
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

LA CONCEPCIÓN DEL JUEGO EN PREESCOLAR DE LOS PADRES DE
FAMILIA DE UNA COMUNIDAD HÑAHÑU.
PROPUESTA EDUCATIVA

LÍNEA DE FORMACIÓN:
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE PLURILINGÜISMO

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
QUE PARA SU REGISTRO EN LA
COMISIÓN DE TITULACIÓN

PRESENTA
VICTORIA VIRIDIANA SÁNCHEZ PACHECO
SUSTENTANTE

ASESORA
MARIA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

Ciudad de México, octubre, 2021.

Contenido

Introducción	4
Capítulo I. Antecedentes	5
I.1. La normativa	5
I.2. Problemática social	8
I.3. El estado del conocimiento sobre la educación preescolar	12
Capítulo II. Fundamentos teóricos y conceptuales	21
II.1. Socialización y escuela en contextos indígenas	21
II.2. El juego como potenciador de aprendizajes y su carácter cultural	26
II.3. La relación padres de familia escuela	28
Capítulo III: Metodología para la realización del diagnóstico	31
III.1. Qué es un diagnóstico	31
III.2. La metodología	33
III.3. Instrumentos para el diagnóstico	35
<i>III.3.1. La investigación documental</i>	35
<i>III.3.2. La entrevista</i>	36
<i>III.3.3. La observación</i>	38
III.4. Análisis de datos	39
Capítulo IV. Diagnóstico e identificación del problema	40
IV.1. La comunidad del diagnóstico	40
IV.2. Los sujetos y su contexto	43
IV. 3. Construcción del problema	47
IV. 4. Identificación y planteamiento del problema	49
Capítulo V. Propuesta de intervención: Diseño de la estrategia de implementación	50
V.1. Enfoque para el diseño de un proyecto didáctico	51
V.2. Sujetos	52
V.3. Objetivos de la intervención	53
<i>V.3.1. Objetivo general:</i>	53
<i>V.3.2. Objetivos específicos:</i>	53

V.4 Planeación	54
<i>V.4.1 Momentos de la intervención</i>	54
V.5. Planificación del taller	55
V.6. Evaluación del proyecto	60
<i>V.6.1. Fase de seguimiento y evaluación</i>	60
<i>V.6.2. Estrategias e instrumentos para la evaluación</i>	61
Conclusiones	64
Referencias	66
Anexos	73
Anexo 1	73

Introducción

El objetivo de este texto es presentar los resultados del proyecto de investigación-intervención que llevaron a la elaboración de una propuesta acorde a las características y necesidades de la comunidad en la que se detectó la problemática social, objeto de este trabajo. Se trata de la comunidad indígena de San Pedro Arriba, Temoaya, México, en la cual existe poca asistencia al preescolar.

El escrito contiene cinco capítulos. El primero presenta los antecedentes tomando en cuenta la normativa que rige a la educación preescolar, la problemática que este presenta a nivel nacional y algunas de las investigaciones que han abordado el tema para dibujar un estado del conocimiento sobre la relación de los padres y madres con la escuela, en específico el nivel preescolar.

El siguiente capítulo presenta el marco teórico tomando en cuenta la interacción social como parte del desarrollo del ser humano desde temprana edad, además de mencionar aspectos importantes que permitan entender la diversidad cultural y la naturaleza del juego como estrategia para el aprendizaje.

El capítulo tres está enfocado a la metodología que se contempló para el desarrollo del proyecto, así como las herramientas que permitieron detectar las necesidades de los sujetos de investigación, iniciando por el concepto de diagnóstico y lo que debe comprender con el fin de tener las bases para la realización de éste, tomando en cuenta a los sujetos de la investigación-intervención (padres y madres de familia).

El siguiente capítulo presenta el diagnóstico, el cual fue realizado a través de la aplicación de los instrumentos en el cual se plantea la problemática, con la finalidad de lograr una propuesta de investigación-intervención en la que se obtengan resultados positivos para beneficio de la comunidad indígena, específicamente de los y las niñas de la localidad.

El último capítulo presenta la propuesta de Intervención Educativa en la que se presentan estrategias de planeación y actuación que tiene como fin generar un cambio, con la intención de lograr una mejora educativa en los niños y niñas en edad preescolar, pero sobre todo involucrar a padres y madres de familia para que le den sentido a la educación preescolar.

Capítulo I. Antecedentes

En el presente capítulo se presentan los antecedentes del proyecto, es decir lo que se ha dicho y hecho sobre el tema de mi proyecto, el cual trata sobre la no asistencia y el ausentismo de alumnos en escuelas del nivel preescolar.

Primeramente, se revisa la normativa sobre la obligatoriedad de cursar la educación básica, entre la cual se encuentra el nivel preescolar, mencionando como responsables de esta educación a los padres de familia y/o tutores, además de las normativas sobre la atención educativa de la población indígena. El segundo apartado menciona la problemática social que nos llevó a investigar cifras sobre los problemas de asistencia, ausentismos, etc. a nivel preescolar; finalmente se aborda el estado de la cuestión en la cual se describe la importancia de la relación de los padres y madres de familia con el preescolar, a partir de algunas investigaciones encontradas sobre el tema.

I.1. La normativa

La educación es un derecho que tienen los y las mexicanas y se encuentra promulgado en la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos (CPEUM) la cual dice que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Artículo 3º, *DOF, 2021*)

Este derecho a la educación instituye entonces la obligatoriedad para las mexicanos y mexicanas de cursar la educación básica que, según el Artículo 6, Capítulo II, de la *Constitución Política Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos*, contiene tres niveles educativos los cuales son: tres grados de preescolar, seis

grados de la educación primaria, tres de educación secundaria y tres de Educación Media Superior. La Ley Federal de Educación (2019) menciona lo siguiente:

Artículo 6. Todas las personas habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Es obligación de las mexicanas y los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistan a las escuelas, para recibir educación obligatoria, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo. (La Ley Federal de Educación, 2019, p. 2).

Pérez (2010) describe que la obligatoriedad de la educación preescolar implica para el Estado el que ofrezca un mejor servicio, además de obligar legalmente a los padres y madres para que sus hijos e hijas cursen el nivel preescolar, esta medida ha entrado de manera paulatina: el tercer grado se hizo obligatorio en el ciclo escolar 2004/2005 y el segundo grado en 2005/2006; el primer grado se ha ido postergando (Pérez, 2010, p. 14).

Por otro lado, la Ley General de Educación, en el Capítulo III, Artículo 16, también precisa el carácter de equidad, inclusión e interculturalidad de la educación en sus fracciones:

VI. Será equitativa, al favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género, respaldará a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y ofrecerá a todos los educandos una educación pertinente que asegure su acceso, tránsito, permanencia y, en su caso, egreso oportuno en los servicios educativos;

VII. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;

VIII. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones,

opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social (Ley General de Educación, 2019, p. 9).

Es decir que no sólo se trata de la obligatoriedad de la educación al preescolar, sino que también, la misma Ley General de Educación, obliga a que ésta responda al carácter pluricultural y pluriétnico del país. Así, en el Capítulo II, Artículo 15, se señala:

Fracción VII, reconoce Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país (Ley General de Educación, 2019, p.8).

Esto en consonancia con la Ley General De Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas los cuales mencionan en el Artículo 11 que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena (Ley General De Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2018, p. 3).

Para esto, el sistema educativo que atiende al preescolar se organiza por modalidades reconocidas por la Ley General de Educación (2014) que en su Capítulo II dice:

Artículo 37. La educación básica está compuesta por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundario.

Los servicios que comprende este tipo de educación, entre otros, son:

II. Preescolar general, indígena y comunitario (Ley General de Educación, 2014, p.10).

Sin embargo, no todas las comunidades indígenas cuentan con la modalidad indígena, como es el caso de la escuela que nos ocupa que corresponde a preescolar general. Lo que no exenta del cumplimiento de la Ley de Educación

(Ley General de Educación, 2019) sobre la pertinencia cultural y lingüística de la educación impartida a la población indígena.

No obstante, es interesante ver qué está pasando con estas disposiciones de ley en cuanto a la educación preescolar.

I.2.Problemática social

Una verdadera transformación implica un esfuerzo y un compromiso adicional por parte del estado y la sociedad, y en México la educación como derecho humano se enfrenta a diversos desafíos entre los cuales, la inasistencia a la escuela y en específico a la educación preescolar, la cual puede aportar mejoras y oportunidades académicas en los niños y niñas. El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2014) ha dado las siguientes cifras al respecto:

Tabla No.1

Población y matrícula según grupos de edad (2010 y 2012)

	De 3 a 5 años		De 12 a 14 años		De 15 a 17 años	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Población	6 740 762	6 723 653	6 822 423	6 797 577	6 683 127	6 747 646
Población matriculada	5 219 599	5 386 197	6 092 117	6 301 112	3 959 875	4 108 337
Fuera de la escuela	1 521 163	1 337 456	730 306	496 465	2 723 252	2 639 309
Crecimiento de la matrícula		166 598		208 995		148 462
Reducción de no matriculados por efecto poblacional y crecimiento de la matrícula		183 707		233 841		83 943

FUENTE: (INEE, 2014, p.41)

Como vemos en el cuadro, del total de la población de 3 a 5 años hay una diferencia de más de mil niños que no asisten a la escuela, cifra rebasada en el rango de 15 a 17 años, en la que la diferencia es mayor a dos mil. Esto quiere decir que hay mayor matrícula en el nivel primaria, quizás por la idea de que aprendan a leer y escribir, sin importar un crecimiento profesional más allá de la secundaria.

En cuanto al preescolar, es posible que no se considere por los padres de familia como un espacio de aprendizajes que sostienen los que se adquirirán en primaria. Aunque a nivel general la matrícula de preescolar es más baja que a nivel primaria, calculada en 72%, el porcentaje para la población indígena es todavía menor, 54%, según la Fundación IDEA (2013). Por su parte, Schmelkes (2013) asegura que después de casi 20 años de que se publicara la Ley General de Educación, donde se estipula que es obligación del Estado asegurar que la población con 5 años curse la educación preescolar, existe un dato estadístico según el cual el 76% de los niños indígenas no asiste al preescolar (Schmelkes, 2013, p. 7). Para 2014, este índice había aumentado ya que una de las causas del porcentaje mencionado de acuerdo con Blanco (2019) es que la población indígena en México vive en condiciones marcadamente marginales a las del resto de los habitantes, ya que viven en pobreza extrema, además de carencias sociales nada comparables con la de habitantes no indígenas, además de que existe:

Falta de pertinencia y relevancia cultural del modelo educativo implementado para los alumnos indígenas. A pesar de que en las últimas décadas se han abandonado las aproximaciones “asimiladoras” en favor de un modelo intercultural bilingüe las dificultades en su implementación práctica en las escuelas indígenas, así como el hecho de que muchos alumnos indígenas asisten a escuelas de tipo general, desembocan –según esta teoría– en la exposición a modelos poco pertinentes, que terminan por alienar a los alumnos de los procesos de aprendizaje (Blanco, 2019, p.3).

En cuanto al estado de México, de acuerdo con INEGI (2020), las cifras de asistencia son las siguientes:

TABLA No. 2: Matrícula por nivel escolar en el Estado de México

MATRICULA POR NIVEL ESCOLAR				
ENTIDAD FEDERATIVA	NIVEL EDUCATIVO	2018/2019 HOMBRES	2018/2019 MUJERES	TOTAL
México	PREESCOLAR	284899	282450	567349
	PRIMARIA	951279	924616	1875895
	SECUNDARIA	451716	445862	897578
	MEDIA SUPERIOR	323971	341049	665020
	SUPERIOR	225150	234416	459566

FUENTE: INEGI, 2020

La tabla 2 nos permite hacer un comparativo entre la cantidad de alumnos que estudian en cada nivel educativo. Como vemos, el nivel preescolar y superior presentan cifras similares, pero si tomamos en cuenta la cifra de nivel primaria la cantidad de alumnos es alta en comparación con la de los alumnos que estudian el preescolar, lo cual denota que aún existen niños y niñas en edad preescolar que no acuden a este nivel y se van directamente a nivel primaria.

Como vimos anteriormente, el sistema educativo que atiende al preescolar se organiza por modalidades Preescolar general, indígena y comunitario sin embargo, como ya lo habíamos dicho también, no todos los niños y niñas indígenas asisten a preescolares indígenas, sino que también asisten a preescolar general, como lo es el plantel en el que se detectó baja matrícula de alumnos de acuerdo a las cifras encontradas del total de la población preescolar de la localidad y de lo cual partió esta propuesta de investigación-intervención dirigida a los padres de familia.

Otro aspecto importante se refiere a los logros de aprendizaje, uno de los componentes centrales del derecho a la educación, pero si los niños no asisten a la escuela de acuerdo con las edades establecidas, los conocimientos no están garantizados; por lo que el derecho a una educación de calidad; sin importar el contexto familiar y social en el que se encuentren los estudiantes debería de alcanzar aprendizajes significativos para su vida presente y futura.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014) sobre el aprendizaje en preescolar, se encontró que en el ciclo escolar 2010-2011 se realizó una evaluación a los alumnos en torno a las competencias del PEP 2004 teniendo como resultado lo siguiente:

En el campo formativo de Lenguaje y comunicación, 94% de los niños alcanzaron al menos el nivel de logro Básico. Este resultado es favorable, pues significa que, al término del preescolar, 9 de cada 10 mostraron un dominio básico o superior de las competencias relativas a la lengua oral y escrita establecidas en el currículo. El 6% restante se ubicó en el nivel por debajo del básico, lo cual podría representar una desventaja para su ingreso a la educación primaria. Cabe destacar que en esta situación se ubicó 20% de los niños que asistían a cursos comunitarios y 10% de los que acudían a escuelas rurales (INNE, 2014, p.54).

En Pensamiento matemático, 91% de los niños lograron al menos el nivel Básico, lo cual implica que, al término del preescolar, 9 de cada 10 tenían un dominio básico o superior de los conocimientos y habilidades establecidos en el currículo en relación con el uso de los números y con los aspectos de forma, espacio y medida. El 9% restante se situó en el nivel por debajo del básico; esta situación se agrava en las escuelas comunitarias y rurales ya que la proporción de niños en este nivel se eleva a 22% en las primeras y a 14% en las segundas (INNE, 2014, p. 54).

Con los datos estadísticos descritos en ambos campos formativos en los párrafos anteriores se puede visualizar la desigualdad social y económica que caracteriza al país.

Se destaca que, tanto en lenguaje y comunicación como en pensamiento matemático, existe una gran diferencia educativa de los niños que asistían a escuelas privadas y el de los que acudían a los demás estratos, específicamente en los cursos comunitarios, seguida por la que existe entre las escuelas privadas y rurales.

Es importante que todos los niños adquieran habilidades y conocimientos básicos durante su tránsito por la educación preescolar, independientemente del tipo de escuela a la que asistan, sin embargo, los resultados mostrados indican que en el

nivel preescolar no se está garantizando a los niños de las zonas rurales el derecho a una educación de calidad.

Los anteriores datos estadísticos se realizaron con la finalidad de enfatizar sobre algunos puntos críticos de la asistencia y la calidad de la educación preescolar, y así mostrar lo urgente de atender la problemática con proyectos que respondan a las necesidades de los infantes y sus familias, así como de las y los docentes.

I.3. El estado del conocimiento sobre la educación preescolar

Los responsables de enviar a sus hijos al preescolar son los padres y, como ya se había mencionado, es hacia ellos que el tema de investigación se enfoca. Por lo tanto, es importante ver qué dicen las investigaciones al respecto de la relación padres y madres de familia y preescolar. Aunque se buscaron investigaciones sobre el preescolar en niños indígenas, estos son escasos, la mayoría de la información habla del preescolar de forma generalizada.

De la investigación recuperada, las que se exponen en este apartado, tres hablan sobre preescolar general; de las cuales una es extranjera en Latinoamérica y el Caribe, otra se realizó en el Estado de México y la tercera investigó en seis estados de la República Mexicana.

De manera general, la información que proporcionan estas investigaciones está dirigida a la participación de los padres de familia en el ámbito escolar, además de analizar las expectativas del aprendizaje de los alumnos cuando los padres de familia se involucran con los docentes para beneficio de sus hijos.

La investigación de Delgado, González y Martínez (2011) se propuso como objetivo investigar las expectativas de los padres de familia en relación con el aprendizaje de sus hijos en el preescolar, así como la participación en las escuelas por parte de éstos. Esta información se desprende de una investigación más profunda llamada *Estudio ecológico de transición entre el preescolar y la primaria*, cuya metodología e instrumentos se basó en la teoría fundamentada citando a (Charmaz, 2005), se abordaron siete estudios de caso, a través de entrevistas semi-estructuradas y observación en escuela y aulas. Los sujetos que participaron en la investigación fueron padres de familia. El concepto principal

utilizado por los autores es el de participación escolar, entendido como la participación de los padres en la educación formal.

Entre los principales resultados, los autores mencionan que:

La mayoría de los padres tienen una visión muy limitada sobre lo que sus hijos deberían conocer al entrar a primaria: saber leer y escribir. Dado que su concepción sobre el aprendizaje de este proceso se relaciona con la realización de planas y ejercicios de caligrafía, el potencial que tienen para ayudarlos se reduce significativamente” (Delgado et al., 2011, p.7).

Algo interesante en esta investigación, es que reporta que:

[...] a pesar de que se ofrecían talleres dirigidos a los padres para que comprendieran los propósitos del Jardín de Niños, todavía no se lograba modificar la concepción del preescolar como un espacio de preparación para la primaria, ni disminuir la demanda porque a los niños les enseñaran a leer y escribir con planas y libros de ejercicios. (Delgado et al., 2011, p.4).

El párrafo anterior dio pauta para analizar y reflexionar sobre qué características debe cubrir el taller con padres y madres de familia para ser exitoso o no.

Finalmente, los autores precisan que es necesario un trabajo constante con los padres ya que “una sociedad civil que comprende el desarrollo cognitivo de sus hijos y las formas en que la escuela y la comunidad pueden cooperar para lograrlo parece una situación deseada en nuestro país en el sentido de fortalecer a la sociedad civil para la exigibilidad de la educación de calidad” (Delgado et al., 2011, p.8).

Otra investigación recuperada es la de Erazo (2019), la cual se denomina *Factores que afectan la calidad y cambio educativo de las escuelas* teniendo como “objetivo identificar los factores que impiden el cambio educativo y la obtención de buenos resultados educativos en las escuelas de nivel preescolar del Estado de México” (Erazo, 2019, p. 1). La investigación se realizó de forma cualitativa y cuantitativa, a través de entrevistas, cuestionarios, escalas de observación, la cual rescata las perspectivas de los docentes, con la finalidad de que mejore y transforme realidades, recabando información que documenta situaciones de las escuelas de acuerdo con el fin de la investigación, el cual pretende analizar la idea que tienen los diferentes actores sobre las problemáticas. Los sujetos que participaron en la investigación fueron padres de familia. El análisis categoriza las respuestas con

base en los diferentes factores que impiden el desarrollo educativo citado por los entrevistados, de los cuales se retoma el factor padre de familia, el cual es el que interesa de acuerdo con la propuesta investigación-intervención. En esta categoría de análisis, se agrupa la perspectiva que los participantes tienen sobre la participación de los padres de familia y encuentra que:

51 unidades de análisis de los participantes asumen como razón a los padres de familia, y de esas 51 opiniones 26 indican que los padres de familia se niegan a participar y apoyar las actividades educativas de las escuelas, en el diálogo con los docentes y directivos también se les cuestionaba sobre las formas y estrategias empleadas para involucrar a los padres en las acciones de la escuela (Erazo, 2019, p. 39).

Sin embargo, el autor precisa que desde el punto de vista de las autoridades educativas los docentes tienden a culpar a los padres “cuando los alumnos no aprenden, argumentando que los progenitores no forman los hábitos necesarios para llegar a las escuelas preparados para aprender” (Erazo, 2019, p. 40). Por lo cual propone que las escuelas promuevan una participación social en la educación informada, mediante la determinación de proyectos que mejoren al involucrar a los padres y madres de familia en el diseño.

La siguiente investigación analizada es la de James y Guzmán (2015) la cual tuvo por objetivo la participación social de los padres de familia en las escuelas. La metodología utilizada fue la Investigación-Acción, ya que fue un trabajo de campo realizado con docentes. La perspectiva metodológica fue variada y se fue construyendo, primero revisando la legislación, los reglamentos y las guías para la participación social en la escuela, además de realizar entrevistas con la Asociación de Padres de Familia (APF), que son miembros fundamentales de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), y que nos aportó información relevante, producto de la observación durante seis meses de la interacción de padres de familia y escuelas. La comunidad en la que se realizó el estudio está conformada por familias migrantes y jornaleros y un muy bajo porcentaje de profesionistas y comerciantes. James y Guzmán (2015) mencionan que los resultados son agrupados en 4 etapas que corresponden a los puntos de vista de

los cuatro sectores involucrados, institución, autoridades, docentes padres de familia y encuentran que:

- En la primera etapa se visualiza la falta de conocimiento de la participación social, además de falta de comprensión de las condiciones escolares.
- La segunda etapa describe que el profesorado a través de las prácticas que aplican impide la participación de los padres en las escuelas, además de carga administrativa, programas escolares complicados, que ocasionan el excluir a los padres en la participación escolar.
- La tercera etapa explica que los padres de familia se sienten excluidos en cada uno de los procesos escolares, debido a las actitudes de los maestros, ya que solo los toman en cuenta cuando se tiene que firmar algo oficial de sus hijos.
- Por último, en la cuarta etapa los padres de familia dan la espalda a las escuelas por la actitud de desagrado que tiene la escuela hacia ellos, otra causa de la actitud de los padres de familia es el nivel socio económico en el que se encuentran, ya que no es fácil dejar sus actividades con las que se ayudan económicamente para asistir a la escuela de sus hijos.

Otra investigación importante es la de Villarroel y Sánchez (2002), la cual representa uno de los pocos estudios sobre la relación familia y escuela en los sectores rurales. El estudio hace un descriptivo-comparativo sobre el tema en dos escuelas rurales de la Región de Valparaíso en Chile. Para obtener información se aplicaron entrevistas a las madres, a los profesores/as y una muestra de niños/as que cursaban de 1º a 6º básico. Para las autoras la familia y la escuela deben propiciar y promover una alianza o pacto social entre ellos. Villarroel y Sánchez (2002) comentan que “estudios recientes indican que cuando la familia participa en las actividades escolares y se involucra con la tarea escolar de sus hijos e hijas, éstos tendrán más oportunidades de sobresalir académicamente” (Villarroel y Sánchez, 2002, p.128). Las autoras comparan dos escuelas, con los mismos niveles de marginalidad, pero la escuela 1 tiene mejores resultados académicos que la escuela 2.

Cabe mencionar que “los resultados del estudio permiten afirmar que para la totalidad de las madres o madres sustitutas entrevistadas es importante que sus

hijos e hijas vayan a la escuela” (Villarroel y Sánchez, 2002, p. 132) y tienen altas expectativas de escolaridad. Los padres de la escuela 1, consideran estar satisfechos con el trabajo que hace la escuela (97%), mientras que los de la escuela 2 sólo el 55% comparten esta opinión. Ahora bien, retomando el comparativo de las escuelas estudiadas, las respuestas sobre la relación familia y escuela que describen Villarroel y Sánchez (2002) son las siguientes:

Al preguntar a los profesores y profesoras sobre la relación familia escuela, se observó que en ambas escuelas existe una percepción poco favorable acerca de dicha relación. En el caso de la escuela N° 1 el 55.6% de los profesores y profesoras opina que la relación entre la escuela y la familia es regular y el 44.4% opina que es buena. En la escuela N° 2, el 75% de los profesores y profesoras la percibe como regular y el 25% como buena. (Villarroel y Sánchez, 2002, p. 137).

Villarroel y Sánchez (2002) dejan notar que hay diferencias entre la forma en que los padres de familia evalúan a los y las docentes y la forma en que los docentes valoran la relación con ellos describiéndolos “como: pasivos, despreocupados, distantes, poco cooperadores, con bajas expectativas, con problemas familiares, agresivos y machistas.” (Villarroel y Sánchez, 2002, p. 137). Igualmente dan cuenta de la diferencia de opiniones sobre lo que es participar:

[...] mientras que para los profesores y profesoras participar es apoyar a los niños en el proceso de aprendizaje y colaborar con el quehacer educativo de la escuela, para las madres participar se reduce a la asistencia a las reuniones, las conversaciones con los docentes, la colaboración con el aseo y la organización de actividades. (Villarroel y Sánchez, 2002, p. 139).

Villarroel y Sánchez (2002) concluyen comentando lo siguiente:

...es importante y necesario continuar realizando investigaciones sobre la relación familia-escuela en los sectores rurales de tal modo de poder contar con mayor información de utilidad para los profesores y profesoras y contribuir a sensibilizarlos sobre los pensamientos e intereses de la familia rural, rompiendo así los mitos que aparecen asiduamente en el discurso de los profesores y profesoras cuando se refieren a las familias de sus alumnos (Villarroel y Sánchez, 2002, p. 140).

La única investigación sobre preescolar con población indígena es la de Bastiani y Bermúdez (2015), realizada en una comunidad indígena ch'ol, con el objetivo de abordar los tipos de participación de los padres de familia de esa comunidad. La metodología utilizada consistió en técnicas cualitativas, como la observación participante y las entrevistas y cuantitativas con la realización de un cuestionario a padres de familia. Los resultados de la investigación están basados en tres fases que articulan de manera conceptual y empírica los objetos de estudio, participación de los padres y concepciones de interculturalidad. Los padres de familia de la comunidad indígena tienen una edad de entre 28 y 75 años. Su primera lengua es el ch'ol y como segunda lengua utilizan el español, aunque señalaron no poder escribir en su lengua materna ni en español. El principal organismo de comunicación de los padres de familia y maestros es el Comité de Padres de familia (CPF) ya que es la relación directa entre la comunidad y la institución escolar, y en el que se establecen acuerdos, compromisos, obligaciones económicas, cívicas y educativas, con la finalidad de llevar una relación de comunicación entre ambas partes, ya que establecen los criterios de seguimientos al trabajo escolar, acordando fechas para recibir información sobre el desempeño de sus hijos. Otro punto importante que describen Bastiani y Bermúdez (2015) es “la participación comunitaria, y en la que el comité de padres de familia y la dirección escolar caracterizan acciones que favorecen la integración colectiva; como la reproducción de ciertos elementos de la organización social tradicional indígena” (Bastiani y Bermúdez, 2015, p. 30). Los autores resaltan lo siguiente:

La información recabada nos muestra que las madres permanecen más vinculadas y apoyan el trabajo de sus hijos; 19 de ellas hacen el esfuerzo por estar y comprender las inquietudes de sus hijos y nueve señalaron que tanto el papá como la mamá están pendientes de las necesidades que presentan sus hijos cuando los profesores les dejan tareas escolares (Bastiani y Bermúdez, 2015, p. 32).

De acuerdo con las entrevistas se evidencia que los padres de familia limitan su participación en lo pedagógico debido al nivel de escolaridad que prevalece en la comunidad indígena, sin embargo, los docentes no aprecian esta circunstancia

como argumento a la falta de apoyo de los padres de familia a sus hijos en las tareas escolares. Se observó que las madres de familia no habían sido alfabetizadas en español, por lo que no podían leer ni escribir, lo cual genera que, aunque son las que más apoyan en las tareas escolares, muy pocas mujeres asisten a las reuniones escolares y son los padres quienes en su mayoría participan en estas actividades. En su investigación Bastiani y Bermúdez (2015) toman opiniones sobre la interculturalidad destacando lo siguiente:

.....sólo cuatro de ellos dijo conocer que la escuela está promoviendo la interculturalidad, pero que no sabían a fondo de qué se trataba... Se preguntó a los padres, “¿qué significa lo intercultural en la escuela?”, sólo cuatro señalaron que es una nueva forma de trabajar en la escuela, aunque no pudieran describirla en detalle. El conjunto de respuestas obtenidas mostró que la palabra Intercultural se relaciona con la escritura del ch’ol y la valoración de la cultura indígena en la escuela. Los padres, al igual que los maestros, señalaron que gracias a la interculturalidad los estudiantes puedan aprender el ch’ol de forma escrita, además del español (Bastiani y Bermúdez, 2015, p. 33).

Bastiani y Bermúdez (2015) al final de su investigación comentan que:

... este estudio deja algunas líneas para el desarrollo de investigaciones más profundas sobre las dinámicas de colaboración educativa de los padres de familia en comunidades indígenas. No obstante, es necesario atender la construcción de modelos teóricos y metodológicos que permitan lograr un abordaje integral de la participación de los padres en contextos indígenas (Bastiani y Bermúdez, 2015, p. 36).

Una investigación importante, aunque no se refiere al preescolar, es la de Bertely (1992) ya que nos habla de la concepción de la educación en padres mazahuas del Estado de México. La autora se propuso investigar, entre otros puntos no menos importantes, la “relación entre las concepciones del maestro sobre su quehacer profesional, y las estructuras culturalmente familiares a los alumnos” (Bertely, 1992, p. 102). La investigación de la autora se realizó en el grupo de primer grado de una escuela estatal en la que se identifican estrategias docentes cotidianas que dependen de la historia personal, académica e institucional del

maestro observado, así como de la socialización tradicional de los alumnos mazahuas.

Bertely (1992) en su investigación, menciona lo siguiente acerca de las diferentes estrategias entre escuelas generales y escuelas indígenas:

Las estrategias de adaptación docente que incorporan estructuras de socialización y participación familiares a los alumnos son distintas a las que caracterizan a gran parte de las escuelas mexicanas y donde los maestros usualmente inician, dirigen, controlan, comentan, dan turnos, aprueban y exigen respuestas e imponen una lógica de interacción que implica la vulnerabilidad de los alumnos (Bertely, 1992, p. 104).

Lo anterior se describe institucionalmente como “falta de control” aunque parecen ser necesarias para lograr confianza en las prácticas docentes, ya que, de acuerdo con algunos maestros, los alumnos de los primeros grados tienen miedo hacia la escuela. La autora describe lo dicho por los maestros como que el miedo de los alumnos por la experiencia escolar es tomado en cuenta por los padres de familia mazahuas quienes no los obligan a ir a la escuela hasta que sus hijos e hijas se sientan seguros. Lo anterior provoca que los alumnos comienzan su educación primaria en una edad entre los trece, catorce y quince años que Bertely (1992) explica porque “los padres parecen pensar que, entre más grandes, más seguro pues hay momentos en que el niño no está apto y tiene miedo y otros que están en su mero punto” (Bertely (1992, p. 105). Esto podría explicar en alguna medida la poca asistencia al preescolar en algunas comunidades indígenas.

Bertely (1992) rescata en este apartado de su investigación que:

La utilidad de iniciar la indagación y reconocimiento de este tipo de características socioculturales del aprendizaje tradicional de los niños indígenas, pueden llevarnos tanto a identificar los rasgos particulares de cada grupo cultura, como apoyar el análisis y comprensión de la compleja relación, grupos indígenas-escuela (Bertely 1992, p. 107).

A lo largo de los estudios se visualiza que los padres de familia y los docentes tienen diferentes concepciones de lo que es participar, que además los docentes no fomentan la participación en las decisiones de la escuela y que los padres se alejan de las escuelas por no tener conocimientos pedagógicos para participar en estas decisiones, aunado a que algunos no saben leer y escribir.

Así, en este capítulo hemos visto la obligatoriedad de la educación básica incluyendo el preescolar, y que el problema de la inasistencia el problema no es aislado ya que a nivel nacional no asisten a la escuela, además de que las investigaciones por su parte dicen que las comunidades rurales son las que más inasistencia tienen en este nivel educativo.

Coinciden en que es muy poca la participación de los padres en el contexto escolar, sin embargo, las formas y las razones de esta no participación no son las mismas en todos ellos:

1.- Mientras que el primer estudio Erazo (2019) habla de que las concepciones sobre lo que se aprende en preescolar es una de las limitantes para que los padres lo consideren como un nivel importante, otros dos estudios dan cuenta de la incomunicación entre padres y docentes como una de las razones. Erazo (2019) habla de que para los docentes los padres no promueven habilidades académicas en sus hijos sin preguntarse por la oportunidad que ellos dan para esto, mientras que James y Guzmán (2015) dan cuenta de cómo para los docentes abrir la escuela a la participación de los padres y madres, más allá de las aportaciones materiales y en trabajo, aportaría una carga más a las que ya tienen y Villarroel y Sánchez (2002), muestran claramente cómo la imagen que tienen los y las docentes de padres y madres de familia determina las relaciones que pueden entablar.

2.- Las diferencias son más evidentes en relación a los estudios que documentan las escuelas indígenas, Bastiani y Bermúdez (2015) mencionan que son los padres y no las madres quienes asisten a la escuela, además de que hay una alta participación de padres y comunidad con la escuela, pero al igual que en las otras, la colaboración de los padres no es a nivel pedagógico, mientras que en Bertely (1992) se aducen criterios de socialización indígena para la inasistencia de los niños a la escuela ya que no obligan a sus hijos a asistir hasta que éstos han perdido el miedo y que en esto inciden las prácticas escolares ya que el docente que trabaja acorde a las concepciones de la comunidad, logra una mayor participación.

3.- Finalmente, recuperamos la propuesta de Erazo (2019) quien propone que es necesario que las escuelas construyan proyectos que involucren a los padres en el diseño, de manera tal que puedan opinar sobre las cuestiones pedagógicas.

Por lo cual, y de acuerdo con la Licenciatura En Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) que tiene como objetivo al formar profesionales que innoven para el análisis e interpretación de problemas educativos, que promueva un pensamiento reflexivo, en el cual se propongan alternativas frente a una problemática social, pretendemos desarrollar un proyecto de investigación-intervención dirigido a involucrar a los padres de familia en la comprensión de los objetivos del preescolar como una forma de combatir el ausentismo.

Capítulo II. Fundamentos teóricos y conceptuales

En este apartado se exponen los referentes teóricos sobre interacción social que se tomarán en cuenta para analizar y entender la problemática que dará lugar a la propuesta de intervención, con la finalidad de entender el papel de la socialización temprana tanto en el contexto familiar como en el escolar, siendo esta etapa importante para el desarrollo socioemocional del menor.

El capítulo contiene tres apartados. En el primero se habla sobre el concepto de socialización en la infancia en la familia y en la escuela con la finalidad de observar su carácter cultural. Después, en el segundo apartado se continúa con el juego como potenciador de desarrollo de los infantes y la forma en que algunas comunidades indígenas lo relacionan con las actividades cotidianas, además de rescatar la pluralidad en niños indígenas. Finalmente, en el tercer apartado, se recuperan los modelos para el análisis de la participación de padres de familia en las escuelas y en específico de padres y madres indígenas

II.1. Socialización y escuela en contextos indígenas

La socialización es un concepto que define cómo los sujetos se vuelven miembros de una comunidad específica, como dice Lucas (1986) es el “proceso por el que un individuo se hace miembro funcional de una comunidad, adquiriendo la cultura que le es propia. Es decir, la socialización es el proceso de adquisición de una

cultura” (Lucas, 1986, p.357). Y esto inicia en la familia y en la comunidad, ahí se adquiere la cultura, normas, valores, lengua, significados para que el sujeto se comporte conforme a ellos y se reconozca como miembro de esa comunidad. Ahí los niños aprenderán o internalizarán si la escuela es importante o no, dependiendo de lo que la comunidad cultural a la que pertenecen piense.

Después viene la socialización secundaria, en la que los niños salen de su ambiente familiar y empiezan a conocer otras formas de ver el mundo de otras comunidades culturales, en nuestro país, por lo general, esta salida es la escuela, así que esta representa un ámbito de socialización secundaria.

Los estudios de la infancia se enfocan en tres contextos espaciales siendo la ciudad, la escuela y la casa, “explorados como estructuras que son condicionadas para el control y regulación del cuerpo y la mente del niño a través de regímenes de disciplina, aprendizaje, desarrollo, maduración, frecuentemente considerados como sitios estructurados por los maestros, padres y grupos generacionales” (Núñez y Alba, 2011, p. 108).

Para Núñez y Alba (2011) la socialización infantil se entiende como el proceso en el que “los niños aprenden una serie de elementos como las creencias, comportamientos y sentimientos de acuerdo con el rol que desempeñan en su cultura, entendiendo rol como la expectativa de lo que se espera del niño según su posición dentro del grupo social” (Núñez y Alba, 2011, p. 109).

Núñez y Alba (2011) describen el concepto de socialización

...como un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas (Núñez y Alba, 2011, p. 111).

Las ideas sobre la participación de los niños con adultos y/o niños con mayor habilidad de interacción, es que les ayudan a socializar y la organización de actividades que como sociedad establecen, da pie a conocer las diferencias culturales en las que un niño adquiere un aprendizaje en su proceso de socialización.

Núñez y Alba (2011) plantean que mientras Piaget estudia el proceso de desarrollo de la inteligencia del infante desde su evolución y refiere que el aprendizaje infantil es más relevante si se da entre niños de igual competencia y no con adultos, debido a la asimetría entre ellos, Vygostky enfatiza en el aspecto relacional de este proceso; ya que la cultura no solo la toman como modelos de pensamiento sino como práctica, específicamente las teorías de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y de la actividad en las que se enfatiza en el acompañamiento.

Núñez y Alba (2011) mencionan a De Haan (1999), quien en el estudio del aprendizaje de los niños mazahuas, formula las diferencias culturales, defendiendo la idea de que la práctica cultural define sus formas de aprendizaje, refiriendo que la cultura y el aprendizaje son aspectos inseparables, así mismo propone un concepto llamado "creación de situaciones de aprendizaje o de significados que provocan aprendizaje" (Núñez y Alba, 2011, p. 117), con la finalidad de que sean reconocidas las diferencias culturales en el proceso de socialización.

Continuando con el aprendizaje en las comunidades indígenas, Núñez y Alba (2011) mencionan las prácticas y estilos de aprendizaje que se dan entre los niños ch'oles; así como los espacios en los que se producen prácticas de aprendizaje como: "la casa, la milpa, el juego, el arroyo y la escuela, así como la función de ese aprendizaje en las actividades culturales, con la finalidad de establecer cómo estas actividades son transformadas implícita o explícitamente para generar aprendizaje" (Núñez y Alba, 2011, p. 120). La misma autora también da cuenta de las múltiples interacciones en las actividades cotidianas de la comunidad en las que se da importancia a las decisiones de los niños dándoles responsabilidades, es decir, si el niño no desea realizar alguna actividad no la hace, con simplemente decir no o bien se retira, para lo cual se trata de convencer y no de obligar. Esto no quiere decir que los niños hacen lo que ellos deciden, simplemente aquí entran los contextos culturales, basados en valores colectivos y en las metas; manifestando estrategias implícitas en donde los adultos hacen comentarios sobre la importancia de que todos los miembros de la familia participen en las diferentes actividades, en donde los niños son altamente reconocidos cuando las realizan. Otra estrategia de socialización reportada por Núñez y Alba (2011) es la de contar

historias y/o anécdotas durante el trabajo, el tiempo libre y la comida, como el contar las consecuencias que se sufre cuando alguna persona decide realizar algo en contra de los valores culturales, con la finalidad de que los niños internalicen las normas de la comunidad sin tener que obligarlos. Las anteriores estrategias de aprendizajes son con la idea de una relación armónica del buen vivir campesino y/o indígena, para estimular la independencia de los infantes en la toma de decisiones tomando en cuenta los valores de la comunidad.

Ahora bien, con lo expuesto anteriormente se puede concluir mencionando que la socialización infantil es un proceso para que el niño aprenda su cultura, en donde interpretan, cuestionan, reproducen y transforman lo que están conociendo a través de un proceso cognitivo controlado de manera individual mediante la interacción, con la participación en actividades de manera grupal. Pero, qué sucede con la escuela que, como mencionamos, es un espacio de socialización secundaria.

Villaroel y Sánchez (2002) plantean que el papel de la escuela en la socialización es:

...introducir a los niños y niñas a un amplio bagaje de conocimientos y oficios. Durante los primeros años de vida la escuela transmite elementos básicos tales como lectura, escritura y aritmética, con el fin de prepararlos gradualmente para adquirir conocimientos superiores especializados y oficios necesarios para mantener el funcionamiento de la sociedad (Villaroel y Sánchez, 2002, p. 126).

Sin embargo, Llanos (2014) precisa que este papel de la escuela como agente de socialización no va sin conflictos ni tensiones “sociales y produce niveles de tensión social como resultado de la multiplicidad de elementos y agentes que cooperan en la socialización de los sujetos” (Llanos, 2014, p. 54). Además de que “el acceso cada vez más prematuro a la escuela ha delegado a la escuela la transmisión de valores que anteriormente correspondían a la familia” (Llanos, 2014, p. 54).

Durín y Rojas (2005) refieren que la educación escolar de los pueblos indígenas inicia con los promotores culturales, con la finalidad de que a través de las escuelas los profesores llevaran a cabo una transición a la cultura nacional y que actualmente, a través de del sistema de educación indígena bilingüe-bicultural, se

pretende lograr la integración a través del conocimiento de la “cultura nacional”. Las autoras describen que una de las actividades que realizaron en una comunidad huichol fue un taller de reflexión en el que se abordaron diferentes aspectos, entre ellos la organización cultural sobre la cual se desprendieron diversos comentarios como: “los maestros no enseñan la tradición”, “los jóvenes que van a la escuela abandonan su cultura” y los contenidos escolares no toman en cuenta la cultura” entre otros.

La educación escolar en regiones indígenas se enfrenta a la resistencia de los padres de familia para enviar a sus hijos a las escuelas y, aunque actualmente los mandan para que aprendan el español, además de aprender a leer y escribir, pero se generan críticas al sistema escolar porque consideran que la escuela aleja a sus hijos de la cultura; ya que toman el español como una “herramienta que ha provocado la subordinación en la relación étnica, como un elemento de poder que ha impulsado la dominación de aquel que no sabe hablar bien español” (Durín y Rojas 2005, p. 170).

En resumen, la teoría y la investigación que se basa en ella explica que las comunidades culturales encuentran que las escuelas imponen otra cultura diferente a la que ellos tratan de transmitir a sus hijos, las rechazan y eso se expresa en ausentismo, reprobación, deserción, dado que el concepto de socialización implica el aprendizaje de la cultura en la que se nace. Es por esto por lo que a nivel mundial los organismos educativos han recomendado que las escuelas desarrollen programas con pertinencia cultural y lingüística, de tal manera que estas comunidades culturales asistan y permanezcan en la escuela. Esto no significa que no aborden los contenidos nacionales, sino que incorporen formas de enseñanza y contenidos de la cultura para que reflexionen sobre ellos y su identidad y otras culturas e identidades, lo que lleva a un cambio, pero no violento o impuesto sino reflexivo.

II.2. El juego como potenciador de aprendizajes y su carácter cultural

El juego es considerado como una herramienta educativa, por lo que los autores Pecci, Herrero, López y Mozos (2010) consideran que aporta al desarrollo del infante cuatro líneas:

- Desarrollo cognitivo: El juego pone en marcha las habilidades cognitivas del niño, en cuanto que le permiten comprender su entorno y desarrollar su pensamiento
- Desarrollo social: El juego con los iguales y con los adultos es un potente instrumento que facilita su desarrollo social, en cuanto que aprende los rudimentos de la reciprocidad-dar y recibir- y de la empatía
- Desarrollo emocional: El niño decide la historia de los personajes de su juego: lo que hacen, durante cuánto tiempo, de qué manera, quien está implicado. Además, les presta sus sentimientos y sus emociones, la expresión de sí mismo. Por otra parte, el equilibrio emocional que se consigue con el juego es un estado placentero que siempre se tiende a buscar.
- Desarrollo motor: El juego estimula el desarrollo motor del niño, ya que constituye la fuerza impulsora para que realice la acción deseada (Pecci et al., 2010, pp. 39-40).

El juego ha sido concebido como un instrumento importante de la socialización, del aprendizaje de la cultura, de hecho, los niños juegan a lo que hacen los adultos que los rodean. Pero esto entonces, también depende de cómo cada cultura lo concibe, cómo lo organiza, no hay una concepción universal del juego que sea válido para todas las culturas.

Ruíz y Hernández (2016) describen los juegos en pueblos indígenas de Brasil de la siguiente manera: “los Juegos de los Pueblos Indígenas son un evento en el que las comunidades indígenas pueden mostrar al mundo, además de sus manifestaciones lúdicas más ancestrales, sus formas de vida, sus costumbres y su cultura” (Ruíz y Hernández, 2016, p.1). El juego indígena surgió como una necesidad de los indios brasileños, con la finalidad de agruparse e intercambiar prácticas culturales.

Los juegos de los pueblos indígenas han logrado que en las comunidades sea importante la revitalización, para recuperar las manifestaciones culturales, así mismo se ha rescatado la memoria de los más viejos para reconstruir fragmentos, por lo que se debe entender es, que lo que se pretende salvar a través del juego es el “rescate Cultural”, en el caso de las culturas indígenas algunos juegos por poco uso han sido olvidados, además de considerarlos comportamientos violentos. Algunos estudios caracterizan los juegos indígenas como una condición cooperativa y no competitiva; además de una práctica de confraternización, los autores Ruíz y Hernández (2016) citan a Gosso (2004) quien considera lo siguiente:

...los juegos están relacionados, de manera funcional, al contexto de la cultura en el cual se manifiestan. La autora afirma que en las culturas donde hay actividades de subsistencia que implican el uso de lanzas o flechas, son más frecuentes los juegos que exigen habilidad física (Ruíz y Hernández, 2016, p. 5).

Los pueblos indígenas transmiten a través del juego su cultura, además de verlos como una celebración para conocer a sus parientes y nuevas formas de jugar, otros autores señalan que el interés de este evento es promover manifestaciones y el intercambio cultural.

Aunque no hay estudios dedicados al juego en las comunidades indígenas de México, cuando se habla de las prácticas de crianza se deja ver que, en general, en las comunidades indígenas el juego está estrechamente ligado al trabajo, los niños y niñas juegan a trabajar como los adultos, quienes no los obligan, los dejan involucrarse poco a poco como lo plantea Bertely (1992), cuando dice que el docente no los obliga a incorporarse a las actividades de clase, sino que los deja caminar y mirar y sólo cuando el niño o niña decide involucrarse en la actividad lo hace. El docente dice que observando también aprenden.

Haan (2009) da cuenta de cómo los infantes mazahuas tienen espacios de juego en el acompañamiento de los adultos en sus actividades, siendo un desafío para bebés y niños pequeños, lo cual se da en una familia que siembran una milpa en donde los más pequeños juegan en medio de las actividades de los más grandes. Lo anterior se puede interpretar desde el punto de vista de Haan (2009) mencionando que “el aprendizaje de los niños sí se toma en cuenta, pues

frecuentemente se les arman desafíos a los niños en la organización en dónde son dejados” (Haan, 2009, p. 96).

Haan (2009), menciona que en las familias modernas esto ha cambiado, para lo cual relata que en una entrevista a una madre mazahua comentó que anteriormente algunos padres descuidaban a sus hijos y no los educaban, además de que los hijos decidían si querían aprender, pero, que ahora ya era diferente ya que había que ofrecerle al niño ayuda y estimular su desarrollo y que, incluso, juegan con ellos.

Por su parte Jiménez, Martínez, Mendoza y Meyer (2015) en un análisis de las actividades de los niños en un diplomado sobre educación inicial en Oaxaca se observa que “los niños presencian y observan las labores y las actividades diarias de los adultos y aprenden de ellas, observando con cuidado las labores diarias de sus mamás y papás, así como el juego de hermanos mayores” (Jiménez et al., 2015).

Esta somera revisión sobre la diferencia cultural en el juego nos permite ver que puede haber conflicto entre la concepción que tienen los padres indígenas del juego y la que transmite la escuela.

II.3. La relación padres de familia escuela

El tercer elemento es la relación escuela padres de familia ya que esta además de indispensable, es importante para un mejor aprovechamiento escolar de los y las alumnas.

Sánchez, Valdés, Reyes y Martínez (2010) describen que “las relaciones escuela, familia y comunidad constituyen un campo joven de investigación educativa. Sin embargo, el conocimiento relativo a este campo ha crecido considerablemente en los últimos veinticinco años aportando teoría más certera” (Sánchez et al., 2010, p. 71).

Otro dato importante que mencionan los autores es el siguiente al citar a (Epstein et al., 2002; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004):

...aparecen regulaciones, normativas, orientaciones y programas de acción que indican que el nivel de participación y satisfacción de los padres es una

medida de calidad del sistema educativo, ya que dicha participación está percibida como una importante variable para el avance de la calidad en educación (Sánchez et al., 2010, p. 71).

En el campo de la investigación educativa, Sánchez et al. (2010) han ubicado tres modelos teóricos que clasifican la participación de los padres en espacios escolares citando a los siguientes autores:

El primero de ellos es de Martiniello (1999) quien considera cuatro dimensiones, a saber:

- Responsabilidad en la crianza en donde los padres de familia desempeñan su función respecto a la crianza, además de proveer lo necesario para que sus hijos asistan a la escuela.
- Los padres como maestros; permite que estos continúen con el proceso de aprendizaje del aula en casa; mediante la supervisión y ayuda a sus hijos para que concluyan las tareas escolares.
- Agentes de apoyo en la escuela; refiriéndose al apoyo que los padres de familia dan a las escuelas mediante la aportación de materiales, dinero, tiempo y trabajo.
- Agentes con poder de decisión: lo cual se genera a través de la participación de los padres de familia en consejos escolares directivos y consultivos.

El segundo es el modelo de Flamey (1999), cuya propuesta incluye también varios niveles:

- Informativo. Los padres de familia se informan sobre el desarrollo del niño en la escuela.
- Colaborativo, los padres cooperan en actividades que requiera la escuela.
- Consultivo, aquí los padres de familia participan en los órganos consultivos tocando diversos temas.
- Toma de decisiones en relación con objetivos, acciones y recursos, primeramente, tienen derecho a tomar decisiones mediante representantes en situaciones administrativas o pedagógicas de la escuela.
- Control de eficacia. Aquí los padres de familia toman el rol de verificar que se cumpla con cada proyecto educativo.

El último es el modelo de Epstein et al. (2002), quienes reconocen seis dimensiones de la participación de los padres:

- Crianza, se hace conciencia sobre la crianza en casa como parte importante en el desarrollo escolar del alumno.
- Comunicación, permite el acercamiento entre padres de familia y escuela sobre los programas escolares y el progreso de sus hijos.
- Voluntariado, organización de ayudas y contratación para soportar las actividades de los estudiantes.
- Aprendizaje en casa, se da a los padres de familia información de cómo pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares.
- Toma de decisiones, permite dar habilidades a los padres de familia para que se tomen decisiones como representantes y líderes de los comités escolares.
- Colaboración en la comunidad. Integrar servicios a la comunidad en donde se apoyen a las escuelas y sus familias, además de incrementar el aprendizaje de los estudiantes.

Estos modelos permiten analizar las relaciones de los padres y madres de familia con la escuela y que, como lo revisamos en los antecedentes, suelen ser de incompreensión mutua.

Por su parte, Bastiani y Bermúdez (2015), quienes investigaron la participación de los padres y madres de familias indígenas chóles y la escuela de sus hijos, refieren que su participación es alta en lo que se refiere a mejoras de la escuela y beneficio comunitario mostrando un compromiso hacia las actividades escolares, sin embargo, con las actividades pedagógicas la participación es más baja debido al alfabetismo, las actividades personales a las que se dedican y el poco conocimiento que tienen para acompañar a sus hijos en actividades de aprendizaje y enseñanza, además de desconocer el modelo educativo intercultural, el cual relacionan con la lectoescritura en chól y en español.

Lo expuesto a lo largo de este capítulo, me llevó a plantearme algunas interrogantes en relación a la propuesta de investigación-intervención en el sentido de ¿qué es lo que los padres y madres de la comunidad indígena entienden como aprendizaje para sus hijos?, ¿cómo conciben el juego y cómo lo perciben en la

actividad escolar?, ¿cómo explicarles que el aprendizaje es un proceso que van adquiriendo sus hijos e hijas en el que ellos, cómo padres y madres de familia, aportan? y ¿qué aporta la enseñanza dentro de un plantel escolar?; así mismo ¿cómo la escuela y ellos, como padres y madres de familia pueden aportar para sus hijos de manera conjunta ambas cosas sin dejar de lado la cultura en la que se desenvuelven?.

Capítulo III: Metodología para la realización del diagnóstico

El objetivo de este capítulo es plantear la metodología y las herramientas que permitan detectar las necesidades de los sujetos de investigación. Primeramente, se explica el concepto del diagnóstico y lo que debe de comprender, con la finalidad de tener las bases para la realización de éste. El siguiente apartado habla sobre la metodología utilizada para llevar a cabo el diagnóstico.

En un tercer apartado se mencionan los instrumentos que se diseñaron para recuperar la información, además de las estrategias para el análisis de información.

III.1. Qué es un diagnóstico

Un diagnóstico bien realizado permitirá ofrecer una garantía a las actividades propuestas, por lo que debe servir para “esclarecer el quehacer profesional en el manejo de los problemas sociales específicos” (Aguilar y Ander, 2001. p. 19).

El diagnóstico no se hace para ver qué pasa, se elabora con dos propósitos; el primero es ofrecer información básica para planear actividades concretas y el segundo será ofrecer y seleccionar estrategias adecuadas.

Ahora bien, el diagnóstico social es un nexo entre la investigación y lo planeado, por lo que debe existir una investigación previa, ya que sin ésta no puede haber diagnóstico y por lo tanto sin este no podrá haber planeación de actividades.

Un diagnóstico comprende algunas características citadas por Aguilar y Ander (2001) siendo las siguientes:

1. El diagnóstico como una fase o momento de los métodos de intervención social

2. El diagnóstico como forma de utilizar los resultados de una investigación aplicada de cara a la acción.
3. El diagnóstico como unidad de análisis y síntesis de una situación-problema
4. El diagnóstico nunca es algo totalmente terminado, es un “instrumento abierto”, siempre está haciéndose.
5. Un diagnóstico adquiere su significado más pleno en la medida en que se hace una adecuada contextualización de la situación-problema diagnosticada (Aguilar y Ander, 2001, p. 21).

Por otro lado, el diagnóstico social comprende cuatro aspectos principales, los cuales son independientes de la intervención:

1. Estudio-investigación: detectar la situación del problema para sistematizar datos.
2. Programación: se apoya en el resultado del diagnóstico para plantear una propuesta que sea eficaz y exitosa.
3. Ejecución: que plantea el diagnóstico para realizar una estrategia acompañada de acciones.
4. Evaluación: que se podrá hacer en diferentes situaciones del proceso, entre ellos el diagnóstico, tomando en cuenta el objetivo como punto de referencia.

Con la información anterior debemos aterrizar en la definición operativa del diagnóstico social como:

.....un proceso de elaboración y sistematización de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus causas y evolución a lo largo del tiempo, así como los factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsibles; permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas y actores sociales involucrados en las mismas (Aguilar, y Ander, 2001, p.p.31, 32).

III.2. La metodología

El diagnóstico se llevó a cabo desde una metodología cualitativa en la cual Sandín (2003: 123) citado por Bisquerra (2009) propone que:

...la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Bisquerra, 2009, p. 276)

Esta se entiende como la forma de entender y definir la realidad en su aproximación al iniciar un estudio en las técnicas de análisis.

Ahora bien, la investigación cualitativa se caracteriza de acuerdo con Bisquerra (2009) de la siguiente manera:

- a) cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes
- b) enfatizar la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizables
- c) abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestiona la existencia de una realidad externa
- d) proceder a la comprensión y a la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas
- e) la realidad educativa la analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas, en contraposición con el observador externo, objetivo e independiente, propio de la metodología cuantitativa (Bisquerra, 2009, p. 276).

El proceso que sigue la metodología cualitativa en el contexto es con la finalidad de entender y no interferir de manera total en los sujetos, los investigadores filtran la realidad con relación al criterio propio, dando un sentido e interpretando lo investigado con base en sus referentes teóricos.

Otro dato importante sobre la investigación cualitativa es que triangulan información como estrategia para el análisis, además de que se obtienen datos de distintas perspectivas.

Un punto importante es que, a través de la recogida de información, al analizar la información, el investigador no se limita con lo descrito, sino que investiga por qué y para qué pasa.

La metodología cualitativa toma a la observación como estrategia, de manera que sea intensiva y a largo plazo, las entrevistas profundas y un registro meticuloso de lo que acontece, a través de notas documentales.

A manera de resumen es pertinente mencionar que Bisquerra (2009), señala seis fases importantes para el proceso de investigación; por lo que cita a la Latorre y otros (1996) quienes describen lo siguiente:

1. Fase exploratoria y de reflexión: Identificación del problema. Cuestiones de investigación. Revisión documental. Perspectiva teórica.
2. Fase de planificación: Selección del escenario de investigación. Selección de la estrategia de investigación. Redefinir el problema y cuestiones de investigación.
3. Fase de entrada en el escenario: Negociación del acceso. Selección de los participantes. Papeles del investigador. Muestreo intencional.
4. Fase de recogida y de análisis de la información: Estrategias de recogida de información. Técnicas de análisis de la información. Rigor del análisis.
5. Fase de retirada del escenario: Finalización de la recogida de información. Negociación de la retirada. Análisis intensivo de la información.
6. Fase de elaboración del informe: Tipo de informe. Elaboración del informe (Bisquerra, 2009, p. 285).

Tomando en cuenta lo descrito en los párrafos anteriores sobre metodología cualitativa, cabe señalar que, de acuerdo con la propuesta de investigación-intervención, se diseñaron los instrumentos para la recogida de información como entrevistas, guía de observación y un registro diario, lo cual permitió formular la pregunta problematizadora, posteriormente indagar más sobre la comunidad indígena a la que va dirigida la propuesta a través del guion de observación, además de las entrevistas realizadas a padres de familia y a sus hijos para saber qué sabían de manera general sobre la educación preescolar, permitiendo la identificación de la problemática social, para lograr una planificación e identificar a quién sería dirigida.

III.3. Instrumentos para el diagnóstico

Tomando en cuenta la propuesta de investigación-intervención se propuso como instrumentos para el diagnóstico de contexto la entrevista a padres de familia, alumnos y docentes, además del guion de observación de las actividades de la comunidad, así como la investigación documental para recoger información estadística y lograr comprender la problemática y los intereses de la comunidad de intervención y así poder llegar a profundizar sobre el tema del proyecto.

Primeramente, se debe entender en qué consisten los instrumentos a utilizar para así lograr identificar cómo y con qué fin fueron utilizados.

III.3.1. La investigación documental

A través de esta técnica se buscó información específica sobre la comunidad del estudio. En la siguiente tabla se presenta la información buscada:

Tabla No. 3: Uso de la investigación documental

Que quiero o tengo que saber	Por qué	Indicadores o temas	Fuente de las informaciones
Cómo es el escenario en el que se desarrollan las acciones y los procesos	Se requiere conocer las características de la comunidad para lograr entender la problemática social.	Comunidad Demográficos Económicos Sociales Educativos Escuela Organización Tipo de escuela (regular o bilingüe) Planta docente	Sistema de información municipal (SNIM) Docentes Autoridades
¿Cuál es la asistencia de los niños al preescolar?	Se necesita mostrar en cifras que realmente los padres no envían a los niños al preescolar También permitiría cruzar información con las entrevistas.	Niños que asisten, niños y niñas que no asisten.	Archivos escolares

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La tabla anterior permitió desglosar información de manera jerárquica, con la finalidad de primeramente que se quiere saber sobre la problemática social, tomando en cuenta características de la comunidad, así como indicadores específicos.

III.3.2. La entrevista

Desde el punto de vista de Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) sobre la entrevista, podemos entender que es un instrumento flexible de gran utilidad, el cual se puede aplicar a través de una conversación con un fin utilizando un diálogo coloquial.

Díaz, et al., (2013) citan a Canales quien define la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto, así mismo citan a Heinemann quien propone para complementarla, el uso de otro tipo de estímulos, por ejemplo, visuales, para obtener información útil para resolver la pregunta central de la investigación. (Díaz, et al., 2013, p. 163).

El propósito de la entrevista es obtener información más profunda, además de que se adapta al contexto y características del entrevistado, este instrumento es valioso para una investigación ya que lleva a obtener información cuantitativa, esto es a entender las concepciones de los sujetos.

A través de la entrevista nos propusimos dar respuesta a las siguientes preguntas:

Tabla No. 4: Información buscada en las entrevistas y sujeto

Cuáles son las características de los sujetos	Es necesario saber quién proporciona la información para ver si hay coincidencia o no entre los sujetos según sus características	Edad Sexo Escolaridad Adscripción étnica Perfil lingüístico Ocupación	Madres y padres de familia Docentes Autoridades de la comunidad
¿qué piensan del juego en el desarrollo del niño? (pregunta originada por la lectura de investigaciones sobre el tema)	Las investigaciones dicen que el juego permite al niño y niña desarrollar habilidades, además de desarrollar competencias como resolución de problemas, interacción social entre otras.	Existencia del juego Tipos de juego	5 madres y padres de familia
¿cómo aprenden los niños y niñas? (pregunta originada por la lectura de investigaciones sobre el tema)	Para saber cómo aprenden, ya que por ser una comunidad indígena no quiere decir que no aprenden, sin embargo, como todo proceso de aprendizaje para cada individuo es diferente.	Estructuración del aprendizaje Participación de los sujetos en el aprendizaje	5 madres y padres de familia
¿Qué piensan del preescolar?	Los que saben por qué no envían a sus hijos al preescolar son los padres y madres de familia		5 madres y padres de familia
¿Qué piensan los sujetos educativos y las autoridades sobre las razones?	Es importante conocer también cómo los docentes y las autoridades ven esa elección de los padres para cruzar datos y entender si hay un conflicto entre las razones de los padres y la forma en que las perciben los otros sujetos implicados	Asistencia Desempeño Razones	Tres docentes 1 autoridad municipal

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La tabla anterior permitió categorizar información, para elaborar una guía para la entrevista.

III.3.3. La observación

Campos y Lule (2012) describen la observación como “la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer” (Campos y Lule, 2012, p. 49). En otras palabras, es poder detectar en la medida de lo posible la forma más real del actuar de los sujetos a investigar, con el fin de analizarlo para utilizar lo observado para dar solución a una problemática.

Ahora bien, el objeto de la observación es identificar cualidades y características que permitan detectar la identidad de los observados y que el observador interprete el objeto de estudio.

Por otro lado, Campos y Lule (2012) mencionan lo siguiente:

La observación, al ser empleada para la recopilación de datos por parte del investigador, debe tomar en cuenta:

1. Que debe ser planteada con el fin de garantizar validez y confiabilidad.
2. Que se requieren habilidades y destrezas por parte de quien observa para que ésta sea realizada con calidad y sentido sistemático en el registro de los datos.
3. Que debe sobre pasar de lo analógico de lo analítico (Campos y Lule, 2012, p. 52).

Esto significa que al registrar lo observado, se debe ser objetivo analizando cada uno de los aspectos registrado en la observación de manera real y exacta a como se visualiza. La guía de observación contempló los siguientes temas:

Tabla No. 5: Registro de lo observado

Que quiero o tengo que saber	Por qué	Indicadores o temas	Instrumentos	Fuente de las informaciones
Como es un día normal en la comunidad indígena hñahñu Observar la asistencia actual de alumnos	Me permitirá detectar cuál es su fuente económica principal, además de ver cómo es la interacción social entre la comunidad. Detectar la asistencia de alumnos		Guion de observación	Asistencia a la comunidad para observar Asistencia al preescolar

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La información de la tabla anterior permitió analizar la vida cotidiana de los habitantes y poder lograr un diagnóstico con información más detallada.

III.4. Análisis de datos

Es importante analizar la información que se ha obtenido a través de los instrumentos que se realizaron, con la finalidad de categorizar y lograr triangular información con los antecedentes y el marco teórico.

Al seleccionar la información se detectó lo que es útil y el primer criterio guía fue el de pertinencia, el cual Cabrera (2005) describe como lo “que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación (Cabrera, 2005, p. 68).

Como parte de la revisión de la temática seleccionada no se debe dejar de lado el marco teórico, el cual es importante en el proceso de lo aprendido para una investigación.

Cabrera (2005) menciona que:

A partir de esta distinción, el procedimiento para realizar la interpretación de la información es plantear preguntas posibles desde cada uno de los diversos campos disciplinares de conocimiento, y que sobre la base de su pertinencia con la problemática investigada permitan efectuar el ejercicio de su abordaje desde los resultados obtenidos en la investigación, y desde allí ir generando el proceso hermenéutico que permite la construcción de nuevo conocimiento (Cabrera, 2005, p. 70).

Así la información obtenida se analizó con la siguiente matriz de triangulación:

Tabla No. 6: Triangulación de información

Triangulación Categorías de análisis	Madres de familia	Autoridades	Docent es	Revisión de investigaciones	Archivos
Ausentismo en el preescolar	X				X
el juego en el desarrollo del niño				X	
¿Cómo aprenden los niños y niñas de la comunidad hñahñu a través del juego.	X			X	
¿Qué piensan los padres del preescolar?	X			X	
¿Qué piensan los sujetos educativos y las autoridades sobre las razones?		X	x	X	x

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Capítulo IV. Diagnóstico e identificación del problema

En este capítulo se presenta el diagnóstico realizado con base en la aplicación de los instrumentos diseñados. En él se describe la problemática social, como lo plantea Bisquerra (2009) en la “que la aproximación a la realidad se lleva a cabo desde dentro, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades” (Bisquerra, 2009, p.275), para así lograr una propuesta de intervención con resultados positivos en beneficio de la comunidad indígena, pero sobre todo para los niños y niñas de la localidad.

El capítulo comprende tres apartados, el primero menciona las características generales de la comunidad indígena, el siguiente describe a los sujetos en su contexto especificando las actividades principales a las que se dedican, además de nombrar los niveles escolares con los que cuenta la localidad, se continúa con la construcción del problema identificando la problemática social hallada en el nivel preescolar y finalmente se plantea la problemática tras la identificación de objetivos que permitan una propuesta de investigación-intervención para generar un cambio.

IV.1. La comunidad del diagnóstico

La comunidad en la que se desarrolló el diagnóstico es San Pedro Arriba, Municipio de Temoaya, México. Es una comunidad indígena hñahñu, conocida también como otomí. Dado que conseguir datos estadísticos para la comunidad es complicado, se registran también los del municipio de Temoaya, Estado de México.

La población general del municipio de Temoaya es de 31,528 dividiéndose 14,814 hombres y 16,714 mujeres, tomando en cuenta la localidad a la que va dirigida la propuesta, esta cuenta con 7,040 personas, de las cuales 23,499 son hombres o niños y 3,541 mujeres o niñas, 3,889.

La población económicamente activa es de 32,408 personas. De las cuales 31,042 se mantienen ocupadas, mientras 1,366 están en estatus desocupadas.

Respecto a la migración, del total de 84,684 habitantes, 3,935 personas viven en otra entidad, en los Estados Unidos de América 38 y en otros países habitan 14.

Con relación a las fiestas patronales, éstas se realizan el 25 de julio fecha en la que festejan al Apóstol Santiago, siendo ésta una de las fiestas más importantes del municipio, en la que se practica la charrería. La charrería es un deporte cultural mexicano ecuestre mediante el cual se demuestran habilidades y destrezas vaqueras.

El municipio de Temoaya, de manera general, está considerado como uno de los municipios más pobres del Estado México, debido a esto la mayoría de las familias tienen apoyos del gobierno estatal y/o federal. De un total de 14,928 hogares y 14,525 viviendas, 4,311 tienen piso de tierra y unos 1,208 poseen solo una habitación; 10,074 de todas las viviendas tienen instalaciones sanitarias, 13, 624 son conectadas al servicio público, 13,949 tienen acceso a la luz eléctrica. La estructura económica permite a 419 viviendas tener una computadora, a 1,973 tener una lavadora y 11, 652 tienen televisión, aún existen casas de adobe y techo de lámina.

En cuanto a la situación educativa, el registro de escolaridad indica que, de esta población, 510 niños de 15 y más años son analfabetas, 88 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela, de los habitantes de 15 años, 440 no tienen ninguna escolaridad, 1,818 tienen una escolaridad incompleta y 844 tienen una escolaridad básica. Referente a la infraestructura educativa, la cantidad de escuelas que hay en el municipio de Temoaya son 64 preescolares, 56 primarias, 29 secundarias, 7 bachilleratos y 2 de profesional técnicos (SNIM).

Es un municipio otomí (hñahñu) que utiliza la lengua otomí y es uno de los municipios del Estado de México, con mayor presencia indígena. En el siguiente cuadro podemos observar el perfil lingüístico del municipio en el que se encuentra la comunidad:

Tabla No. 7: Población que habla alguna lengua indígena

Distribución de la población de 3 años y más, según condición de habla indígena y español, 2010			
Indicador	Total	Hombres	Mujeres
Población que habla lengua indígena	20, 786	9,920	10,866
Habla español	20,124	9,710	10,414
No habla español	274	29	245
No especificado	388	181	207
Población que no habla lengua indígena	62, 263	30,514	31,749
No especificado	346	176	170

FUENTE: SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN MUNICIPAL (SNIM)

Como podemos observar en el cuadro anterior, la mayoría de la población es bilingüe, la población que no habla español es minoritaria.

Los otomís se encuentran distribuidos en diferentes estados de la República Mexicana abarcando el norte de Guanajuato, oriente de Michoacán y el sureste de Tlaxcala, sin embargo, la mayoría de concentra en los estados de Hidalgo, México y Querétaro (<https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>).

En cuanto a la comunidad de San Pedro Arriba, ésta cuenta 7,476 habitantes de los cuales 3,724 son hombres o niños y 3,752 mujeres o niñas, 3,889 de la población de San Pedro Arriba son adultos y 442 son mayores de 60 años, (INNEGI, 2010). Cabe mencionar que Temoaya está registrado con un alto grado de marginación (Farfán y Orozco, 2007). En relación con la vivienda en general, las comunidades presentan una alta incidencia de los pisos de tierra. En la comunidad hay tres escuelas; de éstas una es de nivel primario, otro nivel secundario y un preescolar. Los niveles de primaria y preescolar son multigrado por la falta de matrícula para conformar grupos de un solo grado escolar. Aunque es la localidad con un mayor grado promedio de escolaridad, es de 6 años, en relación con el municipio, cuenta con 6, 911 niños entre 3 y 5 años de los cuales 2,826 están inscritos en el nivel preescolar, y solo asisten 2,152 y egresan 1,366, con estas cifras podemos observar el problema de ausentismo en el nivel que nos ocupa.

La escuela de la investigación tiene el nombre oficial de *Sor Juana Inés de la Cruz*, la organización del preescolar es de modelo unitario y el docente es el responsable del preescolar. La infraestructura es vieja, debido a eso, los sanitarios están en malas condiciones y solo cuenta con dos aulas.

IV.2. Los sujetos y su contexto

Entendemos por contexto, de acuerdo con Rispaill y Blanchet (2013) a diferencia de la situación, la cual se refiere a lo que es, lo que existe en un espacio y tiempo, mientras que el contexto en una investigación se va construyendo, relacionándolo con lo relativo, por lo que es importante que al elegir el contexto se explique de manera clara todo lo que los sujetos realizan, a qué se dedican

Estos mismos especifican que el contexto es lo que se ha puesto en evidencia como se detalla a continuación:

...se trata entonces de una elección científica que debe hacer el investigador. Como no se puede considerar la totalidad de lo que puede hacer "contexto" (porque, de todas formas, esto pondría a todas las variables contextuales en un mismo nivel), se deben escoger los elementos que se consideran pertinentes y salientes con relación a una problemática (explicitando esta elección) y sobre todo se decide poner esos elementos en contacto, de ahí el sufijo -izar que marca una acción (Rispaill y Blanchet, 2013, p. 8).

De manera general, a través de mi guion de observación, puedo decir que las personas de San Pedro Arriba se dedican al comercio, la agricultura y la ganadería para el consumo familiar, pero principalmente a la elaboración de artesanía, muñecas de trapo y tejido de tapetes artesanales, actividades que los identifican a nivel nacional y que se ha heredado a través de generaciones.

Estas actividades artesanales están cargadas de la identidad otomí, puesto que es una actividad que realizan tanto los del Estado de México como los de otros estados de la República Mexicana en los que se asientan. La realización de muñecas integra la concepción cultural puesto que estas muñecas representan la vestimenta y cultura otomí (TVEDOMEX, 2019). En cuanto a los tapetes, estos se empezaron a producir en 1969 para por iniciativa del gobierno mexicano quien envió a maestros para que enseñaran a los artesanos la técnica. Se crearon cooperativas lo cual llevo a que se construyera un centro artesanal en la localidad de San Pedro Abajo, además de un centro ceremonial para mostrar la cultura otomí. Actualmente el tapete se encuentra en vías de extinción debido primeramente a los pocos artesanos que hay, en segundo lugar, la materia prima

se exporta del extranjero lo que genera que el costo de los tapetes se eleve. Y muy poca gente los compra por el costo González, (2018).

Debido a esta actividad artesanal, la comunidad tiene actividad turística y los habitantes, para relacionarse con aquellos que no hablan el otomí, utilizan el español, por lo que han desarrollado el bilingüismo. Así, los alumnos llegan a la escuela hablando el español lengua con la que se relacionan con los demás.

La relación de los padres y madres de familia de la comunidad con el preescolar, desde el punto de vista de los docentes, es problemática, según declaran, la participación para con las escuelas es muy limitada, los docentes refieren que intervienen poco en situaciones pedagógicas “restándole importancia a las actividades escolares”, únicamente apoyan al ser solicitados por las autoridades educativas, cuando son convocados a reunión escolar y es como acceden a aceptar algún cargo en los comités de Consejos de Participación Social, Contraloría Social, Asociación de Mesa Directiva entre otros. De los comités, el de la Asociación de Padres de Familia es el más activo en la escuela, sin embargo, de los integrantes, el tesorero y el presidente de este comité son los que más participan. Esto no difiere de lo que las investigaciones han constatado sobre esta relación (Erazo, 2019, James y Guzmán, 2015, Villarroel y Sánchez, 2002, Bastiani y Bermúdez, 2015) que la participación se da en tiempo y trabajo, dinero y materiales, pero no en la toma de decisiones en cuanto a los aspectos educativos que, analiza Martiniello (1999, citado en Sánchez, Valdés, Reyes y Martínez, 2010), los definiría como agentes con poder de decisión a través de la participación en consejos escolares directivos y consultivos.

En cuanto a la asistencia de niños y niñas al preescolar es escasa, puesto que se detectó que no asisten a este nivel, se verificó la matrícula inscrita del ciclo escolar 2018-2019; (preescolar unitario) la cual era de 26 alumnos y la asistencia que se registra es de entre 10 y 12 niños, esto dicho por la directora del preescolar.

Para conocer las razones de este ausentismo, se entrevistó a algunos padres de familia con hijos en edad preescolar (12 entrevistas), así mismo se platicó con la misma cantidad de infantes en edad preescolar, hijos e hijas de los padres entrevistados.

En el siguiente cuadro podemos observar los perfiles de los entrevistados:

Tabla No. 8: Perfiles de los entrevistados

Entrevistado	Género	Ocupación	Nº de hijos	Lenguas habladas
E1	Masculino	Artesanías	3	Español y otomí
E 2	Femenino	Campesino	5	Español y otomí
E 3	Femenino	Empleado	2	Español y otomí
E 4	Femenino	Obrero	2	Español y otomí
E 5	Masculino	Comerciante	2	Español y otomí
E 6	Masculino	Artesanías	1	Español y otomí
E 7	Masculino	Campesino	2	Español y otomí
E 8	Femenino	Hogar	3	Español y otomí
E 9	Femenino	Aseo en el preescolar	2	Español y otomí
E 10	Masculino	Elaboración de juguetes	2	Español y otomí
E 11	Masculino	Tejido de chales y kexkemel	2	Español y otomí
E 12	Femenino	Elaboración de tapetes	3	Español y otomí

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como resultado de las entrevistas encontramos que 6 padres y madres de los 12 entrevistados nos dijeron no enviar a sus hijos al preescolar porque en ese nivel sólo se juega. Algunas de las declaraciones, como las que citamos a continuación, nos hablan de su concepto de aprendizaje y de lo que la escuela tiene que enseñar:

No, no lo enseñan a leer y escribir, la maestra pide muchas cosas para jugar (E7) No, ya a la primaria lo mando para que no juegue (E6)

En estas declaraciones se expresa la idea, como ya lo vimos en alguna de las investigaciones revisadas, como la de Delgado, González y Martínez (2011), que la escuela es para aprender a “leer y a escribir” y dado que el preescolar no lo hace, como lo indican las normativas La Ley Federal de Educación (2020), para los padres no es necesario que asistan.

Sin embargo, no se puede decir que los padres y madres no estén atentos a la educación que se imparte en la escuela ya que sus declaraciones provienen de lo que han observado sobre las actividades de sus hijos en su asistencia ya que

cuando se les pregunta ¿Saben cómo se trabaja en el preescolar?, podemos ver que sí han detectado el tipo de actividad:

Si, juegan, corren (E4).

Pos yo veo que recortan con las tijeras y juegan (E5).

Ps yo miré que cantan y juegan (E6).

Con mi otro hijo yo veía que no hacía nada (E8).

Si, aprenden a pegar, recortar, les enseñan canciones (E12).

La pregunta es por qué no consideran que estas actividades sean aprendizaje. ¿Cómo entienden el juego? Para los teóricos e investigadores Ruíz y Hernández (2016), Bertely (1992) y Haan (2009), el juego es también cultural, los niños de las comunidades indígenas juegan a las actividades de los mayores. En las entrevistas que realicé a los niños y niñas la mayoría dijo no asistir al preescolar de manera constante a pesar de estar inscritos, ya que se quedan a ayudar a sus padres en las actividades del hogar, comercio, etc., pocos manifestaron que jugaran y mucho menos lo hacen con sus padres, aun así, ven las actividades que realizan como una forma de juego, ya que algunos de ellos comentaron que cuando ayudan a tejer tapetes, para ellos es divertido y en ocasiones juegan con y en los telares. Entonces, podemos preguntarnos si para los padres y madres otomíes de esta comunidad el preescolar, los hace interactuar y obtener aprendizajes significativos. No así, para la escuela, de acuerdo con el programa (SEP, 2017) las actividades de juego del preescolar representan el desarrollo del menor en psicomotricidad, resolución de problemas y el aprendizaje entre pares de su misma edad.

Otra anotación importante, y que me llamó mucho la atención, es que los padres de familia manifestaron que, si sus hijos asisten a la escuela, se perderán los usos y costumbres de la región, ya que los jóvenes en la actualidad se avergüenzan de sus antepasados y no quieren poner en práctica las tradiciones que los identifican y las actividades principales las están dejando de aprender. Esto coincide con lo que Durin y Rojas (2005) registran sobre la comunidad huichola, en la que los padres y madres consideran que “los jóvenes que van a la escuela abandonan su cultura” y los contenidos escolares no toman en cuenta la cultura”.

En cuanto a la percepción que tienen los docentes, directivos y autoridades sobre lo dicho en el párrafo anterior, estos interpretan este pensamiento de los padres y madres desde sus propios referentes, es decir las autoridades escolares comentan que los alumnos no asisten con regularidad debido a que el Gobierno del Estado de México da diferentes tipo de apoyos económicos y en ocasiones en una familia reciben hasta dos o más apoyos sociales y, de no asistir, para ellos implica la cancelación del apoyo, además de que las autoridades municipales mencionan que el Municipio de Temoaya está considerado como uno de los municipios con un margen de pobreza extrema, siendo una causa para no enviar a sus hijos a la escuela, ya que en ocasiones no tienen para comprar los materiales que piden en el preescolar.

IV. 3. Construcción del problema

Como ya lo mencionamos, la *Constitución Política Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos* establece como obligatoria la educación básica en sus tres niveles: tres grados de preescolar, seis grados de educación primaria, tres de educación secundaria.

Para el sistema educativo nacional, la educación preescolar está dirigida a niños de 3 a 5 años y el currículum se organiza conforme a los siguientes campos formativos, los cuales se abordan a partir del canto, de la exploración, del juego, etc., SEP, (2017).

Según Noh, (2003), a través del juego el niño en edad preescolar aprende a interaccionar con sus compañeros, refleja sus emociones, va defendiendo su personalidad, además de que socializa y aprende “el juego es una actividad natural, espontánea y esencial en el ser humano y es tremendamente importante en el transcurso de la infancia” (Noh, 2003, p. 21).

Por su parte, el Plan de estudios especifica que “el juego es una forma de interacción con objetos y con otras personas que propicia el desarrollo cognitivo y emocional en los niños. Es una actividad necesaria para que ellos expresen su energía, su necesidad de movimiento y se relacionen con el mundo (SEP, 2017, p. 163).

Sin embargo, como vimos en el apartado anterior, los padres de familia no consideran que el juego fomente aprendizajes dado que, como lo declararon, lo lúdico está integrado al trabajo, juegan interactuando con el material de las actividades productivas que llevan a cabo los padres y madres. Como lo constatan algunos estudios (Haan, 2009, Bertely, 1992) los padres y madres de las comunidades indígenas en las que investigaron no consideran que puedan obligar a sus hijos e hijas a asistir a la escuela hasta que estos pierdan el miedo, además consideran que la escuela los aleja de su cultura y de sus usos y costumbres.

Por otra parte, la normativa educativa plantea que la educación que se imparte en las escuelas a las que asiste población infantil indígena debe ser cultural y lingüísticamente pertinente, esto se refiere a que se debe tomar en cuenta la cultura y la lengua de los estudiantes como parte del aprendizaje-enseñanza, incluso los Planes y programas hablan de educación inclusiva la cual implica transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones (SEP, 2017, p. 168).

Al entrevistar a los profesores del nivel preescolar sobre si realizan actividades novedosas y atractivas con los alumnos de preescolar, y si explican a los padres de familia cuál es el propósito de la educación preescolar en sus hijos, la mayoría de los profesores argumentaron tener una planeación diaria y tratan de realizar actividades que despierten el interés de los alumnos y en ocasiones piden a los padres y madres de familia que asistan a las actividades para que verifiquen los aprendizajes de sus hijos, sin embargo, no están inmersos en los usos y costumbres de la localidad y mucho menos las conocen. Para ellos el problema es que los padres de familia quisieran que sus hijos “hicieran planas y no logran entender cómo aprende un niño en preescolar”.

IV. 4. Identificación y planteamiento del problema

Como lo hemos venido desarrollando, la problemática se sitúa en una comunidad indígena que es atendida por una escuela general, no indígena, y en la que los padres y madres de familia no conocen la lógica del trabajo en el preescolar, situación que no es obligatoria. Por su parte, los docentes no entienden el porqué de esta problemática, lo que nos lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿cómo intervenir para aportar algunas alternativas que muestren a los padres la lógica del trabajo en preescolar?, ¿cómo mostrar que el juego es parte del desarrollo para la enseñanza aprendizaje del alumno?

Como vimos en los modelos para el análisis de la participación de los padres y madres de familia citados por Sánchez, Valdés, Reyes y Martínez (2010), una de las dimensiones es la participación en las decisiones pedagógicas de las escuelas y las investigaciones revisadas en los antecedentes plantean la dificultad para integrar a los padres y madres en éstas. Por lo tanto, parece importante establecer un diálogo con los padres y madres de familia, tanto para darles a conocer los objetivos del preescolar, como para recoger sus opiniones y concepciones sobre la educación que consideran pertinente para sus hijos e hijas.

De aquí se derivan los siguientes objetivos para la intervención:

Objetivo general

Generar una propuesta para concientizar a la comunidad de padres de familia sobre la escuela como una opción de formación para los niños y niñas y el papel del juego en la educación preescolar y al mismo tiempo recuperar las expectativas de los padres y madres de familia con respecto a la educación de sus hijos e hijas.

Objetivos específicos:

- Determinar el conocimiento que los padres de familia tienen sobre la concepción del juego en edad preescolar.
- Dar a conocer a los padres de familia la Ley General de Educación específicamente en los artículos que hablan sobre educación básica, así como la pertinencia cultural y lingüística a la que deben ser incluidos.

- Identificar los intereses de los padres de familia en la educación preescolar de sus hijos e hijas a través del taller planeado, que lleve a un intercambio de ideas con las autoridades educativas y municipales en beneficio de los menores.
- Realizar estrategias mediante un taller que permitan a los padres de familia conocer e identificar la importancia del juego en la edad preescolar.

Capítulo V. Propuesta de intervención: Diseño de la estrategia de implementación

La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación que tiene como fin generar un cambio a través de un proyecto en el cual se establezcan las fases, instrumentos a ocupar y la evaluación de éste. Se debe entender como estrategia de implementación el proceso mediante el cual se desarrollan planes de acción para alcanzar objetivos, y que permite la organización de las estrategias a seguir.

Así, el objetivo de este capítulo es plantear una propuesta con la intención de lograr una mejora educativa en los niños en edad preescolar de la comunidad Hñahñu mediante la intervención con los padres de familia para que le den sentido a la educación preescolar.

El capítulo cinco especifica, en primer lugar, el enfoque a utilizar para la propuesta de intervención, de acuerdo con la problemática social identificada, y que fundamenta el proyecto didáctico. El siguiente apartado, menciona los sujetos con los que se trabajará, y sus características. El tercero, expone los objetivos de la propuesta educativa, para dar paso, en el cuarto apartado, a la planeación, identificando los momentos de intervención y la planificación del taller asentando el cronograma y las actividades a realizar. Finalmente, el quinto apartado está dedicado a la evaluación en el que se especifican los instrumentos de evaluación, que permitirán, una vez realizada la intervención, valorar los resultados de esta y, al mismo tiempo, generar nuevo conocimiento que permita mejorar el proyecto.

V.1.Enfoque para el diseño de un proyecto didáctico

Para este proyecto de intervención hemos elegido el enfoque por proyectos. Los proyectos didácticos permiten la articulación entre la teoría y la práctica con la finalidad de resolver un problema importante identificado en un centro escolar. Rincón (2012) nos ofrece la siguiente definición:

La pedagogía por proyectos es una de las estrategias para la formación de personas que apuntan a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de colaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (Jolibert, 1994, citado en Rincón, 2012, p.23).

Para lograr las ventajas de la pedagogía por proyectos en relación con el diseño y ejecución en las escuelas, es importante, según el mismo autor que estos se vean como:

- Un proceso completo en el que se incluya la idea, la práctica y evolución.
- Un proceso intencional en el que los participantes del proyecto sean claros en lo que se hará, por qué y para qué.
- Un proceso consciente para la experiencia del aprendizaje, los procedimientos y los resultados obtenidos deben ser objeto de reflexión.

Es importante mencionar que los proyectos se pueden diseñar en un curso o en toda una institución escolar. En el caso de esta propuesta, el proyecto es extraescolar ya que se dará un taller a padres y madres de familia de la comunidad hñahñu.

De acuerdo con Rincón (2012), existen diferentes tipos de proyectos dependiendo del criterio que se tome como eje y es posible encontrar varias tipologías, sin embargo, como veremos, casi todos los proyectos siguen los mismos pasos.

Para Rincón (2012), un proyecto de aula se realiza a través de cinco fases para el éxito de éste.

- Fase I: Planificación del proyecto de manera conjunta
- Fase II: Realización de tareas necesarias y ejecución
- Fase III: Culminación del proyecto
- Fase IV: Evaluación del proyecto
- Fase V: Evaluación de los aprendizajes y la sistematización

Estaire y Shanon (2004), por su parte, mencionan el enfoque por tareas para la realización de un proyecto mediante la programación didáctica, de un curso o de un sílabo institucional, para esto se plantea una lista de tareas que se deben realizar. Dado que los autores se refieren a proyectos de enseñanza de lenguas, precisan que es una forma de enseñanza cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no solo mediante la manipulación de unidades didácticas; de tal modo que los procesos de aprendizaje incluyan procesos de comunicación. En cuanto a los pasos para elaborar un proyecto, Estaire y Shanon (2004) proponen los siguientes:

- Elección del tema de interés.
- Especificaciones del objetivo a partir del análisis de la tarea final.
- Planificación del proceso
- Análisis de toda la secuencia programada con el fin de completar los objetivos.
- Programación de los instrumentos y procedimientos de evaluación.

Para estos autores, las tareas se definen como aquellas actividades de la vida cotidiana en las cuales se utiliza la lengua como; leer información importante, algún suceso, etc.

Como vemos, los pasos propuestos por Rincón (2012) y los pasos propuestos por Estaire y Shanon (2004) nos permiten identificar cómo se realiza un proyecto escolar que en nuestro caso necesita ser adaptado a los intereses de padres y madres de familia para alcanzar los objetivos planteados en el diagnóstico.

V.2. Sujetos

Como ya lo planteamos en el diagnóstico, la población con la que trabajaremos son padres y madres de familia de la localidad de San Pedro Arriba, municipio de

Temoaya, México, una comunidad hñahñu (otomí) hablante de la lengua otomí y que para relacionarse con aquellos que no hablan esta lengua, utilizan el español, es decir son bilingües. Se trata fundamentalmente de artesanos, agricultores y en su mayoría tiene una mínima escolaridad.

El taller está dirigido a ellos acompañados de sus hijos, en la localidad mencionada en el párrafo anterior, los cuales en su mayoría son analfabetas, por lo que las actividades serán guiadas a través de lecturas específicas, con la finalidad de lograr que se interesen en la educación escolar, específicamente los que tienen hijos en edad preescolar.

Como también se precisó en el diagnóstico, la problemática a abordar en el taller es sobre la concepción del juego de los padres de familia para que reflexionen sobre la importancia del juego en la edad preescolar identificando las habilidades que desarrollan sus hijos a través de éste.

V.3. Objetivos de la intervención

V.3.1. Objetivo general:

Generar una propuesta para concientizar a la comunidad de padres de familia sobre la importancia de la asistencia al preescolar de los niños y el papel del juego en la educación preescolar.

V.3.2. Objetivos específicos:

1. Obtener un diagnóstico sobre el conocimiento que los padres de familia tienen sobre la educación preescolar.
2. Conocer la normativa de la educación básica específicamente la Ley General de Educación en los artículos que hablan sobre educación básica, así como la pertinencia cultural y lingüística de la atención educativa de las poblaciones indígenas.
3. Recuperar las concepciones del juego de la comunidad hñahñu.

4. Reconocer los propósitos de la educación preescolar, así como la importancia del juego para desarrollar aprendizajes en el preescolar.
5. Evaluar la propuesta, retomando el antes para autoevaluar el después de esta.

V.4 Planeación

La planeación permitirá la organización de cada una de las actividades dentro de la propuesta educativa para lograr los aprendizajes esperados en la intervención.

V.4.1 Momentos de la intervención

La implementación de la propuesta se hará en 3 momentos:

1.- La difusión del taller.

Esto se hará a través de trípticos que serán repartidos dentro de la comunidad, avisos en las que se especifique lugar, días y horarios del taller, los cuales serán colocados en lugares estratégicos, así como difusión del taller a través de una bocina en un automóvil que permita a los padres y madres de familia enterarse, e interesarse en éste.

2.- Realización de un taller.

El taller tiene contemplado realizarse en el preescolar de la comunidad con el apoyo de las autoridades educativas y municipales. Tendrá una duración de cinco días en un horario de 9:00 a 12:00 recordando que está dirigido a padres de familia con ninguna escolaridad o mínima por lo que las actividades deben ser claras y lúdicas. Es importante mencionar que por la peculiaridad de la comunidad las actividades que se apliquen deben ser breves y específicas, ya que la mayoría de los padres de familia tienen actividades personales a realizar, y por tal motivo se realiza un cronograma de actividades especificando las fechas en las que se pretende aplicar el taller, el cual está contemplado para antes de inicio del próximo ciclo escolar, tomando en cuenta la contingencia en la que a nivel nacional estamos a consecuencia del COVID-19.

3.- La auto-evaluación

La auto-evaluación será en un último momento para recopilar toda la información y de ahí partir para verificar, cabe mencionar que esta será para quien implementará el taller.

La siguiente tabla da un panorama de cómo se tienen planeadas las actividades, especificando tres momentos:

TABLA No. 9: Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	MOMENTOS Y FECHAS		
	PRIMER MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	TERCER MOMENTO
Difusión del taller: se realizará a través de la distribución de trípticos en lugares estratégicos de la comunidad, además de anunciarlo mediante una bocina.	Durante el mes de julio del 2021		
Aplicación del taller en el que se distribuirán las actividades durante una semana.		Se realizará del 10 al 13 de agosto del 2021	
Auto evaluación del taller			Se realizará del 15 al 30 de agosto del 2021.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

V.5. Planificación del taller

El taller tendrá una duración de cinco días que permitirán abarcar los objetivos y los tiempos estipulados para cada actividad, con la finalidad de no alargar los tiempos para que los asistentes no se desinteresen en éste.

En la siguiente tabla se especifican los contenidos a trabajar y las sesiones en que se desarrollarán:

Tabla No. 10: Sesiones y contenidos a trabajar

Sesión	Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo estimado	Recursos materiales y/o educativos
1	<p>Obtener un diagnóstico sobre el conocimiento que los padres de familia tienen sobre la educación preescolar.</p> <p>Conocer sus derechos educativos a través de la normativa de la educación básica específicamente la Ley General de Educación en los artículos que hablan sobre educación básica, así como la pertinencia cultural y lingüística de la atención educativa de las poblaciones indígenas</p>	<p>Rescatar lo que saben los padres y madres de familia mediante preguntas de la educación preescolar.</p> <p>Los artículos de la ley de educación básica que se darán a conocer serán:</p> <p>Artículo 6.</p> <p>Artículo 16, fracción VI, VII y VIII.</p> <p>Artículo 15, fracción VII.</p> <p>Artículos de la Ley General de derecho lingüísticos de los pueblos indígenas: Artículo 11</p>	<p>Un día</p> <p>10/08/2021</p> <p>Horario de: 9:00 a 12:00 hrs</p>	<p>Preguntas específicas, escritas en el pintarrón sobre la educación preescolar y las respuestas se escribirán en papel bond para evidencia.</p> <p>¿Qué saben del preescolar?</p> <p>¿Qué saben del juego?</p> <p>¿Cómo nombran el juego en su lengua?</p> <p>¿Creen que los niños aprenden jugando?</p> <p>Los artículos se darán a conocer mediante un Power point rescatados de:</p> <p>Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Ley general de educación. México: H Congreso de la Unión. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf</p> <p>Diario Oficial de la Nación (DOF) (2003). Ley General De Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México: Cámara De Diputados Del H. Congreso De La Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf</p>
2	<p>Recuperar las concepciones del juego de la comunidad hñahñu.</p>	<p>Reflexión sobre el juego y los aprendizajes a través de un video sobre el juego en las comunidades indígenas. Se hace énfasis en el juego para aprender a trabajar por competencias como pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, desarrollo personal y social.</p> <p>Se reflexiona cómo</p>	<p>Un día</p> <p>11/08/2021</p> <p>Horario de: 9:00 a 12:00 hrs.</p>	<p>Video:</p> <p>Gadea, R, Video “juego de palillos” (2004) ventana a mi comunidad recuperado de https://ventanaamicomunidad.org/V/s271d7kdh1t3tr7t2tr1r02979658t01</p>

		los niños y niñas aprenden cosas divirtiéndose en la comunidad y se anotarán las participaciones en papel bond		
3	Reconocer los propósitos de la educación preescolar, así como la importancia del juego para desarrollar aprendizajes en el preescolar.	Lectura de los propósitos de la educación preescolar en el libro aprendizajes clave para la educación integral. Se realizará un juego de aprendizaje con niños y niñas y los padres observarán y reconocerán los aprendizajes logrados a través del juego.	Un día 12/08/2021 Horario de: 9:00 a 12:00 hrs.	Los propósitos se darán a conocer mediante un Power point rescatados de: SEP. (2017). Aprendizaje Clave para la Educación integral. Educación preescolar Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-a-EDUC-PREECOLAR-PROGRAMA.pdf Dinámica de juego en la que los niños y niñas adquieran competencias rescatando la memoria y concentración recuperado de L.E.P. (2015, 10 septiembre). con mami estrategias de aprendizajes para niños de preescolar [Video]. YouTube. https://www.facebook.com/preescolarceneval/videos/209744887881002/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&ref=sharing
4	Evaluar la propuesta, retomando el antes para autoevaluar el después de esta	Se realiza una lluvia de ideas con los padres y madres de familia de lo trabajado en el taller. Se cuestiona sobre si cambio la idea del preescolar y el juego a través de las actividades realizadas.	Un día 13/08/2021 Horario de: 9:00 a 12:00 hrs.	Se colocará un papel bond, para escribir lo que los padres expresen.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Actividades

Sesión 1. Identificar el conocimiento que los padres de familia tienen sobre la educación preescolar y dará conocer la normatividad de educación básica

1.-Se les presentará a los padres los objetivos del taller de manera general y posteriormente especificando cada día de trabajo.

2.-Después se hará una dinámica para conocer a los asistentes y romper el hielo mediante lluvia de ideas e identificar si mandan a sus hijos al preescolar y qué esperarían que aprendieran en él.

3.-Se harán preguntas específicas sobre educación preescolar y las respuestas se escribirán en papel bond para evidencia. ¿qué saben del preescolar?, ¿qué saben del juego?, ¿cómo nombran el juego en su lengua?, ¿creen que los niños aprenden jugando? Las respuestas se irán registrando en papel bond.

4.-Por medio de un power point se darán a conocer los artículos Artículo 6, Artículo 16, fracción VI, VII y VIII. Artículo 15, fracción VII. que hablan sobre educación básica, así como de la pertinencia cultural y lingüística de la atención educativa de las poblaciones indígenas en su Artículo 11, con la finalidad de que conozcan sus derechos.

5.- Se les preguntará qué piensan de estas leyes y si conocían sus derechos.

6.- Se interrogará a los padres de familia si conocían los artículos y que piensan sobre lo que dice cada uno de ellos, recalcando únicamente sus derechos.

7.-Se registrarán los comentarios en papel bond como evidencia.

8.- Se dará a conocer la actividad de la siguiente sesión.

Sesión 2. Recuperar las concepciones del juego de la comunidad hñahñu.

1.- Iniciar la actividad recordando la sesión anterior.

2.-Preguntas cómo se dice jugar en su lengua y ayudarles a escribir la palabra en el pizarrón y si niños y niñas juegan y a qué juegan?

3.-Verán el audiovisual “juego de palillos” en el que se observa cómo se divierten aprendiendo, además de que se aprende a contar.

4.-Se explicará cómo a través del juego se aprende y se preguntara que aprendieron del video transmitido

5.- Se les preguntará si con ellos es igual cuando juegan en casa o cómo aprenden cuando ayudan a realizar las muñecas? ¿Las tortillas?, y si se divierten?

6.-Se cierra la actividad con lluvia de ideas y se escribirán en papel bond los comentarios como evidencia.

7.-Se dará conocer el tema siguiente

Sesión 3. Reconocer los propósitos de la educación preescolar, así como la importancia del juego para desarrollar aprendizajes en el preescolar.

1.-Iniciar la actividad recordando la sesión anterior.

2.- Se transmitirá el video de un juego y junto con ellos se rescatarán las reglas del juego para así poder explicar la dinámica del juego para ponerlo en práctica con sus hijos.

3.-Se les pregunta qué creen que aprendieron cuando jugaron con sus hijos y si les agrado.

4.-Se cierra la dinámica con lluvia de ideas sobre la experiencia de jugar con sus hijos y sobre lo que aprendieron jugando.

5.-Se dará lectura a los propósitos de la educación preescolar y cómo ayudan para la educación primaria

6.-Se realizará un registro en papel bond de sus participaciones.

7.-Se da a conocer la siguiente actividad.

Sesión 4. Evaluar la propuesta, retomando el antes para autoevaluar el después de esta.

1.-Recordar con los padres y madres de familia lo que se trabajó en el taller mediante el intercambio de ideas registrándolas en papel bond como evidencia para la auto evaluación.

2.-Preguntar a padres de familia cómo se sintieron en el taller y si se logró reflexiones sobre la importancia del preescolar y el juego como parte de la enseñanza y aprendizaje para sus hijos.

3.-Se preguntará ¿qué necesitarían que hicieran los docentes para lograr que envíen a sus hijos al preescolar? Registrando las respuestas en papel bond para evidencia.

4.-Se agradece la asistencia al taller y reiterándoles la, importancia de la educación preescolar y el juego en sus hijos.

V.6. Evaluación del proyecto

Ahora bien, la investigación para los contextos de intervención es un campo exploratorio, descriptivo y explicativo además de operativo, tiene como intención el cambio hacia lo que se investiga, para lo cual se tiene que pasar por tres etapas mencionadas por Macaire (2015) los cuales son: “la primera concierne a la búsqueda del conocimiento, que es el objeto de la investigación; la siguiente tiene que ver con la reflexión epistemológica y ética en investigación; y, finalmente, la última concierne al paso de un posicionamiento de investigador a una postura de investigación” (Macaire, 2015, p.161).

V.6.1. Fase de seguimiento y evaluación

Tomando en cuenta lo anterior se debe puntualizar cuál será el seguimiento y evaluación con que se pretenden determinar los cambios que se buscaron con la intervención, cómo y en qué medida se producen los cambios deseados o no, para la mejora de la propuesta de investigación-intervención, el grado en que se alcanzan los objetivos que se han propuesto y, a lo largo de todo este proceso, la necesidad de modificar las acciones, pero también de volver a conceptualizar y, con las y los involucrados/as ir construyendo el concepto, o más bien, el significado de las acciones, el porqué de actitudes y formas de resistencia de algunos de los participantes. Al irse aplicando los instrumentos para la evaluación como un proceso continuo de reflexión sobre la propia acción y los efectos o resultados de ésta, nos permite mejorar en beneficio de los sujetos.

Las preguntas para la evaluación son las siguientes: ¿el plan de intervención logró el objetivo general?, ¿logró cambiar la ideología de los padres de familia sobre el preescolar?, ¿los padres de familia le tomaran importancia al juego como parte del aprendizaje de sus hijos?, ¿comprendieron la normatividad del preescolar?, ¿las actividades fueron interesantes para los asistentes al taller o se tuvieron que modificar en el camino?

V.6.2. Estrategias e instrumentos para la evaluación

Evaluar permite determinar si los objetivos de aprendizaje se alcanzaron.

De acuerdo con Ballano (2011) se debe tomar en cuenta que para cada situación se requiere una herramienta específica en la que se debe tomar en cuenta las características de los sujetos a evaluar.

En cuanto a lo que menciona Mendoza (2008) sobre qué evaluar no es Juzgar, observar, comparar, valorar, calificar, corregir, etc., es primordial analizar que evaluar es un proceso que permitirá observar la forma de aprendizaje de quien se esté evaluando, tomando en cuenta a quien y el contexto en el que se esté realizando la evaluación.

Dicho de otra manera, Mendoza (2008) describe lo siguiente:

La evaluación es un proceso, no un acto discontinuo; hablamos, pues, del seguimiento didáctico -de observación (y no de control) para la mejora y la facilitación del progreso en los dominios comunicativos-, por el que se obtienen datos pertinentes para valorar los avances, dominios, carencias o dificultades... de un individuo en un ámbito específico del saber y también para enjuiciar la efectividad de una metodología (Mendoza, 2008, p. 7).

Ballano en su libro evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrantes (2011) cita a Martínez (2011) el cual comenta que, para diseñar buenas herramientas para la medición del aprendizaje, primeramente, se debe tener claro el objetivo, para de ahí partir y definir “a. que es aprender, b. qué es lo que pueden aprender o c. para que” (Ballano, 2011, p. 51). Algo que expusimos a lo largo de este capítulo.

Tomando en cuenta lo anterior, el proceso para la investigación es permanente, a lo largo del trabajo realizado con los padres y madres de familia, para así comprender qué aprendizajes sobre el preescolar les deja el taller en beneficio de sus hijos. Para esto, se plantean dos estrategias:

La primera es el registro cotidiano de las actividades que se realicen, para lo cual se usará como instrumento un registro diario que permitirá identificar cómo es la participación de los padres de acuerdo con el objetivo de cada una de las

actividades y que servirá al final para hacer una evaluación de los logros del taller con ayuda de la rúbrica, donde se especifica qué es lo que se va a evaluar.

Tabla No. 11: Registro diario

REGISTRO DIARIO: "UN ACERCAMIENTO A LOS PADRES"	
FECHA:	
NOMBRE DEL PADRE Y/O MADRE:	
ACTIVIDAD:	
OBSERVACIONES:	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La siguiente estrategia de evaluación es la evaluación realizada el último día del taller en la que se aplicarán cuestionarios, como ya se indicó en las actividades que se elaborarán y evaluarán con la siguiente rúbrica:

Tabla No. 12: Rubrica de evaluación de los resultados del taller

Categoría	Suficiente (5)	Regular (3)	Nada (2)
Que concepción tiene del juego en su lengua	Conocen suficiente sobre la importancia del juego como intercambio cultural	Conocen poco sobre la importancia del juego como intercambio cultural	No conocen sobre la importancia del juego como intercambio cultural
Conoce la importancia del juego en la edad preescolar	Comprender lo suficiente sobre que a través del juego el niño en edad preescolar refleja sus emociones, va definiendo su personalidad, además de que socializan y aprenden diferentes juegos de manera voluntaria	Comprender poco sobre que a través del juego el niño en edad preescolar refleja sus emociones, va definiendo su personalidad, además de que socializan y aprenden diferentes juegos de manera voluntaria	No Comprender que a través del juego el niño en edad preescolar refleja sus emociones, va definiendo su personalidad, además de que socializan y aprenden diferentes juegos de manera voluntaria

Que sabe del preescolar de su localidad	Sabe de manera clara la forma de trabajo del preescolar de su localidad	Sabe poco sobre la forma de trabajo del preescolar de su localidad	No Sabe sobre la forma de trabajo del preescolar de su localidad
Interés ante la propuesta educativa	La propuesta educativa logro de manera radical un cambio de ideología en los participantes.	La propuesta educativa logro de manera importante un cambio de ideología en los participantes	La propuesta educativa logro de manera parcial un cambio de ideología en los participantes
Participación	El gusto por participar en las actividades es muy notable y lo expresa.	El gusto por participar en las actividades es notable, pero le cuesta trabajo expresarlo.	El gusto por participar en las actividades es muy notable y no lo expresa.
Observaciones			
TOTAL __/10			

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Es importante que los padres y madres de familia no sientan que se les está juzgando y mucho menos que se les está imponiendo una idea, en este caso, el que envíen a sus hijos al preescolar, ahora bien, lo que se tiene que lograr es que entiendan la importancia de la educación preescolar para sus hijos, la forma de trabajo, pero, sobre todo lo más importante es qué aprendizajes adquieren sus hijos.

Con la información recogida se analizara y se comparará el antes con el después, es decir que pensaban o sabían de los puntos indicados en la rúbrica durante el desarrollo del taller a través del registro diario y al finalizar el taller con los cuestionarios realizados de manera verbal a los padres de familia, para lo cual sus respuestas serán registradas en los cuestionarios individuales por quien impartirá el taller y/o otra persona, ya que la mayoría de los padres de familia no cuenta con estudios que les permita contestar de manera escrita.

Conclusiones

Empecé a trabajar con esta problemática en una clase en la que se nos pidió que identificáramos un problema en nuestro entorno. Hubo una reunión a la que asistieron padres de familia de la localidad de San Pedro Arriba, Temoaya, México y escuché que no mandaban a sus hijos al preescolar porque consideraban que solo iban a jugar y no aprendían nada y perdían el tiempo. Para mí, se trataba de cambiar su manera de pensar sobre el preescolar, que era un problema de ideologías, pobreza de ignorancia, de comodidad, etc. Pensaba que la cuestión era decirles que la Ley General de Educación Básica los obliga a llevar a sus hijos al preescolar, sin embargo, a lo largo de la elaboración de este trabajo en el que consulté la literatura sobre el tema para poder conformar los antecedentes, me hizo reflexionar e indagar en la problemática más allá de lo superficial. Sobre todo, la lectura de Delgado et al. (2011), quien investigó sobre las expectativas de los padres de familia en relación con el aprendizaje de sus hijos en preescolar, me hicieron entender que tenía que investigar sobre varias aristas.

En primer lugar, visualice que eran una comunidad hñahñu, que tenían una lengua, una cultura, tradiciones y costumbres, además de que es preciso entender la importancia de la comunicación docentes, padres de familia; como lo menciona la investigación de Villarroel y Sánchez (2002) la cual habla de los pocos estudios sobre la relación familia y escuela en los sectores rurales.

También pude profundizar no solo en la Ley Federal de Educación Básica, sino también sobre la pertinencia cultural y lingüística de la educación impartida a la población indígena.

A partir de esto se desarrolló un diagnóstico en el que se muestra la necesidad de trabajar con las concepciones de los sujetos en relación con la socialización y escuelas en contextos indígenas, es decir entender que la socialización es el “proceso por el que un individuo se hace miembro funcional de una comunidad, adquiriendo la cultura que le es propia” (Lucas, 1986, p. 357).

Es así como diseñé un taller dirigido a padres de familia. Una investigación que me impactó fue la de Charmaz (2005) quien en los resultados de la investigación describen que a pesar de que se ofrecieron talleres dirigidos a padres de familia para que visualizaran los propósitos de que sus hijos asistieran al jardín de niños,

no se logró cambiar la perspectiva que estos tenían sobre el preescolar. Así, para mí el reto es despertar el interés de padres y madres de familia, para que le den sentido al preescolar partiendo de sus concepciones. Es así como me di a la tarea de asistir a la comunidad para observar las actividades principales a las que se dedican, así como identificar su lengua, usos y costumbres, y poder planear un taller de acuerdo con el contexto de la localidad y buscar apoyo entre las autoridades oficiales y educativas más importantes dentro de la comunidad.

Ahora bien, para la organización del taller con los padres y madres de familia, considere lo que plantean Camps (2008) y Macaire (2015) cuando hablan de la investigación acción como algo importante para que una intervención se convierta en un lugar para investigar, así que este contempla como tarea que, al mismo tiempo que se comparten los conocimientos del preescolar, se recuperen los conocimientos de los padres y madres de familia, sus concepciones del juego, incluso, si el verbo jugar existe en su lengua y cómo lo relacionan con sus actividades.

Elevar la calidad de nivel preescolar específicamente en comunidades indígenas, plantea una intervención en materia educativa que remita el contexto familiar dada la importancia que tiene esta en la formación del niños y niñas, lo cual reclama una mayor preparación de los y las docentes, y, por otro lado, una clara decisión política que mejore y potencie la calidad de las intervenciones familiares en lo que respecta a su función educativa, sin embargo, en la práctica docente, estos deben entender la pertenencia cultural que los lleve a identificarse con el contexto escolar, con la finalidad de incluir actividades tomando en cuenta prácticas culturales de la comunidad escolar, y que éstos se sientan incluidos en las escuelas.

Vale la pena mencionar, en relación con la implementación del taller, que es deseable que los padres y madres de familia lo vean como algo innovador, interesante y no como una imposición.

Finalmente concluyo comentando que la sociedad en general debe entender que el juego es una herramienta educativa, un potenciador de aprendizaje, y que la edad preescolar es la etapa en la que el niño se desarrolla a través de este, además de que aprende a socializar, compartir y a buscar soluciones.

Referencias

Ballano, Inmaculada (2011) evaluar para la competencia lingüística del alumnado inmigrante recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/otraspub/otraspub03.pdf>

Bertely, M. (1992). Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua. *Nueva Antropología*, (42), 101-120. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904208.pdf>

Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación. Un método para estudiar la realidad. *Xihmai*, (13), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), pp. 61-71. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Delgado, González, Martínez. (2011). Familia y preescolar. ¿Es posible una relación SIGNIFICATIVA? *Educación, Desigualdad, Social y Alternativas de Inclusión*, (10), 1-7. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1047.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley general de educación*. México: H Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Diario Oficial de la Nación (DOF) (2003). *Ley General De Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Cámara De Diputados Del H. Congreso De La

Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos. Última reforma 28/05/2021. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Díaz, Torruco, U., Martínez, M. y Valera. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. 2(7), 162-167. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

E. Pineda. (2019). Factores que afectan la calidad y cambio educativo de las escuelas de nivel preescolar. *Acta Educativa*, (1), 1-45. Recuperado de <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/08/27/factores-que-afectan-la-calidad-y-cambio-educativo-de-las-escuelas-de-nivel-preescolar/>

Escalera y Orozco. (2007). Caracterización Biofísica Y Social Del Centro Ceremonial Otomí-Mexica. *Quivera*, 1-16. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/39155/Caracterización%20biof%C3%ADsica%20y%20social%20del%20Centro%20Ceremonial%20Otom%C3%AD%20Mexica,%20Estado%20de%20M%C3%A9xico.pdf?sequence=1>

Escobedo, Cuervo, Mendoza y Martínez. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *LIBERABIT*, 16, 2-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68615511008.pdf>

Estaire, Sheila (2004). *La enseñanza de lenguas mediante tareas. Principios y planificación de unidades didácticas*. CATEDU. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/info/textonodisponible>

Gadea, R, Video “juego de palillos” (2004) ventana a mi comunidad recuperado de <https://ventanaamicomunidad.org/V/s271d7kdh1t3tr7t2tr1r02979658t01>

Gómez y Bermúdez. (2015). La participación de padres de familia en la educación indígena intercultural bilingüe (EIB) en la región Ch’ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544923003.pdf>

Haan. (2009). El aprendizaje como práctica cultural. Cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana. México: ITESO. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/389/EI+aprendizaje+como+pr%E1ctica+sociocultural.pdf;jsessionid=0F737153B660BA99CE282EF7E9EF4407?sequence=2>

Idañez y Eggs. (1995). Diagnóstico social (2.a ed.). México: Lumen. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/31701512_Diagnostico_social_conceptos_y_metodologia_Maria-Jose_Aguilar-Idanez_y_E_Ander-Egg

INAFED. (2018). Ficha escolaridad del Municipio de Temoaya. *Sistema Nacional de Información Municipal*. Recuperado de: <http://www.snim.rami.gob.mx/>

INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informes temáticos*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D238.pdf>

INEGI 2020. (s. f.). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados 2000/2001 a 2018/2019*. 8 de agosto de 2020, Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxwebv2/pxweb/es/Educacion/Educacion/Educacion_06.px/

Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INEE) (2014). *El aprendizaje en preescolar en México: Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011 lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D312.pdf>

James y Guzmán. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: Un Divorcio De Mutuo Consentimiento. *Revista Electrónica de Educación*, 3(23). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610/635>

Jiménez Ramírez, Julián, Martínez Pérez, Lilia, Mendoza Almaraz, Javier, & Meyer, Lois M. (2015). Análisis de las actividades de niños de Educación Inicial en pueblos originarios de Oaxaca, México. *Anthropologica*, 33(35), 141-172. Recuperado en 08 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200007&lng=es&tlng=es

L. Marin. (1986). *El proceso de socialización: un enfoque sociológico*. Revista Española de Pedagogía. Universidad Complutense de Madrid, 173, 1-14. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/3-EI-Proceso-de-Socializaci%C3%B3n.pdf>

L.E.P. (2015, 10 septiembre). con mami estrategias de aprendizajes para niños de preescolar [Vídeo]. YouTube. https://www.facebook.com/preescolarceneval/videos/209744887881002/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&ref=sharing

M. González. (2018). Diseño de Objeto con tapete de Temoaya. *Luminaria B'ahni*, 1-98. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/80164/DISEÑO%20DE%20OBJETO%20CON%20TAPETE%20DE%20TEMOAYA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Macaire. (2015). Investigación-acción y didáctica de lenguas: del posicionamiento del investigador a una postura de investigación. *Rastros Rostros*, 17(31) 145-152.

DOI: Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/1097>

Mendoza Fillola, Antonio (2008) La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo / Antonio Mendoza Fillola (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes) Recuperado de

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4m9n0>

Noh. (2003). *El juego simbólico en educación inicial indígena una alternativa para favorecer la participación grupal*. [Tesis de licenciatura]. Yucatán: Universidad Pedagógica Nacional recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/19987.pdf>

Patiño, Katia, Villalobos y Cecilia. (2011). Revista Pueblos y fronteras. Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 1-29. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/906/90621701005.pdf>

Pecci, Herrero, López y Mozos (2010). El juego en el desarrollo infantil y su metodología. Grado Superior, 1ª Edición. 1(22). Recuperado de

<https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171519.pdf>

Pérez Martínez, M. G. (coord.) (2010). *La educación Preescolar en México*. México: INEE. Recuperado de

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf

R. Bisquerra. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (2.a ed.). La Muralla. Madrid Recuperado de

https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Rincón Bonilla. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Kimpres. Recuperado de <https://www.redlenguaje.com>

Rispail, M. y Blanchet, Ph. (2013). Contextualización de las investigaciones y acciones: en pro de una perspectiva socio didáctica (p. 317-325).

En Ramírez Romero, J.-L., (coord.), *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)*. México: Pearson Educación. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/278778601_Contextualizacion_de_las_investigaciones_y_acciones_en_pro_de_una_perspectiva_sociodidactica

Rojas Cortes. (2005). El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. *Revista Traslape y negociación de tiempos.*, (26), 1-43. Recuperado de <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/101/pdf/SoverineDurin.pdf>

Ruiz y Hernández. (2016). Conceptualización de los juegos de los pueblos indígenas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 10(5), 1-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593505>

Schmelkes. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Educación y pueblos indígenas*, 4(1), 5-13. Recuperado de http://poblacion-indigena.iniciativa2025alc.org/wp-content/uploads/2017/04/112RDE_08_Art1.pdf

SEDESOL. (2013). Dirección General Adjunta de Planeación Microregional. Unidad de Microrregiones. recuperado de

<http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=nacion&ent=15&mun=087>

SEP. (2017). Aprendizaje Clave para la Educación integral. Educación preescolar Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-a-EDUC-PREECOLAR-PROGRAMA.pdf>

TVEDOMEX (2019). Muñecas de Temoaya [Archivo audiovisual]. Recuperado de <https://www.facebook.com/TVEDOMEX/videos/1309443082558025/>

Unda, Llanos y Herrera. (2014). *Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el centro del muchacho trabajador*. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7928/1/Espacios%20de%20socializacion%20de%20ninos%20ninas%20y%20adolescentes.pdf>

Villarroel Rosende, Gladys, & Sánchez Segura, Ximena. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*. V. 28, 123-141. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705200200010000>

Wikipedia. (2020, 20 octubre). Pueblo otomí. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_otom%C3%AD

Anexos

Anexo 1

PRIMER ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Entrevistador ¿Cómo se llama? _____

Respuesta _____

Entrevistador ¿Podría comentarme a que se dedica usted?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Cuántos hijos tiene?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Envía a sus hijos al preescolar?

Respuesta Si _____ no _____ ¿por qué? _____

Entrevistador Si no los envía ¿qué tendría que hacer el preescolar para que usted los enviara?

Respuesta

Entrevistador ¿Su hijo quiere ir al preescolar?,

Respuesta Si _____ No _____ ¿por qué?

Entrevistador ¿Sabe cómo se trabaja en el preescolar?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Conocen la importancia del juego en la edad preescolar?

Respuesta _____

Segunda entrevista a padres de familia

Entrevistador ¿Habla usted otra lengua aparte del español?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Qué estudios realizó?

Respuesta: _____

Entrevistador ¿Se considera otomí?

Respuesta Si _____ no _____ por que _____

Entrevistador ¿Sus hijos e hijas juegan?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Qué juegos tienen?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Juegan a lo mismo niños y niñas?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Cómo se dice en su lengua jugar?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Cómo hace cuando quiere que sus hijos e hijas aprendan algo?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Quién enseña?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Si no quieren aprender qué hace?

Respuesta _____

ENTREVISTA A NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR: (YA SE REALIZARON LAS ENTREVISTAS)

Entrevistador ¿Cómo te llamas?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Cuántos años tienes?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Tienes hermanos?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Tú vas a la escuela?

Respuesta Sí ____ ¿qué haces en la escuela?

No ____ ¿Por qué? _____

Entrevista al docente (no se han realizado)

PROPÓSITO: realizar entrevistas a docente primeramente para conocer el perfil que tiene como profesional, además de verificar la pertenencia cultural con la que cuenta y posteriormente indagar sobre el aprendizaje que tienen los alumnos de la comunidad indígena en el salón de clases.

Buenos días soy estudiante de UPN y estudio la carrera de Licenciatura en Educación e Intervención Pedagógica, para lo cual realizó una entrevista sobre educación preescolar, específicamente “el juego en la edad preescolar”, me permitiría realizarle algunas preguntas, no sin antes agradecer su aportación como parte importante de la comunidad escolar.

Entrevistador ¿Cuál es su nombre?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Habla usted una lengua aparte del español?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Qué estudios realizó?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Cómo trabaja con el alumnado de la comunidad?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Cómo se desempeñan?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Qué problemas tiene?

Respuesta _____

Entrevista a la autoridad

PROPÓSITO: realizar entrevista a la autoridad municipal con la finalidad de saber qué opinión tienen de sus habitantes y si están enterados que algunos niños en edad preescolar no asisten a la escuela.

Buenos días soy estudiante de UPN y estudio la carrera de Licenciatura en Educación e Intervención Pedagógica, para lo cual realizó una entrevista sobre la

asistencia de alumnos a la educación preescolar y me gustaría saber qué información tiene usted como autoridad de la comunidad.

Entrevistador: ¿hola cómo se llama?

Respuesta _____

Entrevistador ¿Qué puesto tiene como autoridad?

Respuesta _____

Entrevistador: Se piensa que las personas de la localidad de San Pedro Arriba no envían a sus hijos e hijas al preescolar, ¿tiene información al respecto?

Respuesta _____

Entrevistador: ¿Y usted qué opina?

Respuesta _____

Por último, el guion de observación el cual se pretende hacer a la comunidad indígena que en un momento hice solo de manera rápida y no registre información y por tal motivo se tiene contemplado este instrumento para plasmar de manera escrita lo que se observe de los habitantes en sus actividades cotidianas y el papel que juegan los niños dentro de la comunidad.

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

PROPÓSITO: Realizar la observación a la comunidad con la finalidad de detectar un día normal en la comunidad, además de verificar las actividades comerciales y la forma de cómo se comunican

¿Con que lengua se comunican?

¿A que se dedican?

¿Qué artesanías realizan?

¿Existe el trueque?

Los niños qué papel juegan en las actividades cotidianas de la comunidad.

ANEXO 2

Códigos de las Entrevistas a padres de familia

¿Cómo se llama?

1. Josafath Pérez (E1JF)
2. Guadalupe E2G
3. María del Consuelo Sánchez Reyes
4. Abigail Gutiérrez
5. German Pérez López
6. José Guadalupe Jacinto
7. Isidro Albino
8. Ana María Silvano
9. Emma de la Cruz Cruz
10. Jesús Ortega
11. Juan González Albino
12. María Martínez Nava