendizajes hallados**

#### **4.1 El conflicto gremial y su impacto en la comunidad**

En el transcurso del proyecto interviene fuertemente el conflicto político de los sindicatos, de tal manera que no puede desarrollarse con la misma armonía y libertad el trabajo que se tenía planeado. Es el primer conflicto escolar que atraviesa la comunidad y por eso es importante recalcar las consecuencias que dejó.

El pertenecer a un sindicato, ya sea el SNTE o la CNTE, significa que tenemos que seguir ciertas pautas, reglamentos que ya están establecidos desde años atrás, esto puede inferir en nuestra práctica porque en ocasiones hay que asistir a diferentes llamados o convocatorias que emite el sindicato y eso significa salir de la comunidad, en ocasiones son varios días, sin embargo eso no significa que no se cumpla con lo establecido en nuestro plan de trabajo ya que la formación que recibimos no tiene nada que ver con esto, el profesor o profesora decide cómo y dónde formarse, si recibe talleres, diplomados y como capacitarse para ejercer mejor su trabajo.

Pareciera que esta parte de “si yo tengo un problema laboral, lo resuelvo en la dimensión laboral, sindical u oficial”, no se comprende o no se resuelven por esa vía, aún se sigue creyendo que la comunidad es el espacio donde se pueden resolver los problemas apoyados de los compadres, amigos y familiares, generando una barrera entre padres de familia, un conflicto entre familiares, una pelea por quien tiene más gente. Y la educación de los niños ¿dónde queda?

Es un problema que no solo existe en El Salitrero, existe en otras comunidades de las regiones; sin embargo, tratan de solucionar los problemas dentro de las comunidades porque son ellas quienes se quedan con el problema, los maestros se van, se cambian de centro de trabajo, de zona o de región, pero los niños ahí se quedan y al final son ellos quienes pagan las consecuencias.

Es responsabilidad del maestro, del colectivo de trabajo llegar a un buen acuerdo y no generar este tipo de problemas. Tratar de no mezclar los problemas sindicales con los laborales, hay que ser más cuidadosos en este ámbito.

## **4.2 Escuelas multigrado un espacio de aprendizaje**

### **4.2.1 La colaboración entre los estudiantes**

El trabajo dentro y fuera del aula fue importante y al mismo tiempo se observó la colaboración entre chicos y grandes. Los trabajos en equipo, las investigaciones grupales, los trabajos que se dejaban en casa, las exposiciones por equipo, los ensayos para presentar bailables, el aseo de la escuela, fueron los momentos donde se reflejaba la ayuda mutua entre compañeros y compañeras.

Tratar de poner a trabajar a los grupos multigrado de forma ordenada, donde todos respondan de la misma manera es difícil, más aún si el docente no habla el idioma o la lengua materna. El trabajo mismo los va forjando a tener diferentes actitudes, todo va a depender de la disposición misma del estudiante y de las formas de trabajar del docente.

Los padres de familia también juegan un papel importante, pues el permitir e impulsar el trabajo con los alumnos resulta importante, las opiniones de ellos en asambleas, los tequios, la organización de los eventos de la escuela recae directamente en ellos y es por eso importante visualizar que el trabajo de los padres forma parte de la educación de los niños.

### **4.2.2 Violencia que se va trasminando al aula**

Los costeños suelen ser alegres, fiesteros, sonrientes; hablan fuerte, pero sobre todo son trabajadores, cada región es diferente. Los niños por igual en el aula son inquietos, con ganas de trabajar, de hacer cosas nuevas, no pueden estar tranquilos porque se desesperan, a veces se les ponen actividades que no les gustan y no las hacen.

Uzías, un estudiante de tercer grado, fue mi traductor, cuando necesitaba que alguien explicara las cosas en Zapoteco él era el indicado, hablaba muy bien el español y el Zapoteco, además era el que captaba fácilmente lo que le decía y por eso decidí nombrarlo mi traductor. Al principio todo era normal, con voz fuerte, pero en orden organizaba a sus compañeros, siempre había alguien que no quería poner atención, pero poco a poco se fue incorporando.

Sin embargo llegó un momento en el que Uzías ya no era el mismo, cada vez que le pedía ayuda, cambiaba totalmente, se paraba enfrente y regañando a sus compañeros pedía que lo obedecieran, si quería sentarse en un lugar quitaba al que estaba ahí, todo era como él lo quería, nadie le podía decir nada porque el poder de ser el traductor le daba ese valor de mandar, gritar, amenazar y ordenar. Y es uno de los problemas que enfrenta el maestro cuando no habla la lengua de la comunidad.

El hecho de apoyarme con un estudiante con poco criterio hace que de pronto el papel de liderazgo que él toma da lugar a un esquema en el que el saber es poder; es decir, se siente que tiene privilegios porque sabe más o simplemente piensa que es el mejor, esta situación se presentó en el aula. Fue complicado poder lidiar con Uzías porque cada vez que le daba más responsabilidades era más enérgico con los niños y generaba ciertas peleas entre sus compañeros, situación que se debe tomar en cuenta cuando se trabaja con un grupo multigrado.

#### **4.2.3 La presencia de las religiones en la escuela**

En El Salitrero Colotepec las religiones forman parte en la escuela, ya que dentro de estas religiones se forman actitudes, formas de hacer las cosas, se desarrollan cualidades independientemente de lo que cada religión crea, pues en algunas desarrollan habilidades como la lectura, escritura, la comprensión lectora.

Son un total de cinco las religiones que están en la comunidad, católicos, testigos de jehová, adventistas, el séptimo día, y los cristianos. Quiérase o no, las religiones influyen, pues observé que quienes pertenecían a la religión católica eran los más peleoneros, decían groserías y no se corregían.

En cuanto a las otras religiones no tenía tanto problema pues aún eran más tranquilos, realizaban con esmero las actividades y trataban de echarle ganas. Incluso en cuanto a actividades de desarrollo del lenguaje eran más hábiles, desarrollaban las actividades con menos dificultad que los demás, pues en sus iglesias practicaban la lectura y escritura, es por ello que pienso que los estudiantes que no eran católicos sobresalían en este ámbito.

#### **4.2.4 Prácticas que los niños aprendieron de los maestros**

Al recibir el grupo me doy cuenta que los niños estaban acostumbrados a diversas actividades que con los docentes anteriores realizaban, pedían salir a jugar y pasar el rato. No llegaban a la escuela porque no sentían ninguna responsabilidad; de igual manera los padres adoptaron la misma idea.

No entregaban tareas, porque no les pedían trabajos, lo único que les importaba era salir a jugar, comer en la hora de recreo y al final esperaban la salida por que querían seguir jugando. No entiendo por qué razón se permitía esto en la escuela, de haber sido en mi pueblo corren a los maestros o los cambian inmediatamente.

Poco a poco fui cambiando la actitud de los estudiantes pues el trabajo en colectivo, junto con las actividades fue despertando el interés de los estudiantes por trabajar en el aula, se notaba constantemente la participación de todos, de tal manera que se vivía en otro ambiente de trabajo, donde todos se preocupaban por aprender.

La asistencia fue aumentando, llegaban todos los días no porque era una obligación, sino porque cada quien tenía una actividad en la escuela, poco a poco fueron

realizando sus tareas y las entregaban a tiempo. Sin embargo, a veces el liderazgo en algunos alumnos en lugar de ayudar a los demás se convierte en situaciones de violencia, quieren mandar y en ocasiones agredían a los demás pensando en que el maestro no les diría nada o que por el simple hecho de ser un traductor del docente tiene las posibilidades del mismo docente, puede exigir, mandar y hasta corregir, tal fue el caso de Uzías arriba mencionado.

#### **4.2.5 El estilo de apoyo entre los alumnos**

El trabajo con grupo multigrado es cooperativo de diversas formas, en este caso los alumnos más grandes ayudaban a los pequeños cuando no sabían escribir o escribían mal, cuando no podían explicar algo en español o tenían miedo de preguntarme algo los más grandes hablaban por ellos.

Se logró un ambiente de trabajo en equipo, la participación de todos cuando se trataba de corregir algún texto o cuando tomábamos decisiones todos participaban, es decir, anteriormente el individualismo era la forma de trabajo en la que se guiaban, ahora con el cambio de maestro el trabajo dentro y fuera del aula fue en equipo, en colectivo, de ayuda mutua y al parecer les costó organizarse de esta forma. Edgar, un alumno de segundo grado, siempre se negó a trabajar con alguien, siempre deseaba trabajar solo, es un niño muy listo, pero demasiado inquieto.

Por lo regular los grandes, entre ellos Martha, Kimberly, Uzías, Pilar, Salvador de tercer grado fueron los que organizaban a los demás, ponían orden y también trataban de que el trabajo fuera colaborativo. A veces no los tomaban en cuenta, pero en la mayoría de las actividades funcionaba el liderazgo.

En el caso de las mujeres Martha de tercer grado era la niña a la que buscaban los niños más pequeños porque ella les tenía más paciencia, no les gritaba y siempre los ayudaba, Martha no se desesperaba como los hombres que cuando no entendían los niños simplemente los hacían a un lado o ellos mismos resolvían el problema y no se

trata de eso, sino de apoyar a los más pequeños para que puedan realizar las actividades.

El caso de Cecilia de tercer grado, con capacidades diferentes, siempre estaba a lado de su hermana Lucila de primer grado quien le decía que era lo que tenía que hacer en zapoteco, siempre andaban las dos juntas, nunca se separaban pues al parecer Lucila cuidaba a Cecilia, pero siempre apoyó a su hermana; nunca le pegó o la regañó.

### **4.3 Los aprendizajes logrados con el proyecto**

#### **4.3.1 La autonomía**

Una de los elementos que no conocían y que fueron poniendo en práctica los estudiantes fue la **autonomía**, la capacidad de decidir lo que querían aprender, tomaron decisiones al hacer votaciones grupales pues en cada una de las actividades solían pasar al pizarrón y coordinar las actividades o cuando era necesario exponer, no había dificultad para organizarse y poder exponer lo que les correspondía a cada quien.

Los padres se sorprendieron cuando se les preguntó cuáles eran las prioridades de la escuela, pues nunca se les había hecho esa pregunta, por lo que también se sintieron capaces de proponer, de formar parte de la educación de sus hijos y de adquirir responsabilidades dentro y fuera de la escuela, se sintieron aceptados y tomados en cuenta.

#### **4.3.2 Producción de textos**

En cuanto a la lengua originaria, materna o de la comunidad, despertó en ellos el interés por escribirla, durante el transcurso del proyecto se planeó desarrollar la escritura de la lengua materna en este caso Zapoteco, así como de la lengua escrita en español, de los cuales los resultados se vieron reflejados en la producción de textos en ambas lenguas.



Trabajamos el **cuento** como un texto narrativo, en el aula registramos la estructura del cuento, obteniendo la información de los libros de texto y con esa estructura nos guiamos para elaborar la redacción de nuestro recorrido de la escuela al lugar donde fuimos a sembrar la sandía. Optamos por esta opción porque era más fácil para los niños ir escribiendo lo que sucedía con el proyecto y se obtenían mejores escritos, todos los días registraban lo que aprendían, sus dudas, y lo guardaban en una carpeta individual para ir teniendo un control de los registros, en ellos se corregía la ortografía, la escritura, se argumentaban las ideas para que el estudiante cada vez que tuviera dudas de cómo se escribían las palabras pudiera revisar su carpeta y así no volver a equivocarse. Además de llevar un control, al final del ciclo escolar el estudiante junto con los padres de familia se llevaron los materiales de aprendizaje en la carpeta y así conservar los trabajos realizados.

Se trabajaron los **resúmenes** como una forma de redactar los textos de investigación que realizábamos, así también las **cartas** redactadas eran parte de nuestras actividades cotidianas cuando se desarrollaban los textos

#### **4.3.3 ¿Que aprendieron los niños que no sabían?**

Los alumnos de primer grado, aprendieron a leer, comenzaron a escribir textos un poco más amplios, dejaron de copiar textualmente e iniciaron a escribir sus propias ideas ya que únicamente lo que hacían era copiar lo que estaba en el pizarrón y esta forma de trabajo ayudó a que ellos pudieran escribir sus propias ideas.

Desarrollaron actividades más complicadas, el hecho de dejar de copiar fue importante pues sabía que comprendían lo que estaban escribiendo, o al menos hacían un esfuerzo mayor para desarrollar las actividades planteadas, esto quiere decir que lo que estaban aprendiendo los estudiantes era significativo y les parecía importante.

Estos estudiantes también aprendieron de los más grandes, es decir que el trabajo en colectivo sirvió para que entre todos aprendieran a desarrollar trabajos entre todos.

Con los alumnos de segundo y tercero el trabajo fue diferente ya que ellos ayudaron a los más pequeños, comenzaron a comprender los textos que leían, para cualquier actividad que realizábamos siempre eran los más grandes los que me ayudaban a explicarle a los más pequeños lo que decían los textos por eso precisamente era el trabajo era en colectivo y esto ayudaba a que se realizaran las actividades y las comprendieran.

Por ser más grandes eran mis traductores; desarrollaban esta habilidad pues no es fácil traducir de una lengua a otra, sin embargo, ellos realizaban esta acción, también eran los líderes de los equipos, aprendieron a desarrollar esta responsabilidad ya que se sentían obligados a coordinar estas actividades, siempre me apoyé de ellos porque desafortunadamente no hablo el zapoteco y esto complicaba más mi trabajo.

Todo esto lo realizaban durante el proyecto, pero en el espacio donde más había colaboración eran en las actividades prácticas realizadas en equipo, es decir que cuando se les proponía elaborar un esquema en papel bond era el momento donde todos trabajaban y ponían de su parte para realizar el mejor trabajo.

La actitud de los más grandes o los líderes era de responsabilidad, se sentían capaces de exigir, dirigir o de perfeccionar aquello que realizaban, mientras los más pequeños aprendían de las correcciones que se realizaban al trabajo.

#### **4.3.4 El uso del zapoteco**

La lengua sin duda fue una herramienta muy importante durante el trabajo en el aula, como docente no hablante de la lengua fue un reto importante el trabajar la lengua sin ningún conocimiento previo sobre el zapoteco, pero siempre con la idea de que es importante usarla como medio de comunicación.

Esto nos llevó a trabajar la lengua en el aula, misma que muchos desconocían y que lograron desarrollar cierto interés por ella; me preocupaba mucho el hecho de que no tuvieran interés en hablarla, pues como observábamos el cuadro del diagnóstico, la mitad era bilingüe y la otra parte solo era monolingüe y por lo general eran los más pequeños, poco a poco las actividades iban motivando a los no hablantes de zapoteco a aprenderla, comenzando por los saludos al entrar al salón de la escuela o al iniciar una exposición siempre se empezaba con un saludo y se despedían en zapoteco, el objetivo es que tuvieran interés en aprender a hablarla.

Si bien Oaxaca es uno de los estados en los que se habla la mayor cantidad de lenguas que hay en el país y es preocupante que el zapoteco de la comunidad se esté perdiendo, esto en un futuro no muy lejano pueda llevar a desaparecer la lengua, si los más pequeños no la hablan significa que pierden ese interés, no hay preocupación por hablarla y estamos a unos pasos de que la dejen de hablar las generaciones que vienen apenas.

Fue importante trabajar la lengua de esta manera, considero que el darle esa importancia en el aula, los niños comenzaron a escribirla con ayuda de las personas mayores de la comunidad, con ayuda de los padres, con ayuda de las mismas personas de la comunidad es como se trabajó esta parte y obtuvimos muy buenos resultados.

#### **4.3.5 La propuesta pedagógica y la metodología de investigación**

El desarrollo de esta experiencia es una propuesta donde se desarrollaron varias actividades poniendo en juego las habilidades, destrezas durante la ejecución de las investigaciones. Es importante señalar que la propuesta pedagógica es la base de todas las actividades, objetivos que se quieren alcanzar en el proyecto, por eso es importante que esté estructurada tomando en cuenta las opiniones de los padres de familia, estudiantes y maestros, es decir, se planea desde los intereses de todos para que se pueda llevar a cabo el proyecto.

En este proyecto fue importante trabajar de manera conjunta para poder construir la propuesta pedagógica y ubicar los temas, objetivos, asegurar los espacios, las herramientas que se iban a necesitar, las personas con las que podíamos contar y lo que se necesitaría para realizar las actividades planeadas. Esto fue novedoso para mí, para los estudiantes y comunidad porque considero que fue algo positivo en mi práctica docente, porque además de organizar mi tiempo en el trabajo, se planea desde el pensar de los principales actores, es decir los papas y estudiantes tienen voz y voto en su aprendizaje y desarrollo.

La investigación que se llevó a cabo fue importante y muy enriquecedora, en el primer tema que se trabajó sobre el fútbol nos enfocamos a la investigación documental, es decir ocupamos libros en su mayoría, posteriormente en el segundo tema sobre la siembra de sandía la investigación se realizó en la comunidad, directamente con personas que saben sobre ese conocimiento, pusimos en práctica la observación, las entrevistas y herramientas que facilitaron el trabajo en campo y favorecieron a nutrir este trabajo.

## Bibliografía

- Arteaga Martínez, P. (2011). Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado, Ciudad de México: COMIE.
- Barba Marin, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas. México: Revista perfiles educativos, Vol. 26 No. 103.
- Braslavsky, Berta (1989). "Breve historia de la correlación entre los modelos didácticos y la enseñanza de la lectura y la escritura", en Simposio de pedagogía y didáctica de la lengua escrita, México: UDLA-OEA.
- Bodrova, E., & D. J., Leon. (2004). Herramientas de la mente. *El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. México: SEP/Pearson Educación de México.
- Bronckart, J. P.(2004). Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo. Fundación infancia y aprendizaje.
- Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Disponible en [https://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v\\_zapoteco.html](https://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v_zapoteco.html) consulta realizada el 24 de Abril de 2018.
- Dietz, G., & Mateos Cortes, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB. 1a Edición. Barba Ma
- Ferreiro, E. & Taberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 14ª. Edición.
- Galdames, V., Walqui, A., & Gustafson, B. (2006). La enseñanza de la lengua indígena como lengua materna. México: CGEIB/SEP. Pp 248.
- Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: JC Saez- Manantial.
- Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Grupo Editor Aiques. 1a. Edición.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial GRAO.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- López de Sosoaga, Lopez de Robles, Alfredo, & Ugalde Gorostiza, Ana Isabel, & Rodríguez Miñambres, Paloma, & Rico Martínez, Arantza (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opcion*, 31(1), 395-413. [Fecha de consulta 15 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31043005022>.
- Meneses Morales, E.(1986). Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934. Centro de estudios educativos, México.
- Mugrabi, E.(2002).La pedagogía del texto y la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Editorial CLEBA.
- Pueblos de América. Pueblos de México. Disponible en <https://mexico.pueblosamerica.com/i/el-salitrero/>. Consulta realizada el 12 de Agosto de 2018.
- Rincon, G. (2012) Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá Colombia: Tejer la red.
- Rockwell, E., & Garay C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Vol. II, número 3.
- Roldán Vera E. (2005). "El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica", en B. Potthast y S. Carreras (eds). Entre la familia, la sociedad y el Estado: niños y jóvenes en América Latina (Siglos XIX y XX), Vervuert, Iberoamericana, Francfort del Meno.
- Secretaría de Educación y Cultura (2012). *Propuesta de trabajo para escuelas multigrado 2012. Reorganización curricular Primaria*. Zacatecas, Mexico: Secretaría de educación y cultura.
- Schmelkes, Sylvia et al. (1979), "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal". Informe presentado a la sep. Programa de Educación Primaria para todos los niños, Centro de Estudios Educativos, México.
- Schmelkes, S. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. *Conferencia presentada en el VII congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Puebla, Mexico.
- SEP (1993). Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria. 1993, México: SEP.
- SEP. (2001), Programa Nacional de Educación 2001-2002, México, SEP.

- SEP. (2004). La organizacion del trabajo en el aula multigrado. *Programa nacional para la actualizacion permanente de los maestros de educacion basica en servicio, talleres generales de actualizacion 2004-2005*. México: SEP.
- SEP. (2006). Escuelas multigrado. Reto y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio, México: SEP.
- SEP. (2008). *Guias de autoformacion docente. Programa escuelas de calidad*. México: SEP, CGEIB.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada, dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. . España: Ediciones Octaedro.
- UNESCO. (2016). *Estrategias didacticas. Guia para docentes de educacion indígena*. UNESCO.
- Vígotsky, L.S. (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, La Habana, Editorial Científico-Técnica.
- Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexion a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. UNESCO/Secretaría de estado de educación.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? *La investigación cualitativa del aula. Veracruz, México: Revista de investigacion educativa. Num. 8*.
- Freire, P. (1997). *La educacion como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Jolibert, J. (2000) ¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? *Lectura y vida*..
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela; qué, cómo y para quién. *Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura. No. 3*.
- Lopez, L.E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB, Plural Editores.
- Lomas, C. (2010). "En la educacion linguistica el objetivo es enseñar a sabr hacer cosas con las palabras". *Revista mexicana de Bachillerato a distancia. Numero 4, Vol 2*.
- Maldonado, R. M. (Julio-Septiembre 2012). Una realidad negada. el trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. Reseña de "los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado". *Revista Mexicana de investigacion educativa. Vol. 17, numero 54., 973-980*.

Rodriguez, Beatriz et al. (1985). "la enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la cosntruccion del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado", mimeo., Monterrey, Nuevo León.



**Anexos**

**Anexo 1. Fotografías seleccionadas durante la ejecución del proyecto.**

Fotografía 1.



Comunidad donde se llevó a cabo el proyecto.  
El Salitrero, Colotepec, Pochutla, Oaxaca.

Fotografía 2.



Antiguo salón que utilizaban para atender a los estudiantes.

Fotografía 3.



Escuela Primaria "Benito Juárez".  
El Salitrero, Colotepec, Pochutla, Oaxaca.

Fotografía 4.



Alumnos de Primer ciclo.  
Exponiendo trabajos sobre el proyecto.



Fotografía 5.



Trabajo en equipo.  
Alumnos de primer ciclo, El Salitrero, Colotepec, Pochutla, Oaxaca.

Fotografía 6.



Alumnos de Primer Ciclo.  
Escuela Primaria Benito Juárez, El Salitrero Colotepec.

**Anexo 2. Plan de trabajo realizado para recabar información y realizar las actividades planeadas.**

1.- Plan de trabajo de campo.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.  
UNIDAD AJUSCO.  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA  
PLAN DE TRABAJO DE CAMPO.**

Materiales a utilizar:

- ✓ Videocámara
- ✓ Libreta de notas.
- ✓ Grabadora.
- ✓ Papel Bond.
- ✓ Identificación.
- ✓ Hojas blancas.

**Tiempo:**

Dos semanas de trabajo de campo. Del 26 de septiembre al 07 de octubre de 2016.

**Lugar:**

El Salitrero, Santa María Colotepec, Pochutla, Oaxaca.

**Sujetos educativos:**

Alumnos, profesores, padres de familia, autoridad municipal, comunidad, consejo de ancianos.

2.- Cronograma de actividades que se realizaron durante el trabajo de campo.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.  
UNIDAD AJUSCO.  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA  
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

<b>DIAS Y HORAS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
Sábado 24 de septiembre de 2016.	Salida de la Ciudad de México a El Salitrero, Colotepec, Oaxaca.
Domingo 25 de septiembre de 2016.	Llegada a la comunidad ya mencionada donde se realizará la investigación.  Elaborar diario.  Preparar materiales a utilizar.
Lunes 26 de septiembre de 2016. Inicio 8:00 a.m.	Presentación con las autoridades municipales, educativas y demás.  Solicito permiso para poder ingresar a las áreas educativas y poder realizar el trabajo correspondiente.  Recorrido por las áreas educativas, platica con comités, docentes, alumnos, se les explica que hago investigación para la elaboración de un trabajo recepcional.  Practicar la observación.  Compartir mi experiencia con quienes lo soliciten, realizar pláticas con la gente de la comunidad.  Elaboración de diario.
Martes 27 de septiembre de 2016.	Platica con alumnos de primer grado, en caso de necesitar ayuda, pedir la colaboración de algún integrante del comité de padres de familia o una persona de la comunidad.  Platica con el o los profesores que atienden el grupo.

	Elaboración de diario
Miércoles 28 de septiembre de 2016	Observación de la clase del grupo Platica con el director de la escuela. Trabajo con los alumnos. Elaborar Diario.
Jueves 29 de septiembre de 2016	Visita a casa de uno de los alumnos. Solicitar una entrevista con los padres de familia.
Viernes 30 de septiembre de 2016.	Trabajo con alumnos. Elaborar diario.
Lunes 03 de octubre de 2016.	Juntar a los maestros, contar experiencias en discusión con profesores. Elaborar diario.
Martes 04 de octubre de 2016.	Trabajo con los comités de la escuela. Elaborar diario.
Miércoles 05 de octubre de 2016.	Entrevista con autoridades municipales. Elaborar diario.
Jueves 06 de octubre de 2016.	Trabajo con alumnos Trabajo con Padres de familia. Elaborar diario.
Viernes 07 de octubre de 2016.	Convivio con alumnos Elaborar diario.

3.- Guion de entrevista realizada a docentes, alumnos, padres de familia, autoridades y comunidad.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA  
TRABAJO DE CAMPO**

**Presentación:** La presente entrevista pretende reunir información detallada sobre el proceso de educación bilingüe en la Primaria “Benito Juárez” de la comunidad del Salitrero, Santa María Colotepec, Pochutla, Oaxaca. Por lo cual se realizarán preguntas a alumnos.

**GUIÓN DE ENTREVISTA.**

**Alumnos**

Fecha: \_\_\_\_\_

**1.- Datos generales.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: “ ” Comunidad: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué lenguas hablas?
2. ¿En qué lengua recibes clases?
3. ¿En qué lengua te gustaría recibir clases?
4. ¿Sabes leer y escribir?
5. ¿Comprendes lo que el maestro te enseña?
6. ¿Por qué aprendes/ no aprendes en la escuela?
7. ¿Qué te gustaría aprender en clase?
8. ¿Para qué te serviría aprender a escribir?
9. ¿En qué lengua se te facilita comunicarte?
10. ¿Qué significa leer para ti?
11. ¿Qué haces cuando lees?
12. ¿Qué haces cuando escribes?
13. ¿Qué te gustaría aprender?
14. ¿Por qué crees que no comprendes lo que ves en clase?
15. ¿En qué te ayudaría que ya sepas leer?
16. ¿De qué forma te ayudaría el saber escribir?
17. ¿Cómo resumirías lo que has visto en clase?



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA  
TRABAJO DE CAMPO**

**Presentación:** La presente entrevista pretende reunir información detallada sobre el proceso de educación bilingüe en la Primaria “Benito Juárez” de la comunidad del Salitrero, Santa María Colotepec, Pochutla, Oaxaca. Por lo cual se realizarán preguntas a alumnos, maestros y padres de familia de la comunidad.

**Docentes.**

Fecha: \_\_\_\_\_

Datos generales.

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: “” Comunidad: \_\_\_\_\_

1. ¿Habla alguna lengua indígena?
2. ¿En qué lengua se comunica más?
3. ¿En qué lengua imparte clases? ¿Por qué?
4. ¿Qué aprenden los niños al pasar de grado?
5. ¿Los alumnos comprenden lo que se les enseña?
6. ¿Qué hay de educación desde la comunidad?
7. ¿Qué deben de aprender los niños en primero y segundo grado?
8. ¿Cuáles son las prácticas sociales del lenguaje en el niño? Hacer recibos, leer rectas, hacer oficios.
9. ¿Qué materiales utiliza como apoyo?
10. ¿La SEP les recomienda o les ofrece materiales para un mejor aprendizaje?
11. ¿Es necesario elaborar otros materiales? ¿Explique cuáles?
12. ¿Ustedes toman las decisiones de lo que aprenden los niños en las aulas?
13. ¿Es importante que los niños comprendan lo que ven en clases? ¿Por qué?
14. ¿Qué lengua utilizan más los alumnos?
15. ¿Qué es lo que considera como problemas que intervienen en el aprendizaje del alumno?
16. ¿Qué problemas intervienen en su desempeño como docente?





## TRABAJO DE CAMPO

**Presentación:** La presente entrevista pretende reunir información detallada sobre el proceso de educación bilingüe en la Primaria “Benito Juárez” de la comunidad del Salitrero, Santa María Colotepec, Pochutla, Oaxaca. Por lo cual se realizarán preguntas a padres de familia de la comunidad.

### Padres de familia, autoridades, comunidad.

Fecha: \_\_\_\_\_

Datos generales.

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: “” Comunidad: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué deben de aprender los niños en la escuela?
2. ¿Qué deben de aprender los niños en primero y segundo grado?
3. ¿Ustedes toman las decisiones de lo que aprenden los niños en las aulas?
4. ¿Cómo han apoyado a los alumnos en las comunidades?
5. ¿Comprenden lo que ven en las aulas?
6. ¿Qué proponen para que los alumnos comprendan lo que ven en la escuela?
7. ¿Cuál ha sido el obstáculo que impide a los alumnos comprender lo que ven en clases?
8. ¿Cuáles son las prácticas sociales del lenguaje en el niño?
9. ¿Cuáles son las necesidades que ha visto en la escuela?
10. ¿Cuál ha sido su papel en la escuela?
11. ¿De qué forma ha intervenido en el aprendizaje de los alumnos?

### OTRAS PREGUNTAS

¿Hasta qué grado se han metido las empresas?

¿Qué han afectado en nuestra organización?

¿Se han adentrado hasta en lo más íntimo de las comunidades?

**Anexo 3. Trabajos que se obtuvieron durante el proyecto.**

Querido tío

tío espero que tengas aca en mi comunidad  
ya me ro seba a sembrar la sandia tambien  
se siembra calabaza y tambien se siembra  
el melon la milpa y tengas con tu familia y  
para sembrar la sandia primero se tumba  
el monte des pues a quemarlo a posterior  
mente en cada hueco 40 g semillas.

abio tío espero que te guste la carta tambie  
n espero que tengas a ver como se siembra la  
Sandia.

ATENTAMENTE MARTHA SANTIAGO RAMÍREZ  
~~QUE~~ TIO DANIEL

querida madre

te deseo lo mejor en este año

madrecita yo te quiero decir  
que aqui en salitre ya meo se siembra  
la sandia y la calabasa y tambien la  
milpa lo que te estoy disiendo es de la  
siembra y cosecha de sandia

espero

~~espero que venga a yddar nos~~  
a sembrar la sandia y la calabaza  
y tambien la milpa para que bea  
como grase

me despido espero que venga a  
ber la sandia para que coma

atentamente

(KJGA)

Kimberly Janeth Gabriel Reyes

El salitlero santomaria colotepec pochutla oaxaca

17 de mayo de 2017

querida madre

te deseo lo mejor en este año

madrecita y te quiero decir

que aquí en salitlero se siembra y cosecha de la

sandía te invito que vengas a ver como lo

siembran la semilla de la sandía y se pas

como los siembran la sandía

adios madre

Vincent



1.- El salitrero San Isidro Colotepec Pochutla Oaxaca A 17 de Mayo de 2012

2.- Querido tío Efraim

3.- lo saludo deseándole lo mejor en este año

4.- En nuestra comunidad la sandía se siembra y se cosecha en la mayoría de las familias por lo cual he querido compartirle mi experiencia en la siembra y cosecha de la sandía

5.- Para sembrarla hay que tumbor el monte y después se quemara que posteriormente en cada hueco que se hace se depositan 405 esperamos que llueva para que empiece a crecer la mata hay que limpiar el terreno después de unos meses podremos ver los resultados

6.- Espero que puedo visitarnos y ver el trabajo que le platicame deseándole lo mejor

7.- Atentamente  
UZIAS Santiago martines

