



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

TESIS

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL
PARA FOMENTAR HÁBITOS DE LECTURA EN UNA ESCUELA PRIMARIA
MULTIGRADO

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

ALEJANDRO RICARDO DAMIÁN XOCUA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. YOLANDA FRANCISCA GONZÁLEZ MOLOHUA

ORIZABA VERACRUZ

ENERO DE 2013



GOBIERNO DEL
ESTADO DE VERACRUZ



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE VERACRUZ



COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN 304
OFICIO NO. 00006/13/SEV/DIR/UPN304
ASUNTO: DICTAMEN PARA TESIS DE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN BASICA
ENERO 17, DE 2013

**LIC. ALEJANDRO RICARDO DAMIAN XOCUA
EGRESADO DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BASICA
PRESENTE.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado de la revisión realizada por el jurado asignado a su trabajo de Tesis titulado **Estrategias didácticas de intervención intercultural para fomentar hábitos de lectura en una escuela primaria multigrado**, éste ha sido dictaminado **Aceptado**

Por lo anterior, hago de su conocimiento que puede proceder a su impresión a efecto de tramitar su examen profesional para obtener el grado de **Maestro en Educación Básica**.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



Beatriz E. Serrano G.

MTRA. BEATRIZ E. SERRANO GARCIA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
Y DIRECTORA DE LA UNIDAD UPN 304

Dedicatoria

A Dios

Gracias por darme salud y fuerzas para llegar; con tu luz pude caminar y confiar en mis decisiones.

A mis padres

Por darme la oportunidad de asistir a la escuela donde aprendí que es el espacio adecuado para reducir brechas de desigualdad social entre personas diferentes y que mediante la preparación constante, tenacidad y responsabilidad se puede llegar a cumplir una meta.

Mi familia

Esposa e hijos, gracias por motivarme en todo momento a seguir en este trabajo de investigación sin importarles que no les dedicara toda mi atención.

A mis compañeros de la maestría

Porque siempre me brindaron su apoyo incondicional en los momentos que necesité de ustedes.

Los asesores

Dra. Yolanda, no tengo palabras para expresarle mi más grande agradecimiento por la tolerancia y forma de apoyarme en todo el proceso de mi formación en la maestría y en esta tesis, maestro Hugo Frén y maestro Agustín por sus aportaciones teórico-metodológico que hicieron al trabajo iniciado hace dos años y que hoy llega a su conclusión. Mi gratitud también para el maestro Hugo Luis por su contribución en una etapa de mi formación en esta institución educativa y la maestra María Teresa Morales Mora por sus acertadas observaciones que hizo a este trabajo.

Los alumnos de tercer grado

A Sandra Floriberta, Rosa, Karina, Esmeralda, Alma Delia, Román, Leonardo, Octavio, Ubaldo y Gildardo por compartir conmigo varias horas de lectura que nos permitieron conocer nuevos contextos. Ustedes fueron la razón de este trabajo.

A mi director

El profesor José Joaquín Amador Huerta por darme las facilidades necesarias para poner en práctica mis estrategias didácticas que estoy seguro tendrá frutos a largo plazo en la niñez de Jezizapa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
CAPÍTULO I	1
DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Políticas públicas	4
1.3 Políticas indigenistas	5
1.4 Escuelas multigrado	8
1.5 Políticas multiculturales	10
1.5.1 De la multiculturalidad a la interculturalidad	13
1.5.2 La situación intercultural en el aula	18
1.6 Descripción del contexto del problema	19
1.6.1 Planteamiento del problema de investigación	22
1.7 Objetivo	28
1.7.1 Objetivos específicos	28
CAPÍTULO II	29
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA	29
2.1 Parámetros curriculares de educación indígena	32
2.2 El proceso de lectura en las escuelas multigrado	33
2.3 Estrategias didácticas para generar hábitos de lectura	39

2.4 Enfoque: hacia una opción basada en la simetría cultural	42
2.4.1 Interculturalidad	47
CAPÍTULO III	49
ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN	49
3.1 Estrategias de intervención para desarrollar hábitos de lectura.....	53
Estrategia 1: Diseño de ambientes motivadores de la lectura	55
Estrategia 2: Creación de un círculo de lectores <i>ma tiapowakah</i>	58
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
3.3 Evaluación de las estrategias	61
3.4 Planeación de estrategias.....	62
3.5 Aplicación de las estrategias.....	77
3.5.1 Diseño de ambientes motivadores de la lectura	77
3.5.2 Creación de un círculo de lectores <i>ma tiapowakah</i>	97
CAPÍTULO IV.....	104
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	104
4.1 Evaluación general de las estrategias	104
4.2 Principales hallazgos de la investigación	105
CONCLUSIONES	112
FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXOS	124

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad que se realiza a lo largo del proceso educativo porque permite establecer lazos de comunicación entre los alumnos y los diferentes escenarios sociales además de aquellos que nos dan cuenta de los escritos que se revisa en cada uno de los grados escolares que se cursa. Leer es la vía por la que se transmiten varios aprendizajes que ofrece la escuela y otros espacios donde también se construyen conocimientos, de ahí la necesidad de llevar a cabo una actividad permanente en el aula para encauzar la formación de hábitos de lectura que permita mejorar las oportunidades de desarrollo personal y comunitario. Un niño que lee aprende, además las actividades cotidianas en el aula las desarrollan mejor, por eso a la lectura se le considera un medio para la mediación entre el alumno y la realidad.

Este problema se investiga y se construye una estrategia de intervención desde el enfoque de la Pedagogía de la Diferencia e interculturalidad, que es una de las especialidades con que cuenta la Maestría en Educación Básica. En ella se brindan referentes teóricos y metodológicos, pasando por el análisis de las políticas públicas implementadas en los diversos contextos, internacional, nacional y estatal, que se han visto como pertinentes para resolver diversas situaciones problemáticas que se presentan en la educación básica. En esta investigación retomo algunos de estos referentes para intervenir en la situación que presentan mis alumnos en la escuela multigrado.

Las últimas reformas de los planes y programas de estudio dan oportunidad de formar niños lectores cuyos logros puedan trascender fuera de la escuela, sean capaces de leer por voluntad propia para que mediante este acto descubran que es una parte importante de su vida que les permite desarrollar un pensamiento abstracto y de asumir una actitud crítica. Esta política ha trascendido hasta el subsistema de educación indígena en el programa “Lengua Indígena. Parámetros curriculares”, donde hace alusión a la formación de niños lectores

partiendo de su interés como parte esencial del enfoque *Hacia una opción basada en la simetría cultural* que en los capítulos siguientes desarrollaré.

La falta de hábitos de lectura en alumnos de tercer año en la escuela multigrado indígena es un problema que requiere ser atendido por el gran impacto que causa en el salón de clases donde los niños deben ser más autónomos en su aprendizaje por el tiempo reducido que se tiene para atender tres grados al mismo tiempo.

La lectura se ha considerado una actividad importante del proceso de aprendizaje, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que en la actualidad es la base a nivel nacional del aprendizaje permanente.

Desde hace cuatro sexenios aproximadamente, los gobiernos a través de las políticas públicas han implementado programas para fomentarla; lo mismo en materia legislativa se han hecho reformas a leyes y documentos que están relacionados con las nuevas formas de enfrentar las realidades sociales emanadas de la multiculturalidad y de los procesos lectores; sin embargo en nuestras aulas no se ven resultados satisfactorios, porque no solo se trata de implementar o modificar leyes como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños indígenas, o la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación; éstas tienen que ser realidad en las aulas y no solo estar ahí plasmadas, dando la enorme tarea a los maestros de cambiar los paradigmas que han prevalecido durante muchos años por nuevas opciones de abordar las sociedades impregnadas de una gran diversidad cultural.

La lectura recobra sentido cuando tiene aplicación, cuando se conecta con una experiencia vivida que puede darse si se parte de lo propio o cercano sin menospreciar el contexto de los niños indígenas quienes se encuentran en situaciones desfavorables por vivir en un medio ágrafo donde además de carecer de espacios que inciten a la lectura, no tienen suficiente material bibliográfico para hacerlo, siendo la escuela el lugar principal donde puede hallarlo, aunque a veces no le es interesante.

A pesar de los programas implementados, no se han visto los resultados en mi escuela aunque ésta cuenta con materiales para leer como cuentos, recreación literaria, poesías informativos y de ciencia.

El papel del docente cobra importancia al enfrentarse a esa otredad, es decir a los niños que son distintos entre sí en cultura, pensamiento y desarrollo en el grupo para encaminarlos a un punto de coincidencia que lleven mediante un proceso gradual a leer de forma permanente. Como profesor investigador de mi propia labor busqué lazos similares para entender porqué a la mayoría no le interesaba leer. Encontré que algunas razones de la falta de hábitos de lectura es porque la escuela no ofrece continuidad de lo que aprende en su casa ni toma en consideración la cultura de los alumnos, viéndolo de esta forma, el aula se convierte en un espacio ajeno a sus intereses.

A pesar de los programas habidos para formar niños lectores, no se ha llegado a consolidar el proyecto iniciado desde algunos sexenios debido a que se han planteado acciones desde la cúpula, sin tomar en consideración que la sociedad mexicana es muy diversa y que cada uno de los centros educativos presenta particularidades, por eso el propio docente es quien tiene que tomar en cuenta los recursos, las características socioculturales de la localidad y los ritmos de aprendizaje de cada uno de los niños para implementar actividades que vayan encauzadas al problema, enfatizando los elementos de la cultura de los alumnos.

Si las escuelas actuamos de manera mancomunada con el entorno, estaremos construyendo una verdadera reforma que parta de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, del entorno hacia el aula y no al revés como sucede en la mayoría de los casos cuando se implementa un programa de esta naturaleza en el que las decisiones las toman personas que diseñan los programas y los maestros solo cumplimos e informamos avances.

El presente trabajo se conforma por varios capítulos que van describiendo mi problema de investigación. Tiene un enfoque Hacia una opción basada en la simetría cultural que retoma las formas de vivir de las personas circunscritas a la

escuela donde se presenta el problema de la falta de hábitos de lectura, lo cual fortalece las actividades llevadas a cabo en el plan de acción.

Con el diagnóstico elaborado llegué a concretar el problema principal de investigación, delimitándolo para su atención desde el aula sin trastocar aquellos que no podría intervenir como la familia y políticas públicas. El problema lo analizo desde dos ejes, el cognitivo y el cultural por ser los más contundentes, dejando margen para futuras investigaciones que quieran enriquecerla. En el primero observé todo lo relacionado con el conocimiento y dominio de habilidades de lectura así como el uso de signos ortográficos, en el segundo tomé en consideración las relaciones que se establecen en el grupo y el significado que los niños dan a la lectura.

Me propuse un objetivo general: *Diseñar estrategias didácticas interculturales para que los alumnos de tercer grado desarrollen el hábito de la lectura en el aula como apoyo en la realización de actividades escolares, respetando su cultura local y promoviendo la participación activa.* El primer objetivo específico fue: *Construir con los alumnos de tercer grado, ambientes áulicos motivadores de la lectura, mediante el trabajo colaborativo para mejorar el desarrollo de las actividades de ese contexto,* el segundo se llamó: *Crear un círculo de lectores con los alumnos de tercer grado para la lectura permanente mediante el diálogo, partiendo de situaciones de su interés.*

Con estos objetivos se trabajó de forma permanente para formar hábitos de lectura poniendo de manifiesto el respeto a la cultura local y promoviendo una actitud activa en el trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico que se concretan en los dos objetivos específicos de este trabajo.

El primer capítulo se titula Diagnóstico Socioeducativo y Pedagógico, donde explico de manera general las políticas públicas de los gobiernos de nuestro país acerca de los programas de lectura llevados a cabo durante los últimos cuatro sexenios.

Inicio con el programa Rincones de Lectura implementado en la administración de Carlos Salinas de Gortari, menciono a Ernesto Zedillo como sucesor del mismo programa destacando la creación del PRONALEES. No podía pasar por alto el sexenio de Vicente Fox quien retomando lo anterior puso en marcha el programa, “Hacia un país de lectores” y la “Propuesta Educativa Multigrado 2005” (PEM05), que ha sido hasta la fecha el documento oficial que más nos identifica a los que trabajamos en este tipo de escuelas. Hablo de la reforma de los Planes y Programas de estudio de educación primaria 2009 y 2011, donde cambia hacia un enfoque pedagógico basado en competencias, destacando el aspecto de la diversidad cultural en el aula no solamente de zonas indígenas ni de escuelas multigrado, sino de cualquier medio social que se encuentre inscrita, enfatizando el problema principal encontrado en el aula como tema de investigación.

El segundo apartado lo titulé Fundamentación Teórica, Conceptual y Filosófica, es donde se encuentra todo el respaldo de la investigación, destaco qué es lectura, los tipos que existen, hábito, convencionalidad, fluidez, lo concerniente al Plan 2011 y al Plan de Educación Indígena, Parámetros Curriculares por ser los dos documentos oficiales que rigen nuestra labor los que trabajamos en el subsistema de educación indígena. También hago mención al trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico como ejes metodológicos del enfoque intercultural que usé en este proyecto.

El tercer capítulo se titula Estrategias y Metodología de Intervención de la problemática, menciono que la metodología que utilicé en esta investigación fue de tipo cualitativa por ser la que trata de conocer los hechos, procesos y estructuras en su totalidad, no a través de la medición de sus elementos; es una Investigación Acción Participativa porque tanto alumnos como docente-investigador se involucran en el proceso de investigación apoyadas por las técnicas e instrumentos de recolección de datos como la entrevista profunda y la observación participante, por ser las que apoyan de manera directa.

En este mismo apartado hago una descripción de manera general de todas las actividades que se llevaron a cabo durante la aplicación de las dos estrategias de intervención, los acontecimientos importantes vividos en el aula y los comentarios sobresalientes que se dieron en los alumnos.

En el capítulo cuatro que se refiere a los Resultados de la investigación, manifiesto mi experiencia como investigador durante la aplicación de las actividades y los logros alcanzados. Se menciona lo novedoso que se encontró, entre ellos la lectura de textos emanados de la propia comunidad.

Posteriormente incluyo las conclusiones a las que llegué durante el proceso de construcción y aplicación de las estrategias interculturales, manifiesto que su aplicación requiere llevarse a cabo más tiempo para obtener mejores resultados además de que se puede analizar el problema desde otros ejes y enfoques para profundizar y mejorarlo.

También cito una lista de las fuentes y referencias bibliográficas que respaldan el trabajo de investigación dándole un sustento firme de lo que se hizo.

Para terminar agrego los anexos necesarios relacionados a localización del lugar donde se llevó a cabo la investigación, instrumentos de evaluación, textos que se construyeron y colecciones de libros que se tiene en el aula.

CAPÍTULO I

DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

1.1 Antecedentes

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) a lo largo de su historia ha sido punto medular de las políticas gubernamentales, principalmente en los últimos sexenios caracterizados por implementar reformas a los Planes y Programas de Estudio del nivel básico, con la finalidad de elevar la calidad del servicio educativo para toda la población y enfrentar los enormes retos que imperan actualmente en el mundo moderno integrado por sociedades multiculturales.

En cada una de éstas acciones, la lectura es uno de los pilares importantes para acceder a nuevos conocimientos que requieren los alumnos por ser una manera de aproximarse a los diferentes tipos de textos que existen en las sociedades cada vez más competitivas, donde el acto de leer juega un papel importante para interpretar y mediar entre lo conocido y lo desconocido pero sobre todo para transformar el significado de esa realidad social circunscrita a la escuela.

El concepto de lectura ha cambiado a lo largo de los años como producto de las necesidades cada vez más complejas que se tienen en las actuales sociedades del conocimiento, dando en cada una de ellas un enfoque distinto y una forma diferente de llevarla a cabo en el aula. Algunos de los objetivos del plan de estudios de 1974 pretendían que los niños desde el primer grado mantuvieran el contacto con los materiales escritos, principalmente literarios para que mediante la lectura reforzaran la creatividad, la comprensión e interpretación de textos en el aula, favoreciendo de esta forma una postura crítica de lo leído (SEP, 1980:15). El enfoque de esos programas estaba orientado a la homogenización del español como cultura dominante, sin respetar las identidades de los grupos minoritarios que tienen realidades diferentes; la escuela determinaba según el

programa vigente, los textos a leer sin tomar en cuenta los saberes de los alumnos.

En la política educativa salinista (1988-1994), se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuyo resultado principal fue la reformulación de los planes y programas de estudios, libros de textos y materiales de apoyo a la labor docente (Alcántara, 2008:45). El Plan de estudios de 1993 fue resultado de dichas reformas con un nuevo enfoque comunicativo funcional (SEP, 1993:13). Estas acciones fueron la puerta de entrada a las siguientes reformas en materia educativa.

También se proponían situaciones comunicativas permanentes donde la lectura libre de los materiales del programa *Rincones de Lectura* debía hacerse diariamente a fin de lograr en los niños un verdadero desarrollo del proceso lector desde los primeros grados, dedicando hasta un 45 % del tiempo a las actividades del aula con la finalidad de que los alumnos adquirieran el hábito por la lectura y formar así persona lectoras, reflexivas, críticas y que les divirtiera lo leído (SEP, 1993:15). Con esa intención se dotó a las escuelas de una gran cantidad de materiales en cinco colecciones: *Al sol solito*, *Pasos de luna*, *Astrolabio*, *Espejos de Urania* y *Cometas Convidados*.

En la administración de Ernesto Zedillo de igual forma se consideró a la educación como un factor estratégico de desarrollo de la sociedad que había empezado a vivir los embates del Tratado del Libre Comercio que años antes se había firmado; la lectura era considerada como una alternativa para mejorar la calidad de vida de los grupos sociales más desfavorecidos. Las prioridades fueron erradicar el analfabetismo de aquellos sectores más marginados del país; por ello, dentro de sus prioridades fue darle impulso al programa *Rincones de Lectura*, dotando paquetes de acervos bibliográficos a todas las escuelas del país con la intención de seguir estimulando en los alumnos el gusto por explorar los diversos textos literarios.

A pesar de los programas de lectura implementados los resultados no fueron alentadores, por ello se creó en 1995 el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES)* para que los niños de primaria adquirieran la competencia básica de leer una gran cantidad de materiales con las que contaban las escuelas, entre ellas libros ilustrados para todos los grados incluyendo otros que podían interesar a los padres de familia por su contenido relacionado al cuidado de plantas y animales.

Con Vicente Fox se reconoció que las acciones emprendidas hasta ese momento eran insuficientes para poner a México a la par de los países desarrollados, por eso igual que los anteriores gobiernos se hizo llegar a las escuelas paquetes bibliográficos impulsando de nueva cuenta a la lectura con el programa *Hacia un país de lectores* donde se reconocía que la calidad del sistema sólo podía ser fruto del trabajo de cada maestro en su aula y con la práctica constante de la lectura en cada uno de los centros educativos del país.

Para menguar estas diferencias, durante su gobierno surgió la Propuesta Educativa Multigrado (PEM05), documento que apoyó a los maestros que trabajaban en escuelas multigrado y multigrado indígena por aportar una nueva forma de organizar el proceso de enseñanza (SEP, 2005).

Al término de esta administración, no se cumplieron las expectativas esperadas, se encontró que dos de cada tres entrevistados habían leído igual o menos que en años anteriores y sólo tres de cada diez dijo haberlo hecho en más ocasiones que antes (Zaid, 2006: s/d). A consecuencia de lo anterior, el Estado mexicano empezó a reconocer jurídicamente a toda esa diversidad cultural existente en nuestro país, modificando los artículos 2º y 3º de la Constitución Mexicana incluyendo en ellos puntos importantes no solo de los pueblos indígenas, sino del pluralismo existente como nuevas formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural. Se menciona en dichos documentos que se requiere construir entre todos los mexicanos la conciencia de la pluralidad de la nación, el respeto a los pueblos, su cultura y la

diversidad como un derecho (SEP, 2005:16). También se reformó el artículo 7º fracción IV de la Ley General de Educación donde se reconoce la necesidad de la enseñanza en lengua materna en los primeros grados (DOF. 28/01/2011).

Felipe Calderón Hinojosa implementó los programas de lectura, *México Lee*, que inició en el año 2009 con resultados esperados en el 2012, *Estrategia 11+ 1*, *Estrategia 11+ 5* en los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria mediante una propuesta nacional de fomento a la lectura, con actividades calendarizadas por mes para fomentar en los alumnos el hábito de la lectura en donde participan los maestros, padres de familia y director de la escuela, que son los actores principales y así contribuir con los rasgos deseables del perfil de egreso de los alumnos de educación básica para que utilicen el lenguaje oral y escrito con claridad y fluidez al interactuar adecuadamente en diferentes contextos, mediante la creación de ambientes favorables en la escuela a fin de ofrecer a los alumnos y docente la oportunidad de usar los acervos bibliográficos vinculándolo con su contexto social, poniendo énfasis en el aspecto cultural como punto de partida para propiciar el diálogo con aquellos grupos que comparten los mismos elementos culturales.

Para lograr esto, el Estado ha implementado una serie de políticas públicas en el sector educativo con la intención de remediar estas diferencias existentes como las que a continuación se enuncian.

1.2 Políticas públicas

Una política pública es una acción del gobierno que busca dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad, es también el conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos (Gonda, 2002:111). Dentro de ellas encontramos las encaminadas al ámbito educativo con el fin de mejorar las carencias que sufren los diversos sectores de la sociedad de

este derecho constitucional, por ejemplo las políticas compensatorias que a diferencia de las anteriores están enfocadas a un sector únicamente de la población y es temporal porque tienden a desaparecer cuando el Estado considere que se ha atendido cabalmente las necesidades de la población.

Un ejemplo de políticas compensatorias son la creación de las escuelas multigrado como respuesta a las necesidades de las sociedades apartadas de las ciudades donde se debía atender a niños en edad escolar de primero a sexto aunque tuvieran un número reducido de alumnos inscritos, por lo que cada maestro debía responsabilizarse de dos o más grados bajo un mismo Plan y Programa de estudios que los demás sectores, sin tomar en consideración sus particularidades.

Las escuelas multigrado hoy en día son una evidencia de que el Estado mexicano no ha cumplido su cometido de educación básica, al responsabilizar a un maestro para la atención de dos o más grados en un mismo salón, sin una preparación previa para enfrentar esa gran complejidad que representa un espacio culturalmente diverso de trabajar con el plan de estudios nacional y con el de educación indígena.

1.3 Políticas indigenistas

El subsistema de Educación Indígena se creó en 1964, fue a partir de este año cuando la SEP se hizo cargo de ella iniciando primeramente con el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, en 1972. En 1978 se crea la Dirección General de Educación indígena (DGEI) como organismo dedicado a la educación de los pueblos autóctonos. Una de sus primeras acciones fue la creación de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas como sustento legal derivado del Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (SEP-DGEI,1990:7).

Los que laboramos en este subsistema hemos sufrido y resistido estos embates de las políticas del Estado de los años setentas con la implementación de la castellanización a los grupos indígenas en donde todos los alumnos debían aprender español dejando su lengua materna náhuatl. Los maestros de esos años trataron de exterminar las lenguas, modos de vivir, costumbres así como, las tradiciones de los grupos indígenas del país obedeciendo a la política del gobierno que a toda costa pretendió imponer un país homogéneo, bajo una misma lengua nacional por encima de realidades diferentes que se resistieron al sometimiento logrando que fueran escuchados por lo menos jurídicamente en las siguientes reformas educativas.

Posteriormente se optó por un modelo educativo fundado en el bilingüismo que planteaba la necesidad de impartir la enseñanza en lengua materna en los primeros años para que una vez adquirido la convencionalidad de la lectura en náhuatl se pasara a la enseñanza del español, desapareciendo poco a poco su lengua materna; es decir, se pretendía la homogenización de la cultura de nuestro país de manera paulatina sin que el sujeto pusiera resistencia, porque a diferencia de años anteriores ya no se hacía de manera drástica. En ambos enfoques se pretendía la integración de los indígenas a una sola cultura nacional, sin conseguirlo porque en el aula los niños siguieron hablando su lengua materna náhuatl, manifestando rasgos propios del grupo social al que pertenecían. Al paso de los años la realidad fue tomando nuevos matices a tal grado que no solamente los indígenas eran los que reclamaban respeto a su cultura sino diversos sectores de la sociedad se manifestaban en desacuerdo mediante protestas, marchas, publicaciones, pinturas entre otras.

El Estado mexicano a través de sus diferentes políticas se había conceptualizado como una sociedad con características comunes, fincada principalmente en un nacionalismo emanado por una misma bandera, escudo, Himno, territorio sin importar las prácticas culturales tan distintas en cada uno de los sectores sociales.

La educación bilingüe bicultural como política de Estado implementada a principios de los noventa no fue concebida más allá de los rasgos físicos, sexo, posición económica pero era ya un intento de considerar en el aula a los niños como individuos con una lengua importante que tenía que tomarse en cuenta al trabajar con ellos, por esta razón desde 1994 la educación indígena se lleva como asignatura, se evalúa y el resultado se plasma en la boleta de calificaciones.

La presión social que ejercían los grupos culturalmente diversos hizo que en el año 2001 se modificaran varios artículos entre los que se encuentran el 2º constitucional que reconoce y ratifica la pluralidad del país para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad. La educación indígena que se daba cambió de enfoque a partir del 2002 de bilingüe bicultural a intercultural bilingüe. Para sustentar lo anterior en el 2003 se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y el artículo séptimo fracción cuarto de la Ley General de Educación donde se reconoce y protege los derechos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas (SEP-DGEI, 2008:8).

A pesar de lo avanzado en este rubro, los maestros indígenas no teníamos claro qué y cómo íbamos a trabajar en las aulas, por eso en el año 2008 fue cuando se elaboró el documento *Educación Indígena, Parámetros Curriculares* documento oficial que rige la educación indígena de todos los grupos existentes en el país. De aquí se desprenderán los Programas de Estudio para cada grado y grupo que oficialmente son reconocidos, aunque hasta esta fecha es solo un proyecto porque no se ha concretado.

Contiene enfoques, propósitos y la organización de los contenidos divididos en cuatro ámbitos: La vida familiar y comunitaria, la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos; por último, Estudio y difusión del conocimiento. Los contenidos se deben desarrollar por proyectos didácticos y actividades recurrentes organizados en tres ciclos de dos grados cada uno.

Este nuevo programa nos da recomendaciones de trabajo para encauzar la educación intercultural en las aulas, retomarla como oportunidad para reconocerse como parte medular de un sistema educativo que revaloriza el contexto del alumno indígena para formar individuos con valores, capaces de llegar a la transculturación donde pueda dialogar con distintas culturas, diferentes visiones del mundo y así construir una sociedad intercultural canalizado no solo a los pueblos indígenas sino a toda la sociedad para preservar y enriquecer las lenguas, eliminación de prácticas discriminatorias y el desarrollo integral de los pueblos (López, 2010:7).

1.4 Escuelas multigrado

Las escuelas multigrado nacieron desde los años sesentas como resultado de la política compensatoria del gobierno para atender a la población vulnerable que por cuestiones de geografía necesitaban atención educativa a pesar de ser un número reducido de alumnos (Gutiérrez, 2004). Se llama escuela multigrado a aquellas donde el maestro atiende dos o más grados independientemente de la cantidad de alumnos que haya en cada uno de ellos (SEP, 2005:14). Hay escuelas bidocentes, que son atendidas por dos maestros, tridocentes por tres, tetradocentes por cuatro y pentadocentes por cinco maestros, si son seis o más y atienden un grado cada uno, ya no son consideradas como escuelas multigrado (SEP, 2005:8). Las encontramos en medios semiurbanos, medios rurales e indígena, trabajaron con los mismos, materiales que el resto de escuelas de educación básica; fue hasta el año 2005 cuando se dio a conocer la Propuesta Educativa Multigrado (PEM05), como una respuesta a las exigencias de los maestros en su afán de mejorar su trabajo. Tiene como propósito principal proporcionar al docente elementos importantes para la atención de varios grados al mismo tiempo.

La propuesta ofrece una organización de contenidos comunes, por ciclos y por asignatura que lleva a los docentes a planear a partir de un tema común para todo el grupo, después diferenciar actividades por grado. Estas escuelas trabajaron con dicha propuesta no solo en el aspecto de la lectura sino también en la cuestión curricular y didáctica, con actividades diferenciadas. La metodología de trabajo exige al alumno mayor compromiso de participación autónoma por el poco tiempo que puede dedicarles el docente al atender varios grados de manera simultánea. En este sentido, la lectura permanente como herramienta de aprendizaje cobra mayor importancia, porque es una forma de fomentar el autodidactismo. Las estrategias básicas de enseñanza son la discusión organizativa, taller de escritores, modalidades de la lectura, diario de grupo y personal, conversación, entrevistas y juegos ortográficos. Se ocupan materiales de aprendizaje autónomo entre ellos fichas de lectura y escritura, fichas de las diferentes asignaturas, de experimentos y fichas de ortografía.

Dentro de los elementos importantes de la propuesta encontramos aprendizaje colaborativo y ayuda mutua, aprender investigando, alfabetización inicial en colaboración, fichas y guiones de trabajo, interculturalidad y formación de alumnos lectores para llevarse a cabo de forma permanente con los niños a fin de lograr mejores resultados (SEP, 2005:19).

Las escuelas multigrado no deben rezagarse por el hecho de vivir en los lugares más apartados, a los docentes nos corresponde crear las mejores condiciones para que los alumnos desarrollen la lectura, puedan acceder a una educación para la ciudadanía y formar personas autónomas, con responsabilidad, valores, diversidad y el medio ambiente, además de libres, preparados en normas de convivencia, independientemente de las condiciones en que viven (López, 2010: 29).

En estos lugares no hay muchos incitadores de la lectura como letreros, anuncios, lugares públicos para leer, bibliotecas e internet; situación que no los hace ser menos competentes; al contrario, son capaces de desarrollar habilidades

lectoras como niños de otro medio social, siempre y cuando la labor del docente lo propicie.

Una de las tareas más importantes del maestro, es enfatizar la lectura de diversos tipos de textos para que los comprendan y reflexionen haciendo de esta actividad una práctica cotidiana que contribuya a la formación de niños lectores respetando la cultura propia para desarrollar su capital humano y puedan desenvolverse en otros contextos, toda vez que la lectura les permite a los alumnos organizar su mundo, interpretar fenómenos, y el significado de los símbolos, producto de un proceso histórico conocido como cosmovisión (SEP, 2002:148).

Esto nos lleva a realizar cambios importantes en el proceso enseñanza aprendizaje, principalmente el papel del docente al planear actividades, partiendo de su entorno inmediato y de situaciones reales que lleven al alumno al desarrollo de competencias lectoras desechando prácticas memorísticas y ejercicios mecánicos que están fuera del contexto.

1.5 Políticas multiculturales

Cada sociedad tiene sus propias costumbres y tradiciones, estilo de vida, formas de entender el mundo de tal forma que organizan su cultura en los diferentes ámbitos para interpretar la realidad donde se desarrollan como individuos y como grupo étnico históricamente establecido, que se identifican por una misma lengua y religión (Burgos, 2007: 3) pero todas son igualmente válidas, de acuerdo a su propia concepción de la realidad.

Un grupo social es único, irrepetible de tal forma que no hay conocimientos universales que lo hagan ser dominantes o dominados porque trabajar desde la realidad del niño mediante la lectura implica enriquecimiento mutuo, siempre y cuando exista la alteridad entendida como una disposición natural que se da en

los seres humanos a través del diálogo y la interacción que permite la comunicación y el encuentro con el “otro” de manera respetuosa.

En la educación “ la otredad” es una condición de interiorización constante donde se interpreta como aquel que es distinto en pensamientos, sentimientos, actitudes, experiencias, modos de vida, cosmovisión, con otra formación, experiencia, otra cultura pero también en las diferencias se encuentran uno o más puntos coincidentes que permite establecer esos puentes de enlace y de intercambio de experiencias en función de similitudes más no en verdades universales porque cada uno de los alumnos tiene su propia forma de ver la realidad, convirtiendo este hecho en una actitud social necesaria para no vivir aislados sino de mantener una constante relación con los otros y así permanecer la sobrevivencia y evolución de las sociedades (Silva, 2009: 907).

Esto significa que a pesar que los alumnos de tercer grado sean totalmente distintos entre ellos como individuos, pueden compartir puntos de interés con respecto a la lectura para lograr el mejor desarrollo de las actividades en el salón de clase.

Hablar de la interculturalidad no se limita a un reconocimiento únicamente de la diversidad, por el contrario se trata que los alumnos comprendan que los grupos sociales tienen particularidades en cuanto a lenguaje, creencias, tradiciones; esto quiere decir que si existen rasgos culturales diferentes, tienen ritmos y capacidades de aprendizaje distintos para la lectura (Dietz: s/f: 41). Por lo tanto, la escuela debe convertirse en ese espacio donde se fomenten valores, fundados en el respeto, diálogo y comunicación para la convivencia, de manera que los niños trabajen colaborativamente intercambiando puntos de vista en las asignaturas sin perder de vista la identidad individual y cultural tomando siempre en cuenta a cada uno de ellos.

No hay recetas únicas para favorecerla, pues se ha considerado que si un profesor lee permanentemente, con interés, en voz alta, por parejas, en forma grupal, lectura en silencio, usando textos literarios, cuentos, chistes, trabalenguas

dedicando un tiempo exclusivo antes o después de la clase, debe haber un resultado alentador que motive al alumno a interesarse por los textos.

Esto podría lograrse siempre y cuando el aprendizaje no sea una adquisición de conceptos o memorización de conocimientos; por el contrario, tener la capacidad para llevarlos a la práctica y prolongarla más allá del salón de clase incluyendo también a la familia para llegar a formar niños lectores. Aún así, los profesores requieren favorecerla destinando tiempos ya sea antes o al terminar la clase, bajo una serie de formas variadas pudiendo ser a través de lectura en voz alta, lectura animada, en voz baja o con préstamos de libros para que los lean en sus casas.

La importancia de la educación nos hace pensar que el trabajo docente tiene que ser modificado en la escuela para que los alumnos desarrollen todas sus dimensiones humanas y poder convivir de manera justa, equitativa con otras escuelas y localidades como el medio urbano, donde las adversidades no son tan grandes como en las escuelas multigrado indígena.

La interculturalidad se entiende como un nuevo proyecto alternativo social y de carácter muy amplio que moviliza no solamente nuevas actitudes sino nuevas formas de convivencia, de comunicación basadas en el diálogo y respeto a las personas que no perciben el mundo como nosotros; implica no solamente el reconocimiento de nuestra identidad sino también de aquellos que no comparten los mismos valores; es una expresión que logra articular la diversidad cultural étnica y lingüística, es una nueva política del Estado que solamente los que laboramos en las aulas la podemos hacer realidad a través de la justicia social que implica darle a cada quien lo que se merece.

1.5.1 De la multiculturalidad a la interculturalidad

Sin bien es cierto que los programas de lectura mencionados anteriormente han trastocado de manera general el aspecto multicultural entendido como el solo reconocimiento de la presencia de dos o más culturas al editar textos que tratan de lugares, plantas, animales, formas de vida; esto no es suficiente porque solo se reconocen sin haber interacción, sin existir el roce social de los grupos con características diferentes en sexo y edad.

Hoy se pretende trabajar en el aula con actividades fundadas en el respeto como ingrediente principal, tomando en consideración cada una las características de los grupos minoritarios que son una respuesta a la presencia de situaciones cada vez más complejas en los centros escolares.

Es una de las razones porque los programas llevados a cabo por los gobiernos en turno no han dado los resultados esperados, por estar elaborados desde afuera con un enfoque homogeneizador. Hoy requieren ser cambiadas a nuevas acciones que tomen en consideración los intereses de los alumnos bajo los principios de la diversidad existente en las nuevas generaciones, su sentido de pertenencia cultural, lingüística y de prácticas culturales.

Si se quiere formar hábitos de lectura, los programas deben tomar en consideración los principios de la multiculturalidad para transitar paulatinamente a la interculturalidad donde haya elementos importantes de convivencia a fin de adecuar y correlacionar entre lo que la cultura local requiere y lo que la escuela enseña sin que exista disparidad, implementando un plan de acción que tenga atención especial en lo que respecta a la cultura de la comunidad, las diferencias individuales y de cultura que tienen como personas y como grupo a pesar de ser parte de la misma localidad. En este sentido es donde a la escuela le corresponde retomar estos conocimientos y valores para incorporarlos al currículo.

Para poder abordar la educación intercultural en las aulas se requiere una metodología que valore las singularidades culturales de cada uno de los alumnos y del propio docente; los sistemas educativos y la escuela deben avanzar hacia la construcción de una sociedad en la que sea una realidad el reconocimiento de las diferencias, el derecho a la identidad, el disfrute de las mismas oportunidades y recursos y no solo sea un discurso alentador de las políticas educativas y de las reformas. La escuela debe señalar vías de aprendizaje hacia la colaboración para entender que las diferencias son necesarias y enriquecedoras; que por el contrario, las desigualdades corresponden a categorías sociales establecidas (Jiménez, 2009).

Bajo esta mirada, la escuela intercultural implica entender que la cultura del otro está conformada por un conjunto de valores que pueden enriquecernos tanto como nuestra propia cultura además de ser positivamente un elemento imprescindible para resolver conflictos multiculturales, con esto quiero decir que la labor de la escuela consiste en tomar en consideración los tipos de textos que sean de interés a los alumnos bajo los principios del aprendizaje significativo para que tenga sentido lo que lean.

En tiempos actuales la sociedad tiene nuevas y constantes exigencias que cambian consecutivamente representados por sectores de la sociedad que aclaman sus derechos como personas, siendo la escuela el espacio principal donde pueden aterrizar las reformas educativas para dar cabida a cada una de las expresiones distintas que durante años han estado presente sin ser tomadas en cuenta como hasta estos tiempos donde son parte esencial para el mejor desarrollo de las actividades escolares. Durante los últimos años en México se han hecho varias reformas principalmente en los programas educativos, por incluir aspectos que tienen que ver con la diversidad cultural donde el Estado mexicano reconoce que no somos iguales, que conformamos esta gran nación personas diferentes, con estilos de vida propio y que los programas implementados no pueden verse ni tratarse con la misma óptica para todos.

Lo que debe retomar el maestro es que los programas de lectura que se han implementado en los últimos sexenios aterricen en cada uno de los salones con una nueva perspectiva multicultural para obtener mejores resultados.

Si se diseñan a nivel nacional de manera homogénea como hasta hoy se han hecho, con los mismos materiales para todas las escuelas, sean indígenas, no indígenas, rurales, de la ciudad, estados del norte del país, los de la costa, multigrado y no multigrado, con la misma ideología, pasando por alto las características propias de cada contexto cultural en los que se desenvuelven los niños, crea en cierta forma homogenización cultural. Por ello, el éxito de los programas como el mencionado, se pueden lograr en dos dimensiones: la primera tiene que ver con las acciones del gobierno y la otra tiene que ver con la manera como se implemente en el salón de clases por parte de quienes estamos en contacto directo con el grupo de alumnos, tomando en consideración las características propias de cada uno de ellos, en sus formas de vida, lengua costumbres, tradiciones, cosmovisión del mundo entre otros.

A pesar que el Estado ha implementado una serie de políticas públicas con la intención de atender los contextos más vulnerables y tengan las mismas oportunidades de lectura; en la realidad encontramos grandes diferencias con respecto a eso que se está planteando. Estamos viviendo en nuestras aulas multigrado indígena, una carencia enorme de materiales en lengua indígena náhuatl que impide que los niños tengan la oportunidad de leer textos que son propios o por lo menos lleven ese matiz de los pueblos indígenas donde las actividades de la familia y el grupo social están relacionadas más estrechamente con la naturaleza, con el cuidado de los animales y uso de las plantas, pero sobre todo porque la tradición oral ya sea cuentos, leyendas, chistes, anécdotas; están determinadas por la forma de vivir que muy poco encontramos en los materiales que proporciona la Secretaría de Educación Pública.

Se requiere de textos que partan del conocimiento y la diversidad desde el ámbito de la familia y la cultura para transitar paulatinamente de la lectura propia a otro tipo de contenidos sin que esta se vea como una actividad impuesta por un

grupo mayoritario que habla español, con una visión diferente al de los alumnos indígenas.

Como respuestas a esas necesidades presente en las sociedades cuyas características merecen atención propia, el gobierno a través de la SEP implementó una serie de política públicas que tienen la intención de disminuir las diferencias entre un medio y otro con la finalidad de que todos tengan las mismas oportunidades; en otras palabras es una acción del gobierno derivado de una necesidad pública utilizando recursos y estrategias propias.

Las reformas en materia legislativa como resultado de esas exigencias en todos los sectores marginados se manifiesta en los Planes y Programas de Estudio, primeramente en la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB) y actualmente en el Plan 2011 donde encontramos un enfoque diferente, una nueva forma de trabajo donde lo intercultural trascendió del subsistema de educación indígena hacia todos los centros educativos de la educación básica conformada por preescolar, primaria y secundaria, asumiendo nuevas actitudes y compromisos.

El cambio de rol de los maestros que antes veníamos practicando cambió de ser expositores y protagonistas de la clase a personas que coordinan y que también aprenden de los alumnos, que toman en cuenta sus intereses pero sobre todo que propician el diálogo y el trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje partiendo de la contextualización de los niños, respetando la diversidad existente en el aula.

El Plan de estudios 2011 retoma lo anterior y además pretende promover el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic) como recurso en el aula para propiciar nuevos conocimientos que deben ser utilizados por el docente de manera que los niños trabajen por binas, trinas y en equipo para evitar mantenerse aislados, poniendo en alto escenarios donde se propicia el diálogo, el debate y el intercambio de puntos de vista durante las actividades que se llevan

en la aplicación de las estrategias, dinamizando más la clase y para hacerla más atractiva al leer cuentos y otro tipo de textos.

Hace hincapié en el desarrollo de competencias en el aula donde leer es una actividad fundamental y trata que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera del aula; es decir, que apliquen a su cotidianidad todos los conocimientos aprendidos en la escuela para formarse como ciudadanos competentes en cada una de las esferas sociales, fomentando también las habilidades y actitudes hacia la lectura en la escuela y otros ámbitos sociales, valorando la diversidad y las funciones sociales que cumple el lenguaje para aprovecharlas como un vehículo de riqueza cultural, donde el profesor es el protagonista de crear escenarios adecuados para que comprendan la dimensión social, planeando estrategias de trabajo que garanticen la manifestación y participación de todos los alumnos mediante un trato respetuoso (SEP, 2009: 48).

Por esta razón, la educación que se ofrece actualmente en los centros escolares debe cubrir las expectativas de un mundo global y cambiante en el que se demanda ciudadanos comprometidos, capaces de desarrollarse como personas de una diversidad y discrepancia social derivados de una sociedad que está en constante transformación cuyas exigencias y la competitividad se da en todos los ámbitos de la vida; por lo tanto, el papel de la escuela es cada vez más comprometedor de ofrecer la calidad así como equidad necesaria para cubrir las expectativas exigidas por nuevas sociedades, enarboladas en los cuatro pilares de la educación: (aprender a conocer) destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser) y ser responsables (aprender a convivir).

Este nuevo enfoque pretende el desarrollo de competencias que se refiere a conocimientos, habilidades, actitudes y valores para poder resolver los problemas específicos no solamente de la vida personal sino también pública y laboral. Para lograr las competencias comunicativas los programas de estudio 2009 y 2011 recomiendan trabajar intensamente con distintos tipos de texto para que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera, leer a los niños en voz alta

como parte de la rutina diaria cuentos, novelas u otros materiales de su edad involucrarse con los textos y relacionarlos con conocimientos anteriores, de las experiencias y con sus propios puntos de vista (SEP, 2009: 46).

1.5.2 La situación intercultural en el aula

Al no haber necesidad de leer y escribir los padres de familia no le han dado mucho significado a estas dos practicas en su vida cotidiana ni tienen expectativas que su hijo haga una carrera profesional; la aspiración más anhelada que he escuchado en los nueve años que llevo laborando en este lugar, es que termine el bachillerato para que se incorpore al trabajo del campo o algún empleo en la ciudad, pueda ganar dinero y tener su propia familia.

La forma de vivir de la mayoría de la gente gira en torno al contexto, pues a pesar de que se incorpora al mercado laboral de la ciudad, la mayoría sigue conservando las prácticas tradicionales propias de su comunidad, donde el aprendizaje se da mediante el ejemplo, la imitación, el ensayo y error; eso hace que en varias viviendas no se aprecien libros que puedan ser leídos por los niños en edad escolar.

Esta manera de vida del lugar repercute notablemente en los alumnos quienes tienen la misma concepción y por eso le hacen poco caso a las actividades de la escuela, reflejando en el aula incumplimiento de tareas, poco interés por explorar los materiales escritos existentes a pesar que se les ha dicho en la escuela que leer tiene grandes ventajas. Al no ser una necesidad, no hay preocupación por letreros ni otro tipo de ambientes que tengan que ver con la alfabetización, leer o no leer tiene el mismo sentido para una persona que vive en este lugar. Aquí no hay mejor forma de aprender que imitar a los adultos en los trabajos que hacen, las costumbres que practican; en las reuniones ejidales, faenas, en cualquier actividad se descarta el uso de la lectura. La comunicación es directa y de manera oral; dándole poco interés a los materiales escritos que

podieran encontrar en su vida cotidiana; más que ventajosa se percibe como una actividad con poca utilidad porque se aprende en la práctica a través de la lengua hablada.

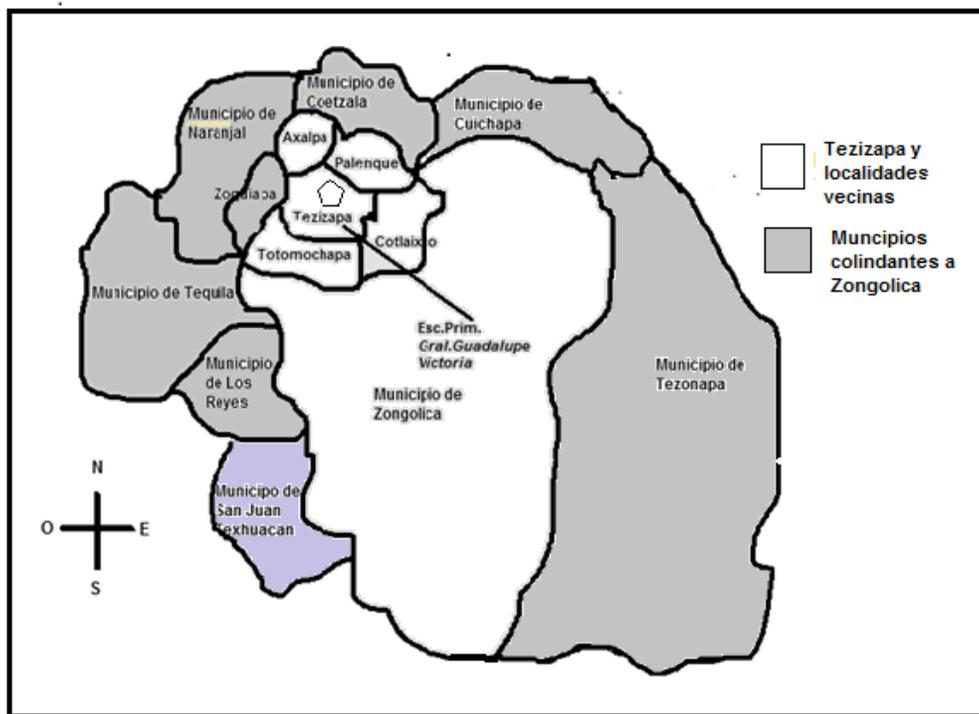
Los hijos de algunas familias no hablan el náhuatl en la escuela lo que ha causado que en ocasiones no haya una buena comunicación con los demás niños que manifiestan mayor dominio de su lengua materna.

Debido a los movimientos sociales en el aula donde laboro se congregan niños que hablan en mayor tiempo el náhuatl y niños que solo hablan español pero también hay los que tienen un bilingüismo coordinado, es decir, utilizan con la misma facilidad cualquiera de las dos lenguas para comunicarse con sus compañeros o con el maestro. Viendo esta situación lingüística, la escuela las retoma para enriquecer la clase con la metodología del aprendizaje colaborativo.

1.6 Descripción del contexto del problema

La comunidad de Tezizapa pertenece al municipio de Zongolica, Veracruz, es un lugar que se encuentra en la sierra donde se carece de varios servicios principales que lo hacen ser un lugar marginado del municipio. Aquí prevalecen rasgos étnicos náhuatl en toda la población, desde niños hasta ancianos usando cotidianamente esta forma de hablar en el seno de las familias, trabajo alimentación formas de vivir y en todas las actividades que desempeñan (Ver mapa de ubicación).

Ilustración 1. Ubicación de la escuela *Gral. Guadalupe Victoria* de la localidad de Tezizapa Zongolica, Veracruz. Al noreste colinda con la comunidad de Palenque, al este con Cotlaixco, sur con Totomochapa del mismo municipio y al oeste con la comunidad de Zoquiapa del municipio de Naranjal Veracruz.



Fuente: Elaboración propia, basado en el mapa del libro *Veracruz Historia y Geografía Tercer grado* (SEP, 2005:23).

Algunas de las familias que integran la comunidad se conformaron por personas provenientes de lugares vecinos y algunos más de pueblos pertenecientes a Córdoba, Veracruz, que por las características de su contexto de procedencia no hablan el náhuatl; aun con estas particularidades, poco a poco se van inmiscuyendo en prácticas culturales del lugar como mayordomías, el tequio o intercambio, las faenas, costumbres y tradiciones.

La gente generalmente se dedica a las labores del campo, la siembra de maíz en el mes de mayo, frijol en el mes de agosto y durante todo el año atiende sus cafetales en la limpia, poda y renovación de plantas; algunos padres de familia se van a las ciudades de Córdoba y Veracruz a trabajar como albañiles y se ausentan de sus hogares por un mes o más tiempo, dejando la responsabilidad

de los hijos a la madre de familia quien se encarga no solamente de educarlos sino de conseguir el sustento alimenticio, cuidarlos y mandarlos a la escuela.

Esta es posiblemente otra de las razones porque la gente no tiene interés por los libros ni materiales escritos, prefiere atender primeramente actividades propias del contexto comunitario y las necesidades de sus hijos, dejando en segundo plano lo que requiere la escuela.

Por ser un lugar serrano la gente generalmente se expresa en forma oral para citarse a una reunión, la faena, invitación a una fiesta, la mayordomía; esto propicia de cierta manera que no se aprecien muchos letreros; la gente adulta comparte y transmite chistes, cuentos, leyendas y versos a las nuevas generaciones que la escuela puede retomar; sin embargo, esto no significa que no tengan la capacidad de desarrollar las habilidades cognitivas, valores y actitudes para interesarse por los materiales escritos.

Existe una gran diferencia entre lo que la escuela requiere que los estudiantes lean en tercer grado y lo que interesa a ellos en su vida familiar y comunitaria. La escuela por un lado pretende que los niños lean con fluidez diversos tipos de textos presente en los libros, situación que viene a contradecir las formas de vida de los alumnos, quienes están más interesados por la tradición oral que leer en clases.

Bajo esta mirada, la escuela es ajena a los intereses de quienes asisten a ella. En este sentido se deben tomar en consideración todo ese bagaje cultural que existe en cada uno de los niños y que les permita establecer puntos de contacto para una comunicación eficaz y significativa bajo intereses comunes de los estudiantes cuyas edades oscilan entre 8 y 10 años de edad. (Ver tabla de Edades y legua).

Tabla 1. Edades y lengua que hablan los niños de tercer grado de la escuela primaria bilingüe *Gral. Guadalupe Victoria* de la localidad de Tezizapa, Zongolica, Veracruz.

Nombre	Edad	Lengua que habla mayor tiempo
Leonardo	8	náhuatl
Román	10	español
Alma Delia	8	bilingüe
Sandra Floriberta	8	bilingüe
Octavio	8	bilingüe
Karina	8	bilingüe
Ubaldo	9	náhuatl
Rosa Esmeralda	9	náhuatl
Gildardo	9	bilingüe

Fuente: Elaboración propia, con base en la matrícula del ciclo escolar 2011-2012.

1.6.1 Planteamiento del problema de investigación

A pesar que las políticas de los gobiernos mencionados han puesto énfasis en el desarrollo de la lectura en los centros escolares del país, dotando de materiales bibliográficos e implementando programas de lectura como los que ya se mencionaron, los resultados no han sido satisfactorios ni han hecho mella en mi aula porque aunque se les ha insistido que lean cuando se trabajan los temas de las diferentes asignaturas, no lo hacen; muestran mucho desinterés por leer los materiales bibliográficos que tenemos entre los que se encuentran revistas, libros de cuentos, historias, libros de información, poesías y otros mas, que les permite mediante este acto, desarrollar mejor las actividades escolares.

En los nueve años que llevo en esta escuela atendiendo los tres primeros grados y por el largo tiempo que tengo con estos grupos he notado que cuando los niños leen con mayor interés, las actividades se realizan en menor tiempo, se aprovecha mejor la clase pero sobre todo se obtienen mejores resultados. Además de lo anterior me permite trabajar mejor con los demás grupos principalmente de primero, por ser el grado donde deben alcanzar la convencionalidad de la escritura y la lectura. En tercer grado se supone ya deben realizar sus actividades de manera libre y autónoma en todas las asignaturas

usando la lectura como medio para el mejor desarrollo de las actividades, pues por los años de experiencia que tengo como docente de escuela multigrado en otros lugares y en este, puedo afirmar que la lectura constante le permite al alumno ser mas autónomo en su aprendizaje y al maestro multigrado eficientizar el tiempo para trabajar con los demás grados.

En mi aula esto no se da y cuando se les pide que lo realicen, manifiestan poco interés, por eso no pueden concluirlos de manera adecuada; se distraen con facilidad platicando con sus compañeros, se saltan párrafos para terminar rápidamente y tener tiempo de seguir comentando temas que no son de la clase; en ocasiones hacen lo contrario, se tardan demasiado para terminar una actividad, empiezan a distraer y causar desorden a los demás grupos. Aunque el grupo sí demuestra tener dominio de leer convencionalmente, no todos tienen la iniciativa de hacerlo de manera natural y permanente.

Lo que se pretende es llegar a la transición entre la cultura oral de la propia localidad y propiciar el hábito de la lectura en la escuela, generando nuevas actitudes y formas de trabajo de manera que cada uno de los alumnos de tercero aprenda tomando en consideración sus propias características. Eso me permite suponer que si los alumnos leen de manera habitual podrán desarrollar mejor las actividades en el aula para un mejor aprendizaje.

Por lo antes mencionado, me dí a la tarea de aplicar una serie de técnicas e instrumentos de investigación y poder realizar un diagnóstico sobre hábitos de lectura como problema principal en el aula de primero, segundo y tercero llegando a los siguientes resultados:

- a)** La cultura de su contexto familiar y comunitario es diferente al contexto escolar, mientras la primera es ágrafa y se utiliza principalmente el lenguaje oral en las relaciones sociales, la segunda requiere de la lectura constante para un mejor desarrollo de las actividades.
- b)** Mediante una entrevista profunda a los alumnos y padres de familia conformada por tres interrogantes: qué es lo que le gusta leer, le interesan los

textos que vienen en los libros del alumno y qué tipos de textos sugiere que tuvieran los materiales bibliográficos, se logró saber que en la localidad se requieren temas de interés, por ejemplo que se les hable de sus vivencias, formas de festejar un cumpleaños, día de muertos, anécdotas de la gente, formas de sembrar el maíz, frijol, cómo se preparan algunos alimentos, las mayordomías, los convivios que se hacen en su casa cuando hay un bautizo y todo lo concerniente a los estilos de vida de los niños. Los padres de familia de la comunidad que han salido a otros lugares o ciudades a trabajar manifestaron que sus hijos deben leer además de los textos mencionados, aquellos que sean importantes para su formación tales como la manera de medir un terreno, pesar objetos, saber hacer operaciones aritméticas para comprar su despensa, conocer cómo se prepara un platillo típico, hacer solicitudes de apoyo de medicamentos a la Unidad Médica Rural y leer temas de la ciudad como educación vial, higiene personal y drogadicción.

- c)** Lo que la escuela pretende es que el alumno se acerque a la lectura pero esta no es significativa para ellos provocando desinterés por leer.
- d)** Al leer los textos de sus libros que hablan de contextos que nada tienen que ver con el suyo, las instrucciones con un vocabulario que a veces no comprenden, los resúmenes con ideas y palabras que no son propias de los que hablan náhuatl, hace que los niños de tercer grado manifiesten desinterés por realizar sus actividades en el aula, las cuales se refieren a contestar preguntas, escribir lo que entendieron del tema, resolver problemas de matemáticas, interpretar textos y exponer lo comprendido principalmente.
- e)** A través de la observación, me dí cuenta que a pesar que los niños de tercer grado cuentan con la convencionalidad de la lectura, no tienen interés por hacerlo de manera natural y se pasan la clase distrayéndose en temas que tienen que ver con su propia cultura, platicando de lo que hicieron en la tarde, qué vieron en su cafetal, qué y cómo hicieron la mayordomía, comentan en náhuatl lo que hacen en casa, dónde fueron de visita el día anterior; también hablan de sus juegos preferidos en casa (la muñeca, la comidita, los caballitos.)

- f) Las políticas de gobierno encaminadas a la lectura en el aula no han tenido seguimiento ni evaluación, por lo que los docentes descuidan este proceso repercutiendo en los alumnos que no han desarrollado el interés por la lectura.
- g) En la cultura de la comunidad se notan prácticas que son de manera oral en casi todo los momentos y esto es parte de la herencia que las generaciones transmiten a sus descendientes; sin embargo, esto no los hace ser menos y pueden llegar a ser buenos lectores siempre y cuando la escuela no sea ajena a ellos y logre engarzar lo que conoce con lo que quiere y aprender bajo los principios de la interculturalidad.

Después del diagnóstico obtenido se concluyó que el rol de docente es importante en el aula porque promueve actitudes interculturales, valores y respeto a las diferencias, la solidaridad y la ayuda mutua; también debe considerar que no hay conocimientos universales mucho menos que los alumnos no saben; por el contrario, son tantas las diferencias al interior del grupo multigrado que lo único que nos mantiene juntos son los intereses comunes de aprender algo en la escuela, mediante el juego y las prácticas culturales de la comunidad (Maset, 2003:31).

Con lo expuesto puedo concluir que son varios los factores que causan la falta de hábitos de lectura en el aula pero por cuestiones de tiempo en esta ocasión lo abordé solamente desde el punto de vista áulico porque tengo la responsabilidad y la injerencia de poder implementar estrategias de enseñanza que lleve a la formación de hábitos de lectura en el aula. No involucré a los padres de familia directamente, mucho menos en las políticas de gobierno por no estar en mis posibilidades modificar valores y actitudes en ellos. El problema lo abordé desde el aula multigrado donde requerí de tiempo para la planeación y ejecución de las actividades en la atención de los alumnos, por eso me dediqué a trabajar solamente aspectos que son de mi incumbencia.

Trabajar en un medio, donde las condiciones de educación, cultura, situación socioeconómicas son marginadas como en la comunidad donde laboro,

leer no es prioritario, es parte de que los niños no estén interesados en hacerlo de manera libre, sólo intentan o simulan; por eso planteo como problema que: los niños de tercer grado de primaria multigrado del medio rural e indígena *Gral. Guadalupe Victoria* de la localidad de Tezizapa, Zongolica Veracruz, saben leer y lo hacen convencionalmente, sin embargo no tienen hábito de hacerlo por iniciativa propia, espontánea y de manera natural, obstaculizando el buen desarrollo de las actividades escolares.

Ante esto me pregunto:

¿Qué tipo acciones debo implementar para fomentar el hábito de leer?
¿Introducir textos con temas que llamen su interés, como juegos, cuentos locales, leyendas, recetas de platillos propios de la comunidad, cantos, instructivos para hacer platillos regionales, juegos autóctonos, películas infantiles, caricaturas, textos animados, historias de vida, anécdotas de los alumnos, historia de la localidad, mayordomías, el corte de café, la pizca del maíz, cuidados de los animales, el chapeo, los quehaceres domésticos, versos, los días de muertos?
¿Cómo encauzar las diferencias hacia un mismo fin?, ¿Qué tipos de textos les gustaría leer y porque?, ¿En qué momento de la clase prefieren leer, en tiempos exclusivos o lo hacen durante el desarrollo de actividades?, ¿Les gustaría leer en voz alta o en voz baja?, ¿Propiciar actividades que fomentan la integración?, ¿Cómo apoya a los que tienen problemas de lectura?, ¿Toma en consideración los diferentes ritmos de aprendizaje al planear las actividades?, ¿Existe un clima de interacción entre todos los alumnos?, ¿Cuál es la lengua que predomina en el aula?, ¿Existe el mismo trato entre indígenas y no indígenas? ¿Se parte la enseñanza de la lengua materna de los niños?, ¿Existe correspondencia entre lo que sabe y aprende en la escuela?, ¿Saben que existen diferentes tipos de texto?
¿Tienen la velocidad lectora que recomienda el plan 2011? ¿Respetan los signos de puntuación durante la lectura?

Con las interrogantes que me hice, fue necesario implementar estrategias didácticas para lograr que los alumnos de tercero desarrollaran el hábito de la lectura y mejorar las actividades escolares. Pero ¿Qué tipo de estrategias?,

considero pertinentes plantear aquellas que están fundadas en los principios que Roberto Zabalza nos recomienda tomar en cuenta en virtud de trabajar en contextos multiculturales; estos son, eliminar todo tipo de estereotipos, partir de experiencias y sentimientos compartidos, afrontar los conflictos diarios, trabajar buscando los puntos que sean coincidentes a pesar de las grandes diferencias (Zabalza, s/f: 191).

Pero, ¿implementando estrategias didácticas lograré que los alumnos de tercero desarrollen el hábito de la lectura para mejorar las actividades escolares?

Es importante que después de adquirir el proceso de lectoescritura en primero o en segundo grado, poco a poco se vayan consolidando el hábito por la lectura en tercero para entrar al mundo que jamás antes habían conocido, porque a través de la lectura recrean su imaginación, se permite viajar en el tiempo y en el espacio ya sea hacia el pasado o hacia el futuro, a trasladarse de un lugar a otro, conocer árboles, amigos, ciudades, visitar otros lugares antes de ir personalmente, lo traslada a otras épocas y culturas en el tiempo y en el espacio.

La lectura es muy importante porque es un medio para dejar un mundo y buscar otro; es un acto que sus implicaciones trascienden fuera del aula porque las palabras evocan imágenes y todo lo que aprenda le servirá en su vida cotidiana. La lectura es el camino para conocer a los “otros” (Kapuscinski, 2005:5).

Después de haber planteado el problema principal que aqueja al grupo de tercer grado y de hacerme cuestionamientos para encontrar una respuesta que dé certeza al problema, consideré adecuado plantear un solo objetivo general y dos específicos, los cuales hacen énfasis en el trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico tomando en cuenta el contexto del problema.

1.7 Objetivo

Para lograr lo anterior me tracé un objetivo general:

Diseñar estrategias didácticas interculturales para que los alumnos de tercer grado desarrollen el hábito de la lectura en el aula como apoyo en la realización de actividades escolares, respetando su cultura local y promoviendo la participación activa.

1.7.1 Objetivos específicos

Para el presente trabajo se pretendió alcanzar dos objetivos específicos:

Construir con los alumnos de tercer grado, ambientes áulicos motivadores de la lectura, mediante el trabajo colaborativo para mejorar el desarrollo de las actividades de ese contexto.

Crear un círculo de lectores con los alumnos de tercer grado para la lectura permanente mediante el diálogo, partiendo de situaciones de su interés.

Para lograrlos se aplicaron estrategias interculturales del mes de enero al mes de julio de 2012 de acuerdo al calendario escolar oficial en horario de trece a catorce horas con alumnos de tercer grado, se partió del contexto de los alumnos poniendo en alto los principios de la interculturalidad.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA

Una de las características de las escuelas actuales es la presencia de la diversidad lingüística, cultural y étnica que la hacen ser un espacio complejo si se aborda la enseñanza desde un enfoque homogeneizador donde se conciben a los niños como sujetos iguales y con un mismo ritmo de aprendizaje, intereses e inquietudes por el hecho de estar en el mismo grado y ser de la misma comunidad. Por otra parte, las nuevas realidades nos dan opciones de concebir estos espacios en lugares llenos de riqueza en los que no existan verdades absolutas ni culturas superiores considerando que el aprendizaje es un proceso social que se construye por experiencias distintas de los integrantes del grupo y mediante relaciones de intercambio con sus compañeros.

Para lograr lo anterior, la labor del docente requiere de cambios emergentes que coadyuven esas diferencias a fin de responder las necesidades que imperan en el aula. El Estado mexicano intenta responder a esas particularidades que surgen de las nuevas sociedades caracterizadas por estilos de vida diferentes, concepción del mundo, costumbres y tradiciones propios de cada grupo, implementando distintas políticas públicas educativas para remediar la situación.

Una de ellas es el Plan 2011, que es el documento oficial que actualmente rige la educación básica en nuestro país y es hasta esta reforma donde abarca la presente investigación en el que se establecen los enfoques, los propósitos generales y contenidos que la escuela debe retomar considerando a ésta como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, acorde a los intereses de los alumnos que viven en sociedades multiculturales. Hace énfasis en el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores, creencias y diferentes formas de relacionarse y poder convivir armoniosamente en este mundo global.

La escuela debe tomar en consideración la diversidad lingüística, social, cultural, capacidades y estilos de aprendizaje para comprender qué, cómo, y para qué se aprende y desde esta óptica generar ambientes de aprendizaje que motiven al alumno leer de manera individual y grupal hasta formar hábitos de lectura (SEP, 2011:15).

La consolidación de esta práctica es paulatina iniciando en tercer grado de primaria con diversas actividades para que al término de la educación básica los alumnos sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse por diversos textos y así ampliar sus conocimientos hasta lograr objetivos personales aplicables a su cotidianidad.

Una de las características del plan de estudios vigente es el desarrollo de competencias, entre ellas las lectoras, entendidas como la capacidad de responder en diferentes situaciones, implica hacer (habilidades) saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, 2011:28). Ser competente actualmente no implica saber más, sino aplicar lo aprendido en diversas situaciones; es también la movilización de saberes a realidades diferentes emanadas de la lectura constante.

Es parte fundamental en la educación primaria y recobra mayor importancia por ser el medio principal por el que los alumnos, partiendo de su contexto, trascienden a otros que jamás imaginaron; uso de la lectura permanente de tal forma que participen eficientemente en estos, comprendan diversos tipos de textos para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento, reflexionen de manera consistente sobre las características, el funcionamiento y el uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación morfosintácticos), valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país, identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (SEP, 2011: 16).

Es también leer de manera permanente diversos tipos de textos y comprenderlos para seguir aprendiendo durante los seis grados de la educación primaria y trascender de la cultura local a otros contextos sociales.

El documento oficial manifiesta que los estándares de desempeño nos permiten tener conocimiento sobre lo que los alumnos deben lograr al término de un ciclo escolar, orientados a la lectura de diversos tipos de textos, participación en eventos comunicativos y actitudes hacia lenguaje. En el Plan y Programa de Estudios 2011 encontramos un conjunto de elementos entre los más sobresalientes son los propósitos, contenidos, procedimientos, criterios metodológicos; es decir el qué, cómo y el para qué. Tiene bases filosóficas, psicológicas y pedagógicas que lo hacen ser un documento que guía la educación que se ofrece a los educandos y al tipo de sociedad que se quiere construir. Se refiere también a competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los alumnos deben alcanzar.

En la asignatura de español vemos como prioridad principal que el alumno de tercer grado sea capaz de leer de manera autónoma una variedad de textos con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse, leer en voz alta de manera fluida e interpretar de manera adecuada los signos de puntuación entre los que se encuentran la coma, punto, signos de exclamación, interrogación y acento los cuales son necesarios para una buena lectura, darle el significado adecuado y leer comprensivamente diversos tipos de textos para satisfacer necesidades de información y conocimiento (SEP, 2011:17).

En tercer grado los niños sientan las bases para la lectura permanente en virtud que en los dos años anteriores ha comprendido la convencionalidad básica de la lectura y es en este segundo periodo escolar (tercero y cuarto) donde estarán en condiciones de poder desarrollarla. Es el periodo trascendental en la formación del niño para garantizar el éxito educativo porque al aprender a leer y escribir en un contexto de alfabetización inicial tienen la posibilidad de emplear el lenguaje como herramienta de comunicación (SEP, 2011:17) que es esencial para el desarrollo de hábitos de lectura en el aula. También en esta etapa es donde los

alumnos pueden leer en voz alta diversos tipos de textos, al mismo tiempo comprenderlo de manera general para compartirlo con sus compañeros.

Al leer se ponen de manifiesto diversas habilidades cognitivas, afectivas y culturales para darle sentido a lo que están leyendo. Entre las cognitivas están habilidades de rapidez, fluidez y respeto de signos ortográficos principalmente el punto, coma, signos de exclamación e interrogación y acento, que dentro de un texto son condiciones necesarias para una lectura fluida y lograr los estándares nacionales de habilidad lectora que se manejan en el plan 2011; para tercero recomienda leer en promedio de 85 a 99 palabras por minuto para una mejor comprensión del texto; las afectivas se refieren a la forma armoniosa de trabajar entre compañeros, manteniendo un ambiente de respeto y colaboración; por último las habilidades culturales que se refieren a la relación significativa que establece el lector con el texto.

Una de las recomendaciones que nos hace este Plan de Estudios es desarrollar las habilidades lectoras para que los niños puedan leer al término de la educación primaria una variedad de textos, también nos manifiesta que desarrollar la habilidad lectora es clave para un mejor aprendizaje en todas las asignaturas, “La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo” (SEP, 2011:78).

2.1 Parámetros curriculares de educación indígena

Es el documento que sustenta la creación de la asignatura de lengua indígena, contiene lineamientos, enfoques contenidos y la forma de iniciar la enseñanza en estos medios. Menciona que se debe trabajar paralelamente con la enseñanza del español como segunda lengua. Se elaboró en el año 2008 atendiendo a los preceptos del artículo 3º y 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos referidas a la pluriculturalidad (SEP-DGEI, 2008).

Los que laboramos en estas escuelas lo hacemos con ambos programas dando prioridad en los dos primeros grados al plan de estudios *Lengua Indígena Parámetros Curriculares*, considerando que la lengua materna de estos niños es la indígena, poco a poco se va utilizando de manera paralela el Plan 2011, hasta quinto y sexto grado donde se usa y estudia en la misma proporción de tiempo.

La atención en las escuelas multigrado indígena se da de acuerdo a la lengua materna de los niños, sea náhuatl o español, sin que ésta sea motivo de atraso, mucho menos de obstáculo para el desarrollo de las actividades áulicas, por eso debemos trabajar la lectura partiendo de textos en náhuatl y español según la lengua materna de los niños. Lo que destaca en este documento es el uso de ambas lenguas como medio de instrucción y como objeto de estudio, refuerza al plan vigente en el uso del lenguaje en todo momento, la lengua indígena hasta un 67% en el primer ciclo que comprende primero y segundo grado y un 50 % en segundo y tercer ciclo que es de tercero a sexto.

En sus recomendaciones nos sugiere leer el material de la biblioteca en distintos momentos, anécdotas de la comunidad y producirlas si no existen entre alumnos y docente para enriquecer el acervo escolar y así los otros grados puedan leerlos (SEP –DGEI, 2008:20-22).

2.2 El proceso de lectura en las escuelas multigrado

En el aula multigrado encontramos niños cuya lengua materna es el náhuatl y otros español pero además también asisten niños que por sus procesos históricos hablan ambas pero con diferente grado de bilingüismo, hay bilingüismo incipiente donde se domina una más que la otra y bilingüismo coordinado, cuando es capaz de utilizarlo en la misma proporción y facilidad en las actividades que realizan. Aparte de lo anterior encontramos niños indígenas que ya no hablan el náhuatl

pero practican actividades de esta cultura como: cortar leña, cuidar a los animales, costumbres y tradiciones del lugar.

La lectura es menos importante para un niño indígena porque las condiciones del medio no son de utilidad, sobre todo si ésta no tiene relación entre lo que vive en su familia y lo que la escuela proporciona. Lo mismo sucede para el que no es indígena que por cuestiones de geografía, está inmerso también en este medio. En este sentido, el plan de estudios *Lengua Indígena Parámetros Curriculares*, nos sugiere producir textos para darle mayor interés a lo que se lee aunque no recomienda cómo hacerlo. Se requiere de una labor responsable del docente que inventa junto con los niños que está a su cargo, los textos con los que inicie la lectura según las características del grupo, el medio natural y social así como el desarrollo del niño tomando como referencia las teorías cognitivas establecidas por Jean Piaget que en este caso sabemos que el tercer grado se encuentra en la etapa de las operaciones concretas que va de los 7 a 12 años, caracterizado por tener la capacidad de imaginar mas allá de lo que lee sin que pierda nociones entre lo real y lo fantástico. A esta edad empieza a utilizar las operaciones mentales para reflexionar sobre los fenómenos y objetos de su entorno; esto nos permite entender que al leer un texto el alumno sabrá identificar acontecimientos reales y fantásticos, diferenciar una narración de un poema, textos basados de la realidad que vive y aquellos que son de lugares desconocidos (SEP, 2000:139).

Si la escuela es flexible a la apertura y atención a la diversidad, las actividades requieren de un cambio del paradigma expositivo e individualista al trabajo colaborativo y dialógico que se caracteriza por utilizar el diálogo permanente para el aprendizaje, respeto y valoración positiva de las diferencias e identidades; estas serán asimiladas por los alumnos para el mejor desempeño en el aula, como lo expresa la teoría sociocultural propuesta por Vigotski que en su documento manifiesta: “El funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social y que la estructura de los procesos

mentales de un individuo refleja el medio social del cual se deriva” (López, 2004:186).

Al relacionarse con su medio, el niño internaliza y lo hace suyo y así aprende a regular su conducta que está mediada por las características sociales, culturales, lingüísticas del grupo que mantiene relación permanente, las formas como se aborde la lectura en el aula determinará las buenas relaciones entre ellos y los textos.

El significado que el niño da a los acontecimientos que ocurren en su entorno es acorde a las interrelaciones que establece con el medio del que forma parte; para desarrollar las actividades de lectura es preferible iniciar por lo mas cotidiano, aquello que pueda relacionarlo con lo que ha vivido para encontrar un significado que le permita llevar a cabo sin considerarla como una imposición; por el contrario, ver una oportunidad para llegar a la transculturación y conocer otros espacios diferentes a su comunidad.

El niño del medio indígena puede distinguir los rasgos característicos del grupo al que pertenece; los padres desde muy pequeños empiezan a enseñar a utilizar por imitación las herramientas para el trabajo del campo sembrando maíz, frijol y corte de café o cría de animales domésticos, obedecer y apoyar a sus padres al comprar, traer leña, agua (SEP-UPN, 1991:139) es así como se transmiten los conocimientos de generación en generación; por eso cuando la escuela parte de lo real, determina el concepto y autoestima de cada uno de ellos viendo en la clase una oportunidad de trascender a otros escenarios (SEP, 2000:281).

En estos contextos el niño se va desarrollando y obteniendo el mismo sentido de vida que el de los padres, promoviendo el colectivismo, solidario y respetuoso de tradiciones, rituales y respeto a la naturaleza, cuidado de plantas y animales, las cuales por el hecho de estar en contacto permanente recobra, en ellos interés por conocerlos mediante imágenes y textos.

Desde el aspecto cognitivo, la capacidad de un niño indígena para la lectura es igual que el de otro medio social, la diferencia radica en los tipos de textos que prefieren; en esta comunidad se interesan por aquellos que tienen que ver con la tradición oral: cuentos donde los personajes son animales de la región, los que tienen que ver con la naturaleza y están relacionados con las creencias.

La lectura ha sido una práctica de mucho significado en cada una de las reformas, actualmente podemos encontrar que a través de ella, los alumnos podrán resolver problemas de carácter social, vivir y convivir en la sociedad cada vez más compleja para participar activamente, respetando las diferencias culturales en la familia y la comunidad para que mediante el trabajo permanente, cimiente las bases para la vida adulta (SEP, 2009: 64).

Es tan importante leer constantemente que algunos autores lo conciben como un medio que nos permite ponernos en las mismas oportunidades con aquellas sociedades que tienen más ventajas sobre nosotros, en este sentido nos apoyamos en el concepto de Doris Gicherman (SEP- PRONAP, 2000) quien versa que es el camino hacia el conocimiento y hacia la libertad (enfoque sociocrítico) porque mediante ésta te permite viajar por los caminos en el tiempo, conocer la vida, el ambiente, las costumbres, el pasado de otras culturas, pensamiento y las creaciones del hombre. Pero también la consideramos como el acto en el que dicho término va más allá de hacerlo como hábito, pues al leer se ponen en juego aspectos cognitivos, afectivos, actitudes, habilidades lectoras que representan un apoyo fundamental en las actividades que se llevan a cabo en el aula.

Leer Implica igual la participación activa de la mente y contribuye al desarrollo de la imaginación, la creatividad, enriquece el vocabulario como la expresión oral y escrita. Ayuda a comprender mejor el mundo como a nosotros mismos, a través de las relaciones personales, asimismo la construcción de un mundo más justo y humano, su significado rebasa las paredes del aula porque cuando se hace permanente no solo mejora el aprovechamiento de la clase, sino también trasciende a otras esferas de la vida. Margarita Gómez Palacio complementa el significado de la lectura argumentando que es un proceso

constructivo, al reconocer que el significado no es una propiedad del texto sino se construye mediante un proceso de transacción flexible donde el lector le otorga sentido (Palacio,1995). Este último concepto es el que considero más adecuado a mi proyecto porque alude que la formación de hábitos de lectura solo podrá lograrse cuando los niños de tercero encuentren sentido a lo que leen.

Hay varios tipos y formas de lectura, puede ser en voz alta o en voz baja dependiendo el propósito que se persiga. Una de las ventajas de la lectura en voz alta es que te permite socializar el uso adecuado de los signos ortográficos al realizar actividades por equipos lo cual es factor fundamental para comprenderlo y trabajar de manera colaborativa porque te permite emitir puntos de vista diferentes según lo que cada uno de ellos escuchó de la lectura.

En el libro *Aprender a Aprender. Técnicas de Estudio (s/a:s/f)* nos recomienda diferentes tipos de lectura entre los que se encuentran: oral, la que se hace en voz alta, además de leer nos permite modular nuestra voz; lectura silenciosa, es la que hacemos sin expresar sonido a los demás, es de uso personal, exploratoria, consiste en leer un texto rápidamente buscando la información que nos interese; lectura superficial, la que leemos de manera rápida buscando una información; lectura recreativa, se lee por placer; lectura palabra a palabra, tiene una gran complejidad, por ejemplo en un problema de matemáticas. La enfocada al estudio, regularmente es lenta y requiere mucha atención y la lectura crítica, aquella que es cuidadosa, reflexiva y de comprensión.

Por otra parte el libro para el maestro español segundo grado (SEP, 1999:12) manifiesta que las modalidades pueden ser *audición de lectura*, es la que se hace cuando los niños siguen la lectura que realiza el maestro para descubrir las características de la misma, y del lenguaje escrito, *lectura guiada* la que hacemos para que los alumnos aprendan a cuestionar al texto que están leyendo, sirve para comprenderlo, *lectura compartida*, sirve para hacerle preguntas al texto y entre todos del equipo verifican si la respuesta corresponde a lo leído, *lectura comentada* sirve para descubrir nueva información; *lectura*

independiente es personal donde los niños seleccionan y leen lo que más les gusta.

Leer en la escuela multigrado permite al alumno acceder a nuevos conocimientos no solo en la escuela sino en el momento que dicho acto se lleve a cabo. Cuando se lee por hábito no siempre se tiene en mente algún propósito en específico por lograr, pero siempre hay cosas interesantes por descubrir como lo manifiesta Donald H. Graves, al resaltar que permite visitar lugares, culturas, otros tiempos, entender a los demás antes de conocerlos y nos impulsa a actuar (SEP-PRONAP, 2000:77).

Cuando en nuestro trabajo hablamos de hábitos aludimos al término del diccionario de la Real Academia, que significa manera individual de comportarse adquirida por repetición constante o natural (Real Academia: 2006).

Según nuestra experiencia, hábito de lectura es el comportamiento repetido consciente o inconsciente de leer cualquier material escrito ya sea electrónico o en papel que requiere de un pequeño raciocinio para llevarse a cabo, sugerido o no por el maestro para aprender algo durante el desarrollo de las actividades en el aula, aprendido sin necesidad de ser innato independientemente de sus capacidades intelectuales y afectivas de los niños, estos pueden llegar a formarse en el aula. Un niño con hábitos de lectura va a leer revistas, anuncios, libros, folletos, periódicos, de manera virtual o impresa, en voz alta o baja; cualquiera que sea la posición que se quiera tomar: sentado, parado, dentro o fuera de la escuela. Cuando el niño tiene hábito de lectura, lee sin necesidad de que le sugiera el maestro; busca un espacio para acercarse a los diferentes tipos de texto que estén a su alcance.

Durante este acto el alumno requiere del dominio de habilidades básicas para que lo leído pueda comprenderlo e interpretarlo, uno de ellos es la fluidez que se concibe como la lectura sin titubeos, clara aunque sea lenta, no tiene una entonación silábica. No debe ser forzosamente rápida pero tampoco tan lenta que no se entienda, lo importante en este trabajo es que los alumnos lean lo más

seguido posible, trascendiendo lo convencional. Por Convencionalidad se entenderá a la decodificación, en otras palabras es darle sonido a las letras de acuerdo a las reglas establecidas para formar una palabra. Es el primer momento de la lectura, nos dice el *Libro de Español Segundo Grado* que consiste en trasladar el material escrito a la lengua oral, es decir darle el sonido según las reglas de esa lengua escrita, aunque no se comprenda (SEP, 1999:7).

2.3 Estrategias didácticas para generar hábitos de lectura

El concepto es definido de diferente manera según el autor, en lo que coinciden es que requerimos de un proceso permanente que poco a poco nos lleve a un cambio de actitud en los niños. Ornelas lo define como el camino para lograr cambios de actitudes en los alumnos de tercer grado, es en otras palabras el conjunto de interrelaciones de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que los alumnos se enfrenten de manera eficaz a situaciones específicas de su aprendizaje que le permita incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas (Ornelas, 2003:3) mediante el trabajo, donde cada uno de ellos asuma el compromiso de trabajar bajo los mismos propósitos, con el apoyo constante de sus compañeros conocido como aprendizaje colaborativo cuya característica básica es el trabajo de manera grupal para alcanzar resultados específicos motivados por todos los participantes, el ambiente y los materiales (CONACULTA, 2003: s/d).

Una competencia, de acuerdo a la RIEB es poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de los propósitos en contextos y situaciones diversas. Perrenoud lo define como la movilización de conocimientos a una situación dada (SEP, 2009:11).

A diferencia de una competencia general, las competencias interculturales son más específicas, se refieren a la capacidad que tienen las personas de

establecer lazos de convivencia con otras que son diferentes, aceptándolas en sus diferencias culturales y de manera individual. En palabras de Rosa Santibáñez se concibe como:

“Las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre los miembros del grupo” (Santibáñez, 2009).

Para lograr que los alumnos de tercer grado desarrollen el hábito de la lectura considero necesario promover en ellos competencias interculturales que les permita en el salón de clase convivir de manera armoniosa a pesar de tener diferencias culturales. Bajo este precepto, se regirán por los valores de la interculturalidad principalmente en lo concerniente al diálogo, respeto y aceptación en cada una de las actividades. Esto significa que sin importar si el niño lee lento o rápido, con mayor o menor fluidez, náhuatl o español pueda apoyar a quien se le dificulte la pronunciación; los que solo hablan español pueden apoyar a sus demás compañeros en las palabras largas o de difícil pronunciación, lo importante aquí es que haya respeto a estas diferencias.

La falta de hábitos de lectura no es un tema nuevo, al respecto se han publicado diversos artículos donde se mencionan las formas y ventajas para llegar a ella, sin embargo este trabajo tiene un enfoque distinto por retomar elementos importantes de la sociedades multiculturales, partiendo de textos del ámbito familiar y comunitario transitando por lo transcultural y llegar a la interculturalidad.

Otros definen a las estrategias interculturales como el conjunto de actividades que se desarrollan al interior de un grupo donde la diversidad cultural se convierte en una ventaja pedagógica, todos aprendemos más porque convivimos con diversas visiones del mundo, diferentes experiencias y formas de expresarnos. En este tipo de estrategias, la interculturalidad debe reconocer y

aceptar el pluralismo cultural como una realidad y contribuir a la construcción de sociedades con igualdad de derechos.

Para lograr lo anterior, se diseñaron dos estrategias que tienen como metodología el trabajo colaborativo partiendo de la significatividad de la lectura hasta lograr competencias comunicativas.

La primera estrategia es *Creación de ambientes motivadores de la lectura* conceptualizada como un espacio y formas donde se hacen adaptaciones adecuadas para crear un clima de confianza entre los alumnos, haciendo adecuaciones pertinentes al local. Morejón nos recomienda para la creación de ambientes motivadores, tomar en cuenta tres principios básicos (Morejón, 2009: s/d). El psicosocial es entendido como el espacio de las interacciones e interrelaciones que propician confianza, seguridad, autonomía y libertad en el alumno. El didáctico, es el espacio subjetivo donde se llevan a cabo las preguntas y respuestas de actividades motivantes donde se promueve la creatividad, los ritmos de aprendizaje, dinámicas de integración grupal y sobre todo la participación activa del alumno como sujeto principal del proceso que lo lleven a la culminación del propósito.

El tercer elemento importante para el logro del mismo es el espacio físico; es donde se llevan a cabo todas las actividades y comprende principalmente las instalaciones, mobiliario, infraestructura, iluminación y ventilación que lleven a un buen aprovechamiento de los mismos con una disposición placentera y adaptadas a los gustos y preferencias de los alumnos que son los protagonistas del aprendizaje. Todo lo concerniente al espacio físico ya está de antemano construido por lo que dicha transformación está fundada en la intencionalidad misma del docente en hacer adecuaciones, por ejemplo, decorar el espacio de forma que sea llamativo al alumno, un lugar con suficiente luz, de preferencia natural, la colocación de los muebles deben permitir la movilidad constante.

La segunda estrategia se llama *Creación de un círculo de lectores ma tiamapowakah*, (en náhuatl ma tiamapowakah significa =leamos o vamos a leer)

considerado como un espacio exclusivo que se caracteriza por actividades realizadas a favor de la lectura, que tiene por objeto la formación de lectores autónomos mediante el desarrollo de comentarios, análisis, valoración y la emisión de juicios críticos de los textos, formulación de hipótesis para localizar la información fuera del discurso, así como el préstamo de libros a domicilio (SEP, 2008). Ambas se complementan porque en la primera se crean diferentes escenarios para atraer la atención de los niños, exhibiendo textos que han sido contruidos con la participación de los protagonistas del proyecto, en la segunda se continúa con la lectura de diversas formas a partir de la creación de una biblioteca.

2.4 Enfoque: hacia una opción basada en la simetría cultural

Este trabajo se fundamenta en el enfoque hacia una opción basada en la simetría cultural postulado por Antonio Muñoz Sedano (Sedano, A. M. 2000) quien parte de las premisas que considera a las nuevas sociedades multiculturales como un espacio oportuno para el florecimiento de las diversas culturas, donde la lengua materna, los elementos culturales y la diversidad son de gran importancia para el enriquecimiento de cada uno de los alumnos que asisten a una misma escuela, resultado de un modelo educativo intercultural.

Cuando aludimos a cultura nos referimos al conjunto de conocimientos implícitos e integral de pautas accionales, cognitivas y emotivas que un grupo transmite de generación en generación, independientemente de su explícita función delimitadora (Diez, 2004). Esto significa que cada grupo social construye históricamente su propia cultura que se identifica con ella, de ahí que las verdades no sean universales porque tienden a variar de acuerdo a las normas, costumbres y tradiciones permitidas en cada grupo; por ejemplo para los del medio urbano leer es necesario para desarrollarse mejor, en el medio rural no

representa mucha necesidad debido a que el tipo de actividades que realizan las personas están enfocadas al campo donde leer no tienen el mismo valor.

Sin embargo, una de las tareas de la escuela es brindar los elementos teóricos metodológicos necesarios para que los educandos puedan desarrollarse en cualquier medio sin perder su identidad que es el proceso subjetivo que forma la conciencia del individuo, un sistema de autoevaluación de sus potencialidades, capacidades y debilidades que le otorga un sentido de unicidad personal y de pertenencia a su sociedad (Cardeña, 2000:25). Otros autores definen a la identidad como la autopercepción subjetiva que tienen de sí mismo los grupos étnicos, los que son unidades social o culturalmente diferenciados (SEP, Antología: 2000:81).

En las nuevas sociedades y debido principalmente a las relaciones de carácter social y económico que se establecen entre individuos de un lugar y otro, encontramos una gran diversidad cultural en un mismo espacio geográfico como la escuela. La diversidad cultural se define como la presencia de dos o más culturas con valores y sentido de pertenencia de cada uno de ellos, en cada uno de los individuos o grupos hay una identidad constituida por múltiples contactos culturales, esto significa la pérdida de homogenización que lleva a un entramado de relaciones armoniosas que eliminan toda clase de discriminación, prejuicios, racismo contra los integrantes (SEP, s/a).

La diversidad se conforma por personas que en ocasiones pertenecen a un grupo étnico establecidos históricamente, se identifican por una misma lengua y religión. Retomando mi experiencia, un grupo étnico lo defino como aquel que comparte un proceso histórico, lengua, territorio, tradiciones y costumbres.

Uno de los elementos que más caracteriza a estos grupos son las costumbres, tradiciones y su lengua materna. Por lengua materna entendemos a aquella que el individuo utiliza por primera vez para relacionarse en su entorno familiar, generalmente es la adquirida en el hogar y desde la infancia (SEP-UPN,

2000: 107). Estos elementos culturales se han tomado en cuenta en las reformas de 1993 y 2009 en los que se incluían contenidos de otras culturas, sus modos de vida, sus preferencias, pero se hacía en forma pasiva es decir sin esa interacción necesaria para conocerse como personas distintas; a las otras culturas se les conocía a través de textos, imágenes y folklorismos los cuales son principios de la multiculturalidad. Con el trabajo de investigación trascendimos a la interacción constante entre alumnos que son principios básicos de la interculturalidad como forma principal de aprendizaje. Con esto nos dimos cuenta que nuestras aulas se caracterizan por una gran diversidad cultural que los docentes tenemos que enfrentarnos diariamente. Para este trabajo manejé el término multiculturalidad de Ma. Teresa Aguado (Odina, 2002) quien lo define como la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea su estilo de vida elegido” en este caso el aula. Al respecto, Juan J. Leiva Olivencia lo complementa mencionando a dicha existencia en un mismo espacio escolar pero sin procurar cambios reales en las interacciones culturales (Olivencia, J. J. 2010).

Durante todo el trabajo menciono el término multiculturalidad porque se presta para describir la situación que se vive en el aula donde se congregan alumnos de dos culturas de manera permanente, indígenas náhuatl y aquellos que no son parte de este grupo étnico. En nuestros días la multiculturalidad tiene que ser superada por el enfoque de la interculturalidad porque el solo hecho de reconocer las diferencias no es suficiente, se requiere de interacciones constantes para el intercambio de opiniones que propicie el aprendizaje conjunto y metas afines.

El estado mexicano aplica pluriculturalidad para reconocer que actualmente no se puede hablar de grupos homogéneos, siendo el pluralismo una condición necesaria y justa para la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja en cuanto a las oportunidades que ofrece, es una forma de nombrar a las sociedades multiculturales a partir del reconocimiento que no hay una sola cultura para que las personas alcancen su plenitud, reconociendo que existe un

espacio geográfico importante como el aula escolar donde todos pueden alcanzarla.

No puede existir dignidad si no hay libertad en el aula donde los alumnos puedan expresarse sin titubeos. Actualmente los escenarios en el salón de clase deben cambiarse para permitir a todos vivir de acuerdo a las sociedades multiculturales, haciendo realidad a las reformas que se han hecho al artículo 2º de la Constitución mexicana, 5º de la Constitución para el estado de Veracruz, la Ley General de educación en el párrafo cuarto que dice: Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y la Ley de desarrollo Social en su artículo 3, párrafo VII respeto a la diversidad: reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra, para superar cualquier forma de discriminación, y promover un desarrollo de equidad y respeto a las diferencias (SEP-DGEI, 2008: 8-9).

La transculturalidad se define como los nuevos cambios que se han generado a raíz de las sociedades del conocimiento emanados del fenómeno de la globalización, estos lo han asimilado de una manera consciente que han manifestado su rechazo prefiriendo en ocasiones prácticas que no son propias de su medio social (Schmelkes, 2006). Tal es el caso de algunos niños náhuatl que a pesar de vivir en este lugar, no se sienten parte del mismo, desconociendo y en reiteradas ocasiones negando la pertenencia a esta forma de vida. La escuela mediante la lectura y el trato respetuoso promovieron la valoración de la cultura local a través de la lectura de textos en ambas lenguas, porque tuvieron la misma función social, utilizando los principios pedagógicos cuyos postulados están cimentados en las diferencias como personas en cuanto a sexo, nivel social, características personales, capacidades y rasgos físicos.

La pedagogía de la diferencia tiene como principios el reconocimiento que en el aula somos diferentes entre nosotros a pesar de formar parte del mismo grupo indígena, pero es necesario dicho reconocimiento de los demás que son igual que yo, con conocimientos, valores actitudes, experiencias con los que

puedo establecer relaciones de trabajo armonioso (Levinas, 2001). Si hemos dicho que en aula hay alumnos con características, experiencias, modos de vida distintos a nosotros, estamos hablando de personas que son diferentes, lo cual no significa que sean inferiores. Son conocidos como el “otro” o los “otros” que son todos aquellos que no son como yo, lo cual implica un reconocimiento de nuestra parte en semejanzas y diferencias, en ocasiones nos altera y puede transformarnos; es un desafío actualmente para establecer puntos de coincidencia que nos lleve a entendernos. Es darse cuenta que no hay seres iguales, que todos somos diferentes a diario en el aula sin importar que seamos de la misma comunidad.

Una vez reconociendo a los demás no podemos imponer nuestras preferencias por un determinado tipo de texto. La alteridad es un hecho innegable e inevitable que debe descubrirse y fomentarse en el aula con los alumnos de tercer grado. Es una manera de lograr el punto de coincidencia con los “otros” partiendo principalmente del diálogo en donde cada interlocutor metafóricamente entra en el pensamiento del “otro” es decir logra comprenderlo para establecer relaciones armoniosas. Los “otros” son alumnos distintos a mí, en muchos aspectos pero también con semejanzas que pueden aprovecharse para encauzarlas a un mismo fin: trabajo de conjunto para formar hábitos de lectura.

En la dinámica de la vida los encuentros simplemente acontecen y se pueden mejorar al encontrarse con el otro y descubrir lo distinto del mismo, es lo que permite al “yo” encontrarse y dialogar. Dentro de esta filosofía no se pretende preguntar por la verdad, sino en preocuparse por el prójimo y ver cómo desde el otro aflora la alteridad, mostrando toda su complejidad en los temas de discriminación, autonomía y prejuicios, a partir de la ética de justicia y códigos de comportamientos (Silva, 2009).

La educación intercultural a la que llegamos se enriquece con esta reflexión y exigencia de las sociedades minoritarias, que no habían sido tomadas en cuenta y que requerían de un trato adecuado entre su cultura y lo que la escuela les ofrecía; por ello se diseñaron estrategias para mejorar la situación en el aula.

Tomando como referencia a Antonio Muñoz Sedano (Sedano, 2000) estas políticas han cambiado, diseñando enfoques y modelos educativos cuya esencia es el reconocimiento que los grupos sociales han sufrido. El enfoque que aludimos pretende llegar a unificar las culturas basadas en la igualdad sin importar fronteras. No rechazar al otro por su procedencia ni encerrar a los individuos en una identidad fija sin que puedan decidir en el aula libremente. Se desarrolla en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad en donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división y de conflictos.

2.4.1 Interculturalidad

Es una situación de modelo educativo, procedimiento dinámico de naturaleza social donde los que participan en él lo hacen de manera activa y positiva, impulsados a ser conscientes de su interdependencia. Este término no se limita a describir una situación particular, sino que se define como un proyecto social amplio que tienen sus bases en el reconocimiento de la diversidad donde el sujeto se relaciona con los demás a través del diálogo para construir el conocimiento (Schmelkes, 2006).

De igual manera otros autores como Ana Laura (Gutiérrez, 2004) lo complementa al decir que no solamente es la coexistencia de dos o más grupos culturales en un espacio determinado, sino es un proceso que funciona diariamente porque se parte e insiste en la comunicación justa entre las culturas como parte integral del mundo real para que puedan convertirse en espacios y tiempos libres del encuentro con los demás bajo el principio del diálogo y respeto mutuo, reconocimiento y aceptación eliminando todo tipo de conflictos derivados de las diferencias en el modo de concebir la realidad (Gutiérrez, 2004:3).

El diálogo es el elemento esencial en la convivencia de las sociedades multiculturales para el buen desarrollo de las actividades que llevan a un mismo fin, este no es un hecho que se da en el primer momento porque su éxito requiere de un proceso lento que el docente debe fomentar en todo momento, convirtiéndose en la pieza clave del proceso de cambio considerando los principios básicos de la multiculturalidad para encauzarlos a la interculturalidad que es el proceso donde se trabaja en permanente contacto y se considera que la educación para todos es relevante porque no hay soluciones unilaterales a los problemas. Para llegar al diálogo como condición adecuada para el buen desempeño de las actividades se debe preparar las condiciones adecuadas para el mismo sin llegar al conflicto epistémico del profesor o alumno que es cuando se quiere aplicar los conocimientos propios por sentirse más preparado aunque los resultados sean el mismo o peores.

Después de haber presentado el problema de investigación, su diagnóstico y los fundamentos teóricos metodológicos, en el siguiente capítulo expongo la estrategia de intervención.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

Para la formación de hábitos de lectura se diseñaron dos estrategias con enfoque Hacia una opción basada en la simetría cultural tomando en consideración los fundamentos de la metodología cualitativa porque en ésta se valoran actos humanos que los niños manifiestan al momento de leer y no solo cuantifican las veces que lo hacen; lo importante es dar significado a sus actitudes, formas de relacionarse, ideas, y motivaciones durante la lectura para el trabajo individual y de equipo vista esa realidad como un todo que integra aspectos profundos y estructuras dinámicas que dan una razón válida a dichos actos (Martínez, 2010:8).

Con el enfoque utilizado se implementaron acciones de conjunto incluyendo a los principales agentes sociales que participaron como: alumnos de tercer grado, docente, director de la escuela y padres de familia para conocer y transformar su realidad mediante el trabajo conjunto que potencializó la diversidad hacia un mismo fin. Elegimos la Investigación Acción Participativa (IAP) como método porque la reflexión conjunta de nuestra práctica docente de los que participamos en esta investigación, se hizo permanentemente para profundizar en los acontecimientos que sucedían al interior del aula y nos fueran dando pautas para mejorarla (Herrerias, s/f).

Está orientada hacia el cambio educativo porque se construye desde la práctica pero sobre todo porque exige la participación de los sujetos involucrados, lo cual implica un método de aprendizaje para el investigador (Nieto, 2002:35), misma que es reafirmada por Paloma Bru y Manuel Basagorti, al decir que con esta metodología se involucran a todos y participan en las acciones emprendidas para entender cabalmente la realidad, se sienten comprometidos en la acción y utilizan la investigación como medio de movilización social (Basagorti, 2001: s/d).

Durante el proceso participaron activamente todos los agentes enunciados anteriormente sin dejar las decisiones solo al investigador, toda vez que es un proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico que permite descubrir nuevos hechos, datos, relaciones o leyes en cualquier campo del conocimiento humano.

Esto significa que lo observado en el diario de campo se anotó y ahí mismo se hizo una reflexión profunda para emitir una opinión crítica de los acontecimientos suscitados en este día, es sistemático porque lleva un proceso y seguimiento continuo relacionado al problema, controlado porque diariamente se van ajustando al plan de acción y a los principios de la metodología del trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico; ambas fueron una constante para propiciar nuevos conocimientos que se manifestaron en las estrategias implementadas durante el trabajo en binas, trinas y equipo.

El aprendizaje colaborativo fue la metodología usada en esta investigación porque en todo momento el apoyo mutuo y de equipo fue lo más importante de las actividades emprendidas, dejando en segundo momento al trabajo individual y competitivo que usualmente se hace en otro tipo de aulas cuya metodología es diferente a ésta. Conceptualmente la definimos como aquella que tiene sus principios en la igualdad de los individuos durante el proceso de aprendizaje, guiados por el trabajo conjunto con variables en nivel de competitividad, distribución de responsabilidades, planificación conjunta y el intercambio de roles. En este tipo de trabajo el alumno aprende a través de interrelaciones con sus compañeros de grupo, profesor y contexto donde trabajan, beneficiándose los menos preparados (Bárkley, Cross y Howell, 2005: 19).

Una relación existente entre esta metodología y el enfoque de este trabajo es que ambas se complementan, es decir, por una parte lo intercultural pugna por una educación simétrica, donde ninguna cultura sea más que otra y las diferencias existentes enriquezcan al grupo y el trabajo colaborativo lo concreta si se trabajan estas diferencias hacia un mismo fin. En este tipo de trabajo las tareas de poco servirían si en el aula se da más importancia a lo expositivo e individualista que no propician la interacción.

Además del aprendizaje colaborativo nos apoyamos en el **aprendizaje dialógico** que se define como aquel que se construye y se reconstruye en el discurso entre las personas que hacen cosas de manera conjunta, todos tienen la misma validez en sus opiniones, la transformación se va dando mediante el diálogo, coordinado por el docente hacia los alumnos para que vayan construyendo sus propios conceptos sin necesidad de imponer el punto su vista (Arauz, s/f.).

Para lograrlo fue necesario tener una preparación constante del que guío las actividades a fin de darles la misma participación a todos sin caer en el favoritismo y censura de quienes estaban en desventaja. Esto aplicado al trabajo de investigación, hizo cambiar mi papel de expositor a guía, haciendo que cada uno de los participantes manifestara sus intereses abiertamente y al interior de los equipos para enriquecer el tema.

En mi grupo los que estuvieron en esta situación fueron aquellos niños que tienen como lengua materna el náhuatl no por ser inferiores a sus compañeros sino porque no hay muchos textos escritos en esta lengua, que si no se tiene atención adecuada puede ser motivo de desventaja entre un grupo y otro. Se da una situación de equidad si se tiene el cuidado necesario porque se encauza al mejor aprovechamiento entre ambas lenguas, tomando en consideración que la mayoría ha demostrado disponibilidad para trabajar con sus compañeros, solo se requiere buena coordinación del docente investigador para lograr la igualdad en el grupo.

En este sentido el profesor diseñó situaciones didácticas coherentes, con garantía de tener continuidad de lo fácil a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo banal a lo significativo para que mediados por su intervención pudiera proporcionar apoyo y llevar al alumno del desinterés a la formación de hábitos de lectura, partiendo de la planeación y organización de situaciones didácticas, proponiendo la tarea que van a realizar pero cuidando siempre la confrontación de hipótesis y la colaboración de todos para acceder a un mayor desarrollo de la lectura donde el alumno a partir de aquello que tenga que ver con

su entorno y que le resulte interesante, opere sobre los textos transformándolo y transformándose en nuevas actitudes (Palacio, 1995:65).

De acuerdo a los principios de la interculturalidad se preparó a las personas para hacer valer sus rasgos culturales y tomarlos como una riqueza en el aula que permitió trabajar con cada uno de los alumnos, estableciendo relaciones armoniosas de convivencia y aprovechando cada experiencia en la forma de relacionarse con sus compañeros como un aspecto importante para el proceso, tomando en consideración ambas partes como compañeros de grupo.

En este tipo de modelo, las diferencias existentes se toman como legítimas pero lo más importante para nuestro caso fue que la lengua materna se consideró un punto de apoyo en la que descansaron los aprendizajes al desarrollar en los alumnos el gusto por el trabajo de conjunto, respeto y fortaleciendo los principios de igualdad (Sedano, 2000:7).

Para que la escuela no impusiera su punto de vista, ni actuara sin considerar la realidad y los intereses del alumnado, incluyó a todos para poder participar activamente en cada una de las actividades bajo los principios de la igualdad de derechos y equidad de oportunidades en relaciones armoniosas que evitaron la confrontación.

En el contexto de la comunidad indígena rural se cultivó el respeto recíproco en la forma de pensar, los ritmos de aprendizaje y la lengua materna de cada uno de los que conforman el grupo, por ello estas consideraciones se retomaron para el diseño de dos estrategias de intervención, las cuales son *“diseños de ambientes motivadores de la lectura y Creación de un círculo de lectores “ma tiamapowakah”*.

Las dos estuvieron orientadas en la simetría cultural entendida como la igualdad entre ambas, sin que una fuera más importante que la otra porque tuvieron mutuo respeto a las diferencias existentes sin prejuicios y estereotipos, estableciendo principios de una convivencia y de igualdad (Sedano, 2000:8). No solo implicó el trato justo y de manera equitativa a cada alumno según su justa

dimensión, también se refirió al trato igual de contenidos e intereses de la cultura indígena y la occidental, sin que hubiera preferencias y menosprecio de una; en primer momento partimos con la lectura de textos que relacionados con el contexto de los niños y de manera gradual transitamos a otros escenarios sociales. Como no se encontraron lecturas que se asemejaran con estos modos de vida, costumbres y tradiciones, las elaboramos entre maestro y alumnos, poniendo en las mismas circunstancias a todos con una variedad de textos que los eligieron libremente según sus intereses.

3.1 Estrategias de intervención para desarrollar hábitos de lectura

La aplicación de las dos estrategias de intervención-acción enunciadas anteriormente las defino de acuerdo a mi experiencia como el conjunto de actividades, dinámicas y recursos puestas en acción que llevan poco a poco a la lectura natural permanente hasta formar hábitos de lectura, trabajados bajo los principios metodológicos del aprendizaje colaborativo y del dialógico ya descritos e ir cambiando actitudes en los alumnos de tercero. Aunque en aulas multigrado se trabaja al mismo tiempo con primero, segundo y tercero, es hasta este grado según el Programa 2011 donde se supone tienen las habilidades básicas de lectura para desarrollarla.

La primera estrategia se llamó *Diseño de ambientes motivadores de la lectura* conformada por cuatro actividades: a) *Acondicionemos un espacio para la lectura virtual*, b) *Construyamos un lugar infantil* c) *El lugar colorido para leer sobre mi comunidad* y d) *Organicemos una biblioteca para leer*. La segunda estrategia fue: *Creación de un círculo de lectores ma tiamapowakah*, estuvo integrada por cinco actividades a) *Juguemos a leer* b) *Leamos de manera silenciosa textos relacionados a formas de vida de la comunidad*, c) *Hagamos lectura recreativa de cuentos, leyendas, fábulas, chistes* d) *Leamos temas de la clase para comprenderlos mejor* y e) *Leamos palabra a palabra*.

Ambas se diseñaron con base a dos ejes de análisis los cuales consideramos nos dan los elementos suficientes para poder determinar el motivo principal del porqué los alumnos de tercer grado no se interesaban por la lectura, las actitudes que asumen al leer, la lectura en voz alta, voz baja y los diversos tipos de textos, náhuatl, español, del contexto o de otros lugares sin descartar que hay otros ejes de análisis pero debido al poco tiempo de aplicación de las estrategias nos abocamos solo a los mencionados.

El primer eje lo relacioné con el ámbito cultural con el cual se pretendió encontrar un significado que los alumnos dieron a la lectura desde su modo de vivir, ¿En qué momento leen?, ¿Los modos de vida en la comunidad determinan una actitud a la lectura?, ¿Qué tipos de texto les interesa leer? ,¿Por qué si tienen sus libros no lo leen cuando se les pide que lo hagan?, ¿Qué opinión dan cuando se les cuestiona por qué no leen?, ¿Cómo les gustaría que fueran los textos de su preferencia?, ¿Durante cuánto tiempo muestran estar interesados?, ¿Qué factores los distraen con facilidad?, ¿Con qué compañeros les gusta leer?, ¿Qué actitud asumen cuando ven textos que hablan sobre su comunidad?, ¿Qué impacto les provoca la lectura en la computadora?, ¿Cuánto influye el uso de textos en lengua indígena?

Aquí encontramos respuesta a los valores, las normas, los estilos de aprendizaje, las actitudes de los alumnos, su identidad personal y grupal que como educación intercultural bilingüe estamos llevando a cabo y que dan respuesta en los cuestionamientos que nos hicimos anteriormente.

El segundo eje es el cognitivo y se analizó todo lo relacionado a las habilidades, rapidez, fluidez, tipologías de textos y conocimiento de los signos ortográficos como la coma, el punto, acento, el uso de los signos de interrogación y exclamación presente en los estándares curriculares del plan 2011 el cual me dió elementos importantes para explicar las habilidades y el conocimiento de cada uno de ellos con respecto a la lectura y lo que determina que lea en el aula y si tienen las habilidades básicas de lectura que recomienda el Plan y programas de Estudios vigente 2011. Dimos respuestas a cuestionamientos como ¿Al leer

enfatan los signos ortográficos?, ¿Cuáles niños lo hacen con mayor fluidez?, ¿Conocen la tipología de los textos?, ¿La fluidez determina o no el hábito?

También identificamos las características generales de los textos literarios, informativos, y narrativo para que los alumnos los pudieran encontrar con facilidad al buscarlos en la biblioteca.

Estrategia 1: Diseño de ambientes motivadores de la lectura

Consistió básicamente en crear diferentes espacios y formas de presentar la lectura a los alumnos haciendo adecuaciones pertinentes al local como fue descrito en el capítulo anterior, poniendo en alto los principios de la interculturalidad por considerar que el conocimiento es un hecho social que se construye por la influencia de los otros, no de manera individual o aislado; en el ámbito escolar las posibilidades de enriquecerlo y de aumentar las perspectivas estuvieron determinadas por la interacción del grupo y la comunicación como actividad permanente en cada una de las actividades que se llevaron a cabo.

El plan 2011 define los ambientes de aprendizaje como escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada el aprendizaje en el aula, donde el maestro es el eje central de las actividades pensadas en el alumno, para motivarlo y darle significado a lo que hace, fomentando en él el pensamiento crítico, creativo y el trabajo colaborativo donde el diálogo es fundamental para llegar a acuerdos con respeto, tolerancia en la pluralidad existente (SEP, 2011: 218).

En este sentido, los alumnos intercambiaron puntos de vista para ir construyendo poco a poco actitudes positivas respecto de la lectura, se evitaron las actividades de competitividad o aquellas que relacionadas con la velocidad lectora; por el contrario, se pugnó por crear espacios donde había interacciones entre los alumnos y no se impuso el punto de vista del maestro.

Tanto la colaboración como el diálogo fueron los ingredientes principales de todo el proceso para maximizar su propio aprendizaje; los que tuvieron más iniciativa para leer, trabajaron con los que menos querían hacerlo, los de mayor fluidez compartieron espacios y tiempo con niños que no tenían un dominio de la lectura procurando que al término del plan de acción, todos llegaran al propósito esperado.

Utilizar el trabajo colaborativo actualmente en nuestras aulas representó un recurso innovador de la interculturalidad porque propició una igualdad de status entre los grupos minoritarios y mayoritarios proporcionando un mejor nivel de aprovechamiento de la clase además de adquirir un sentido de mejora personal donde se cultivó la igualdad y la autoestima de sentirse en un ambiente de mayor confianza en el que todos tienen algo que decir y aprender de los demás. En el trabajo colaborativo todos los integrantes del grupo se comprometieron a trabajar activamente para alcanzar metas comunes que se han propuesto anticipadamente a través de una enseñanza significativa, si algunos de los miembros solo se limita a mirar a sus compañeros, no se cumplen los principios de esta forma de trabajo; no solo se trata que la clase sea dinámica y que los niños participen activamente sino de que lleguen al objetivo propuesto.

Se trata de un una forma de aprendizaje que se da mediante el diálogo y debate poniendo cada uno de ellos sus conocimientos, habilidades y valores, intercambiándolos en esta sociedades del conocimiento, por eso consideramos que el fin de utilizar el trabajo colaborativo es la formación de personas reflexivas, autónomas y elocuentes aunque en ocasiones promueva un desacuerdo en las opiniones de los mismos pero al final se llega al enriquecimiento recíproco del grupo. El papel del docente pasa ser de expositor de la clase a guía, acompañante o asesor, lo cual implica una preparación constante para conocer al grupo y las debilidades y fortalezas de cada uno de sus miembros. Dependiendo de las características se hacen adaptaciones pertinentes para potencializar sus fortalezas. Si es pequeño tendrán la oportunidad de participar plenamente en

cada una de las actividades fomentando la confianza y, si es un grupo numeroso se aprovecha la diversidad y los recursos materiales que se tiene.

Esta influencia reciproca implica intercambios de gestos, palabras, señas e imágenes que permite a los alumnos manifestar sus intereses y expectativas respecto a la lectura, el diálogo permanente entre alumnos ayudar a evitar conflictos causados por desacuerdos y diferencias existentes al estar leyendo.

Nuestro salón de clases no fue escenario de protagonismos, sino de igualdad de oportunidades y compromisos porque colaborar es trabajar con otras personas para aprender en conjunto, con la ayuda de los compañeros; no solo de cambiar roles o de trabajar en equipos porque esas son características del aprendizaje cooperativo. En el trabajo colaborativo, los estudiantes llegaron a metas comunes sin pretender alcanzar la primacía. Si un niño empieza interesarle la lectura, trabaja con sus demás compañeros que aún no lo tienen bajo dinámicas y actividades que el docente diseñe propiciando la interacción y el diálogo que los lleve a movilizar actitudes sin permitir la imposición y generación de conflictos.

Estimulamos los intereses de cada uno de ellos de manera individual y grupal, propiciamos la curiosidad en torno a lo que se trabajó con actividades lúdicas y llamativas en los niños. En un ambiente motivador se potencializaron todas las habilidades del profesor y alumno para alcanzar las metas trazadas, con libertad, respeto y aceptación del punto de vista de cada uno a pesar que eran distintos; para ello, la flexibilidad del docente y demás compañeros de clase fueron determinantes para la apertura y fomento de distintos puntos de vista.

La estrategia se conformó por varias actividades que ya se mencionaron, las cuales se fueron realizando en ese orden aclarando que pudieron prolongarse más tiempo de lo planeado o acortarse según las condiciones y desempeño de los involucrados.

Estrategia 2: Creación de un círculo de lectores *ma tiamapowakah*

Como ya se explicó en el capítulo anterior lo que es un círculo de lectores solo nos queda agregar que este espacio estuvo conformado por niños con diferentes habilidades para leer, conocimiento de diversos tipos de textos, intereses, niveles cognitivos con respecto al español o a la lengua indígena, donde cada uno requirió compromisos para lograr que todos los que asistieron lo hicieran con la intención de aprender algo, al mismo tiempo que leyó permanentemente y de diversas formas. Fue un espacio de trabajo donde la crítica y corrección a lo que se hizo fueron elementos fundamentales para el logro, aquí fue el alumno quien construyó sus conocimientos a través del diálogo permanente con sus compañeros poniéndose de acuerdo lo que leyeron.

Desde esta perspectiva nada estuvo predispuesto a voluntades del docente sino al interés que tuvieron y por las condiciones que el maestro generó en el aula para interesar a los alumnos por la lectura. El conocimiento y las actitudes no se adquirieron por recetas ni por personas del exterior, el saber se construye dialogando, poniéndose de acuerdo (Barkley, et al. 2005:19).

Esto nos da elementos importantes para tener presente que en este círculo de lectores, los alumnos no asistieron a la lectura de textos de manera pasiva porque desde los primeros momentos compartieron lo leído con sus compañeros, intercambiaron puntos de vista, anticiparon lo que trataba el texto a partir del título, ilustraciones, cuestionar el contenido, elegir lo que quieren leer sin esperar que el docente fuera quien sugiriera lo leído; se trató de un espacio dinámico donde todos aprendieron de todos, potencializaron las diferencias y asumieron actitudes positivas, variando las dinámicas de trabajo para estimular a un ambiente afectivo. En este tipo de trabajo, la nota como resultado de la evaluación pasó a segundo plano, subrayando que se propició interés sin importar mucho si lo hizo en voz alta, silenciosa, textos cortos o con imágenes (Coto, 1994: s/d).

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección y análisis de los resultados que obtuve al aplicar las estrategias de intervención me apoyé de las siguientes técnicas:

La observación participante ocupó un lugar muy importante en esta investigación porque me permitió determinar dónde, cuándo, cómo y porqué los alumnos se comportaban de esa manera, considerando siempre los detalles que no logran apreciarse y que pueden resultar importantes (Martínez, 2010:64). En esta técnica el investigador vive muy de cerca con las personas que va a investigar, compartiendo sus costumbres, tradiciones y formas de vida para conocerlos mejor.

Para complementar esta técnica consideré usar el Diario de campo donde fui registrando los acontecimientos más importantes que mostraron durante la lectura así como los libros de cuentos, recreación literaria e informativos que prefirieron, la forma que leyeron, cuáles fueron sus actitudes, qué es lo que les interesó de la lectura y se hizo al finalizar la sesión (Ver anexo A). Se tuvo cuidado de anotar si cuando leía lo hacían por obligación, cuántos libros y cuáles prefirieron. Esto me permitió valorar los intereses, los puntos de vista individuales y experiencias de cada uno de los que están en tercer grado.

Es un registro sistemático que se llevó diariamente en una libreta anotándose las actividades realizadas en la clase, incluyendo los acontecimientos más importantes respecto al problema, lo que se ve pero también aquellos detalles que pasan desapercibidos por quien no hace investigación. Fue una herramienta de reflexión y reconstrucción de los hechos suscitados en el quehacer cotidiano, las actividades, comentarios, el clima de la clase y las conversaciones casuales (Schmelkes, 2006:14).

Nos apoyamos en las recomendaciones que hace la autora, organizando el diario por secciones: del lado izquierdo anotamos fecha y todo lo relacionado a la investigación clasificado en los dos ejes de análisis y categorías, abajo o del lado

derecho mis comentarios, percepciones y reflexiones en torno a la sesión; se anotó la información considerada relevante para no perder detalles de los acontecimientos, cuidando de no enjuiciar los puntos de vista (Ver ejemplo y tabla 2).

Ejemplo de la Guía de observación del diario de campo.

<p>Fecha _____</p> <p>En un primer momento se describieron estos tres puntos:</p> <p>A) Descripción general de la actividad</p> <p>B) Descripción de la actividad más significativa</p> <p>C) Actividades del profesor y alumnos</p>
--

Después se clasificó la información como lo muestro en la siguiente tabla, con la finalidad de iniciar la recopilación de la misma en el diario de campo.

Tabla 2. Diario de Campo

Eje	Categoría	Criterio
Cultural	Respeto a la diversidad	
	Trabajo colaborativo	
	Dialogo respetuoso	
Cognitivo	Tipología de textos	
	Signos ortográficos	
	Fluidez lectora	

Fuente: Elaboración propia basada en las recomendaciones que hace Silvia Schmelkes. (Schmelkes S. 2006:15-16).

El otro instrumento fue la entrevista a profundidad que me permitió distinguir las expectativas que tienen mis alumnos sobre las actividades que estaban realizando, a la vez pude determinar los alcances o limitaciones que se tienen en la puesta en marcha de la investigación por parte de los principales involucrados; esta técnica es en forma de un diálogo coloquial donde el entrevistador presenta todos los aspectos que quiere explorar en la investigación, elegidos previamente (Martínez, 1010: 65). Esto se realizó antes de entrar a clases, en el receso o en la salida porque fueron los momentos que pude abordar cuestionamientos de fondo y ellos responder ampliamente, en sus opiniones me aportaron información contundente respecto de sus intereses dentro del aula y fuera de ella (Ver anexo B).

En la entrevista se hicieron tres cuestionamientos principales para conocer los intereses de los alumnos: qué es lo que más les gusta leer, con quién pueden leer y qué es lo que sugiere que se lea en la escuela.

Se encontró que a los alumnos de tercer grado les interesa leer textos referentes a modos de vida, forma de vivir de animales de la comunidad, actividades de sus padres, acontecimientos naturales como la lluvia y el viento, sociales como las costumbres y tradiciones, día de muertos principalmente.

3.3 Evaluación de las estrategias

Para la evaluación de las estrategias diseñadas se aplicó una evaluación cualitativa que partió de la valoración de actitudes, comportamientos dando un seguimiento a las mismas y a los aspectos cognitivos de la lectura.

Se llevó una Lista de cotejo que consistió en un listado de aspectos a evaluar, se anotó siempre, algunas veces, poco o nunca; en otras ocasiones solo los tres primeros niveles. Conceptualmente en este trabajo fue un instrumento básicamente de verificación porque actuó como un mecanismo de revisión

durante el proceso de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o ausencia del mismo. Permite intervenir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que puede graficar estados de avance o tareas pendientes.

Las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones y pueden ser fácilmente adaptada a la situación requerida, asimismo se llevó una Escala de apreciación de los logros alcanzados, independientemente de hacerlo en cada actividad variando los aspectos a observar en cada una de ellas.

Al hacer la evaluación se encontró que los niños prefieren la lectura de textos que hablan de su contexto y lengua materna, aquellos que tienen que ver con sus costumbres y tradiciones. Los textos que se tiene en el aula les interesan poco porque se habla de personajes y lugares que no están familiarizados con su estilo de vida de ellos.

3.4 Planeación de estrategias

Estrategia 1: Diseño de ambientes motivadores de la lectura

Objetivo: Construir diversos escenarios en el aula que motiven a la lectura de textos de forma permanente emanados de su realidad bajo los principios del aprendizaje colaborativo.

Tiempo de realización: De lunes a jueves de 13 a 14 horas a partir del 9 de enero al 30 de marzo de 2012.

Actividad 1: Acondicionemos un espacio para la lectura virtual.

Descripción:

Con la ayuda de los alumnos acondicionamos un espacio exclusivo para la lectura virtual y proyectamos diferentes tipos de textos que previamente el docente preparó bajo la observación participante y entrevista profunda en virtud de que en

el aula no se tienen textos en náhuatl ni que hablen de la realidad del niño, complementándolo con los trabajos elaborados por los alumnos de grados superiores referentes a historia de su familia, descripción de la comunidad, acontecimientos importantes y ocurridos en el entorno. En cada uno de ellos se le insertaron imágenes, fotos de lugares importantes de la localidad y letra legible de forma que llamaron la atención para leer.

Esta actividad la trabajamos con todo el grupo, en un primer momento y posteriormente lo fuimos intercambiando entre alumnos con diferentes niveles cognitivos y diversidad cultural aplicando como metodología el aprendizaje colaborativo. Se atendió el eje de análisis cultural donde pude observar el desempeño y significado que los niños dan a la lectura, cuáles textos llamaron su atención, qué actitudes manifestaron cuando leyeron, ¿Qué actitud asumen cuando leen textos que hablan sobre su comunidad?, ¿Qué impacto les provoca la lectura en la computadora?

Situación didáctica: Leamos con imágenes.

Fecha: Día 9 de enero de 2012 de 13 a 14 hrs.

Aprendizajes esperados: Que los alumnos y docente lean libremente textos emanados de su realidad bajo los principios del aprendizaje colaborativo.

Competencia: Emplea la lectura para aprender en diversas situaciones comunicativas.

Propósito: Leer diversos tipos de textos literarios, cuentos y de información de manera virtual existentes en el aula que le permita conocer otros contextos.

Secuencia didáctica:

- a) Solicitar por escrito al director de la escuela un espacio para instalar las computadoras y usar el equipo de Enciclomedia.
- b) Acomodar el mobiliario necesario como butacas, mesas y las computadoras.

- c)** Pedir apoyo al director para que los trabajos realizados por alumnos de cuarto, quinto y sexto relacionados con la comunidad, por ejemplo monografías, fotos, mapas, biografías, cuentos, anécdotas, se les pueda hacer adecuaciones pertinentes como insertarles imágenes propias del contexto para trabajarlos con tercero.
- d)** Escanear los trabajos e insertarles imágenes que sean llamativas para que los niños se interesen por leerlos.
- e)** Implementar la dinámica como “Escojamos lo que nos gusta” que consiste en tirar diferentes papelitos en el piso con el título de los temas a trabajar durante el día.
- f)** Cada niño toma el nombre del tema que le gusta y se va a su lugar.
- g)** Trabajan juntos los que escogieron temas parecidos.
- h)** El equipo que tenga más integrantes proyecta primero sus textos en Enciclomedia y todos leen en voz alta.
- i)** El docente cuestiona a los alumnos si les gustó o no el tema.
- j)** Se continúa con el siguiente equipo según el número de integrantes.
- k)** Leamos cuentos, leyendas, chistes y descripción de lugares acompañados de fotos de acuerdo a la petición de los alumnos.
- l)** Esta última actividad es la que más tiempo se realizó porque la experiencia me ha enseñado que cuando los niños leen textos que tienen que ver con su comunidad o sus propias vivencias, tienden a estar atentos y después de leerlos agregan comentarios al respecto, prolongando la sesión por lo que se requiere más tiempo para cada que se terminen las actividades. Esta es una buena oportunidad para aprovechar su interés y encauzarlos a la lectura.
- m)** Una vez que se terminaron de leer los trabajos que hablaban de la comunidad, se leyeron materiales que son de otros contextos para propiciar el

encuentro con el “otro” donde se vieron niños de otras escuelas, diferentes formas de vivir, organizarse y costumbres.

Recursos: Un local, cinco computadoras, una televisión, un equipo de DVD, de Enciclomedia, textos ilustrados de manera virtual, pizarrón electrónico, pintarrones.

Forma y aspectos a evaluar: Para la recolección de datos se llevó a cabo una lista de cotejo en donde se fueron anotando aspectos relacionados a actitudes, por ejemplo muestra interés por el acondicionamiento del espacio para la lectura, aporta ideas para la construcción del mismo, trabaja colaborativamente con sus compañeros y cuáles textos le parecen interesantes para leer pero sobre todo aquí valoramos que la competencia sí se logró porque los niños dieron muestras de aprendizaje mediante la lectura cuando aportaron al grupo nuevas ideas y conocimientos adquiridos (Ver anexo C).

Actividad 2: Construyamos un lugar infantil

Descripción:

Se diseñó un ambiente con textos e ilustraciones donde se habló de personajes y lugares que los niños de tercero prefieren, por ejemplo el día de la cueva, la fiesta de mi cumpleaños, cómo se hace un carrito de madera, historia de la cenicienta, a qué jugaban nuestros padres y abuelos, quien es “Bob esponja”,¹ letras de canciones de la localidad y de las que pasan en la radio. Se llamó lugar infantil porque los personajes fueron exclusivos de su edad iluminados en una hoja tamaño carta y con poco texto, letra mediana, hecho en computadora. Además de impreso los pudo ver también de manera virtual.

Situación didáctica: Conozcamos a nuestros personajes favoritos.

Fecha: 30 de enero 2012.

¹ Se eligió este personaje en caricatura porque los niños dijeron que lo han visto en la televisión y es el que más les gustaba.

Aprendizaje esperado: Que los alumnos lean diversos textos sobre su personaje favorito para conocerlo.

Competencia: Lee diversos tipos de textos de sus personajes favoritos.

Propósito: Construir un lugar para la lectura de textos en náhuatl y español que hablen de personajes que los niños prefieren.

Secuencia didáctica:

- a) Acondicionemos un espacio para colocar imágenes ilustradas de personajes, objetos, juguetes antiguos, en el que cada uno porte textos cortos que hablen al respecto.
- b) Digamos en voz alta sobre qué nos gustaría saber y tomemos un criterio para leer en voz alta o baja.
- c) Busquemos en el lugar infantil el texto de nuestra preferencia y leamos de manera individual, binas o trinas.
- d) Compartamos los textos para la lectura en parejas.
- e) Leamos textos de manera virtual relacionados con nuestros personajes.
- f) Cuestionemos sobre la lectura, qué nos gustó, qué no y porqué.
- g) Leamos sobre juguetes que había hace tiempo, cómo se hace un trompo, la vida de un perro y otros animales del lugar.

Recursos: Cuentos diversos que se refieran a la comunidad y los que están en la biblioteca de aula, colores, computadoras.

Forma y aspectos a evaluar. Para recabar información se observaron acontecimientos importantes y se anotaron también en una lista de cotejo aquellos que están relacionadas con lo cultural pero con otros aspectos: qué libros le interesa, características de los mismos, qué imágenes son llamativas y si desarrolló la competencia de leer diversos tipos de textos (Ver anexo D). Pude

constatar que en todo momento, independientemente de la forma de leer los niños se interesaron por acontecimientos relacionados a su contexto: plantas, animales, juguetes principalmente.

Actividad 3: El lugar colorido para leer sobre mi comunidad

Descripción:

Por ser una comunidad donde varias personas no saben leer ni escribir, además de que algunos de los alumnos de tercer grado no han desarrollado la habilidad para escribir sus propios textos y difundirlos con los demás niños, el maestro elaboró textos acompañados de imágenes coloridas respecto de la comunidad de Tezizapa que fueron fotos de señores trabajando en sus cafetales y milpas, biografías de personas de la localidad, animales, plantas, se escanearon y se proyectaron en la computadora. Esto se hizo mediante la observación participante para conocer sus intereses y de esta manera escribir los que pudieran leer. También nos apoyamos de los materiales que han elaborado los alumnos de otros grados para conformar un espacio colorido relacionado a la comunidad.

Situación didáctica: Qué me gusta de mi comunidad.

Fecha: 13 febrero 2012.

Aprendizajes esperados: Que los alumnos utilicen los textos para conocer los acontecimientos principales, lugares, plantas y animales de su localidad.

Competencia: Utilización de lenguaje escrito para representar, interpretar y comprender la realidad de la comunidad.

Propósito: Conocer diversos aspectos de su comunidad mediante la lectura ilustrada.

Secuencia didáctica:

- a) Teniendo como espacio el que ocupamos en la primera actividad referente al área virtual, los invité a leer todo lo relacionado a su comunidad por ejemplo, las costumbres, tradiciones, la siembra del maíz, frijol y los cuidados del café.
- b) Respetemos la decisión del niño de leer en voz alta o baja, pareja o individual, apoyando a sus compañeros que leen muy lento y les falta fluidez.
- c) Leamos de manera virtual o impresa todo lo referente a la comunidad de Tezizapa.
- d) Cuestionemos a los niños para ver si lo que leyeron fue interesante.
- e) Busquemos información en la biblioteca o en su libro para leer textos de otros lugares.
- f) Sigamos leyendo textos relacionados a su comunidad.
- g) Leamos referente a “El jaguar”, “El águila”, “La ballena azul” y otros textos que están en la biblioteca para que comparen la vida de estos animales con los de su comunidad.
- h) Leer de manera grupal usando el equipo Enciclomedia y cuestione para saber lo que les llamó la atención.

Recursos: Computadoras, fotos, mobiliario, textos literarios, narrativos, informativos, de ciencia y de cuentos que se tiene en el aula.

Forma y aspectos a evaluar: Para conocer mejor el tipo de texto que los niños prefieren se hizo una entrevista a los alumnos para conocer sus preferencias, modos de vida, costumbres y de esta manera diseñar textos; también se retomaron los acontecimientos más relevantes del diario de campo y se hizo una lista de cotejo para valorar los logros alcanzados (Ver anexo E).

Como resultado de la evaluación se concluyó que la competencia se logró porque pudieron interpretar situaciones de su comunidad que antes no conocían.

Actividad 4: Organicemos una biblioteca para leer

Descripción:

En esta actividad los alumnos integraron una biblioteca con diversos materiales de lectura ordenados según la tipología estudiada en las primeras actividades para que los niños pudieran localizarlos fácilmente. Integraron materiales según sus intereses en un primer momento y gradualmente se fueron introduciendo textos de otros lugares.

Situación didáctica: Leamos en la biblioteca.

Fecha: 5 marzo 2012.

Aprendizajes esperados: Lee de manera autónoma una variedad de textos con diversos propósitos: aprender, informarse y divertirse.

Competencia: Emplear la lectura como instrumento para aprender.

Propósito: Reorganizar la biblioteca para leer diferentes tipos de textos cuentos, chistes, recetas de platillos de la comunidad, otros lugares, temas de interés, de investigación y de recreación.

Secuencia didáctica:

- a) Involucrar a los padres de familia para acondicionar una biblioteca.
- b) Reunimos materiales de lectura para integrarlos en la biblioteca.
- c) Tomamos un criterio para leer materiales que son de interés de los alumnos y aquellos que tienen que ver con las actividades que se hacen en clase.
- d) Leímos en pareja o trinas los textos que son de su agrado.
- e) Hicimos lectura en parejas.
- f) Leímos en voz baja y alta diferentes tipos de textos procurando hacerlo con fluidez y la velocidad adecuada (85 a 99 palabras por minuto).

Recursos: Materiales de lectura impreso que hay en el aula, textos virtuales y libros de texto del alumno.

Formas y aspectos a evaluar: En esta actividad el docente llevó un control de los libros consultados pero también de los alumnos que leyeron, lo cual nos permitió detectar qué tipo de materiales son los que prefieren los alumnos de tercer grado. También construí una escala de apreciación el cual incluí diversos aspectos como características de los textos, actitudes de los lectores y habilidad lectora que me permitió conocer qué niños mejoraron y cuáles requerían apoyo (Ver anexo F).

Además de incluir aspectos a evaluar en cada actividad, en otras consideré también necesario describir los acontecimientos que sucedieron en un día de trabajo para complementar las evidencias que se mejoraron en actitudes y los aspectos cognitivos de la lectura.

Estrategia 2.- Conformemos un círculo de lectura ma tiamapowakah

Objetivo: Crear un círculo de lectores con los alumnos de tercer grado para la lectura permanente mediante el diálogo, partiendo de situaciones de su interés

Tiempo de realización: Del mes de abril a julio según el calendario escolar.

Actividad 1: Juguemos a leer.

Descripción:

Leímos en Enciclomedia, computadora y en los libros, diversos textos en voz alta que fueron de su interés, por ejemplo cuentos, historias de vida, leyendas, cómo se cultiva el maíz, frijol, día de muertos de una manera divertida donde los alumnos vieron la actividad como un juego; no se hizo solamente sentado como comúnmente se hace, los niños leyeron: parados, recargados en la pared, afuera del aula, en parejas, trinas, en voz alta o baja tomando como criterio la lectura constante para exponerlo después frente a sus compañeros. Esta actividad se hizo de manera virtual o impresa.

Situación didáctica: Juguemos con los textos.

Fecha: 23 de abril de 2012.

Aprendizajes esperados: Lee con fluidez una variedad de textos existentes en la biblioteca.

Competencia: Lee textos de diversas formas: en voz alta, baja, parejas, trinas temas de la clase y de manera libre.

Propósito: Leer diferentes textos de manera grupal y lúdica.

Secuencia didáctica:

- a) Que los alumnos lean en Enciclomedia diversos textos derivados de su realidad vivida en la comunidad, pero también podemos ocupar los que en actividades anteriores hemos leído.
- b) En esta actividad se trata de practicar la lectura en zigzag apoyándonos en el libro *“Aprender a aprender Técnicas de Estudio”* (Océano: s/f: 28) que sugiere hacerlo zigzagueando. Se trata de buscar un texto y remarcar títulos y palabras que sean llamativos, luego con esas mismas tratar de comprender todo el texto. Al final se lee todo para ver si se acertó.
- c) Armemos y desbaratemos un texto en párrafos luego volvamos armarlo. Esto se hizo en binas.
- d) Leamos cambiando la dirección de un texto: de cabeza, hacia arriba, de lado del otro lado, se voltea el libro en varias direcciones y se apoyan los niños para leerlo.
- e) Juguemos “carreritas” con la lectura.
- f) Leamos jugando “carreritas” en voz alta con nuestros compañeros para saber quien lo hace más rápido. También lo haremos por parejas y trinas no con la intención de competir sino para que el otro compañero escuche y vea que se pronuncien las palabras con fluidez. Se hizo para aprender jugando.

Recursos: Computadoras, equipo de Enciclomedia, diverso textos virtuales, materiales impresos.

Forma y aspectos a evaluar: Se evaluó el grado de integración y entusiasmo que provocó la lectura lúdica, no fue para exhibir a los que no pudieron hacerlo con rapidez y fluidez, estos datos se recopilaron en una escala de apreciación con aspectos como qué tipos de textos te gusta leer, qué elementos del mismo le llamaron la atención, cuáles fueron sus actitudes y la forma de participación entre otros aspectos (Ver anexo G).

Actividad 2: Leamos de manera silenciosa textos que se relacionen con las formas de vida de la comunidad.

Descripción:

En esta actividad se practicó la lectura silenciosa. Para esta nos apoyamos en el libro *Aprende a aprender. Técnicas de estudio* citado anteriormente y las indicaciones las seguimos según dicha fuente de consulta.

Situación didáctica: Leamos como mudos.

Fecha: 7 mayo 2012.

Aprendizajes esperados: Que los alumnos aprendan a leer en silencio diversos textos.

Competencia: Lee una variedad de textos: literarios, cuentos, informativos, narrativos y de ciencia existentes en el aula.

Propósito: Leer historias de vida de personas, animales, origen del agua que se consume en la localidad, cómo se cultiva el maíz, el frijol y otros textos de la bibliografía construida en actividades anteriores referidos a la localidad.

Secuencia didáctica:

a) Leamos de manera silenciosa diversos tipos de textos elegidos libremente.

- b) Sin mover los labios practiquemos la lectura de textos que no sean muy extensos para que se vayan comentando en plenaria qué es lo que más les gustó de este tipo de lecturas.
- c) Frente al grupo expresemos lo que entendimos donde el maestro apoye en horario extraescolar durante una hora a los alumnos que tengan dificultades para hacerlo enfrente de sus compañeros.
- d) Leamos en náhuatl y español dependiendo el interés de los niños. Los textos en náhuatl se elaboraron previamente pero también bajé unos de internet y otros retomé del libro: *Tlahtlapowaltin - Cuentos* (SEV, 2008).

Recursos: Diversos tipos de textos: náhuatl y en español, cuentos, recreativos, informativos, narrativos y de ciencia que hay en el aula.

Formas y aspectos a evaluar: Mediante la observación se fueron rescatando los aspectos más importantes de la lectura silenciosa las cuales se valoró en una lista de cotejo destacando aspecto como la sensación que produce leer de manera silenciosa, textos de mayor preferencia (Ver anexo H). Se concluyó que la mayoría de los niños leyó bien, con interés de los textos que tenían relación con su forma de vida y cuando se hizo en náhuatl.

Actividad 3: Hagamos lectura recreativa de cuentos, leyendas, fábulas, chistes en parejas y trinas.

Descripción:

Esta actividad se trabaja en equipos para leer por turnos en voz alta mientras los demás escuchan, posteriormente se intercambian los lectores. Hubo momentos que se hace en forma de canciones poesías, dichos, chistes donde los niños participaron de manera divertida, dejando la lectura clásica de estar sentado. En esta actividad se trata de romper con esquemas tradicionales para disfrutar la lectura de diferentes formas.

Situación didáctica: Conozcamos diferentes tipos de lectura.

Fecha: 16 mayo 2012.

Aprendizajes esperados: Lean y disfruten diversos materiales

Competencia: Lee una variedad de materiales de lectura en voz alta, baja, parejas, frente a sus compañeros o en su lugar.

Propósito: Que los alumnos disfruten de la lectura a través de diferentes formas usando varios tipos de materiales escritos: cuentos, recreativos, narrativos, informativos, de ciencia y libros de texto.

Secuencia didáctica:

- a) Te lo leo y me lo lees. Se trata que en parejas o trinas los alumnos lean textos para que sus compañeros los escuchen. Luego se intercambian los elementos de cada equipo proponiendo la manera que mejor les parezca para leer, comprender el mensaje y exponer.
- b) Te lo leo a medias. Se lee un párrafo y se trata de adivinar el final del mismo o se lee el final y se imagina el principio. También se hace en binas o trinas. Los textos son en náhuatl y en español.
- c) Leamos para recrearnos: poesía, adivinanzas, chistes, usando el aparato de sonido. En esta sesión los niños fungieron como locutores para leer utilizando el aparato de sonido mientras sus compañeros escuchaban para comentarlo después en plenaria.
- d) En otra ocasión leyeron canciones de sus artistas favoritos para interpretarlos posteriormente.

Recursos: Diversos tipos de materiales, aparato de sonido, micrófono, libros de poesía, chistes y otros del mismo género literario.

Formas y aspectos a evaluar: Para evaluar la participación de los alumnos, se hizo una escala de apreciación tomando los siguientes aspectos: Qué tipos de

textos le gusta leer, Qué es lo que llamó su atención en cada texto, actitudes que demostró al leer etc. (Ver anexo I).

Actividad 4: Leeremos en la biblioteca temas de la clase para comprenderlos mejor.

Descripción:

En esta actividad se utilizó la biblioteca diseñada en la estrategia anterior para que leyeran con propósitos diferentes, en ocasiones de forma libre, en otras para investigar un tema de la clase y también para comprender aquellos que resultaron difíciles de interpretar durante la jornada con los demás grados.

Situación didáctica: A leer para aprender.

Fecha: 18 de mayo 2012.

Aprendizaje esperado: Comprende textos que se dificultaron en la clase.

Competencia: Interactúa con diferentes textos para comprenderlos: recreativos, cuentos, narrativos, ciencia e informativos que hay en el aula.

Propósito: Comprenderá temas de la clase a través de la lectura colectiva en la biblioteca.

Secuencia didáctica:

- a) Durante el desarrollo de esta estrategia los alumnos en diferentes momentos y formas practicaron la lectura de textos que integran la biblioteca escolar dependiendo el tema visto en la clase, su interés y experiencia.
- b) Recuperar los intereses de los alumnos de tercer grado para que puedan comprender temas que se les dificultó en la clase.
- c) No se pretende que lean solos sino leer con ellos; somos los docentes los lectores y escritores más expertos que los alumnos tienen a su alcance, pongámonos a leer con ellos para que mostremos en vivo cómo leemos, cómo

nos equivocamos, cómo consultamos el diccionario cuando no entendemos algún término, cómo deducimos, hacemos hipótesis, releemos, corregimos. Esto hace la diferencia con anteriores propuestas cuando el maestro solo ponía a leer a los niños sin tomar en cuenta sus interés y ritmos de aprendizaje; hoy se leyó juntos, para aprender mejor.

d) Comentemos mientras vamos leyendo, escuchando sus puntos de interés, sus experiencias, relacionados con el cuento.

e) Observemos sus actitudes durante la lectura.

f) Al terminar de leer, demos un tiempo para escuchar puntos de vista.

Recursos: Diversos materiales de consulta que existen en la escuela y en el aula.

Formas y aspectos a evaluar: Para recoger los datos relevantes de la estrategia retomamos del diario de campo elementos relacionados con el tipo de temas que son necesarios para su lectura, las asignaturas que reflejan más necesidad para su tratamiento las cuales se fueron registrando en una escala de apreciación con tres niveles. (Ver anexo J).

Actividad 5: Leamos palabra a palabra

Descripción:

Este tipo de lectura se llevó a cabo para analizar textos de matemáticas con diferentes tipos de letras, textos con diferentes símbolos, tipos de letras y problemas de matemáticas.

Situación didáctica: Leamos varios símbolos.

Fecha: 16 de junio 2012.

Aprendizajes esperados: Que los alumnos lean varios símbolos matemáticos y de la lengua escrita para comprender un texto.

Competencia: Manejo de información para comprender varios tipo de textos.

Propósito: Lograr que los alumnos comprendan una variedad de textos haciendo lectura reflexiva e interpretando símbolos.

Secuencia didáctica:

- a) Se consiguieron y se escanearon diferentes tipos de textos que contenían símbolos como % # / () - _ ¿? { } + * y otros para analizar su significado. Asimismo se analizaron carteles, cartas, recados, historietas, tipos de letras, tamaños, encabezados. Entre todos sacamos conclusiones de lo leído.
- b) Se hizo con el análisis de diferentes tipos de letra: gótica, cursiva, etc.
- c) Se pasó al análisis de los símbolos que hay en español por ejemplo corchetes, diéresis, puntos suspensivos, dos puntos y otros que se usan comúnmente.
- d) Se analizaron símbolos en matemáticas como +, -, x, /, \$,
- e) Se resolvieron problemas de matemáticas para su comprensión.

Recursos: Textos, símbolos de la comunidad y los utilizados en la escritura, símbolos matemáticos.

Formas y aspecto a evaluar: Para la evaluación de la actividad se utilizó la también la lista de cotejo en la que se puso mayor atención, la forma que le gustó leer, la importancia que le dio a los signos ortográficos durante la lectura. (Ver anexo K).

3.5 Aplicación de las estrategias

3.5.1.- Diseño de ambientes motivadores de la lectura

Durante la estrategia uno: *diseño de ambientes motivadores de la lectura* que inició en enero de dos mil doce hasta el treinta de abril del mismo año se

realizaron cuatro actividades correspondientes al eje de análisis cultural y cognitivo cuyos resultados alcanzados fueron los siguientes:

En esta primera actividad solicité por escrito al director de la escuela el espacio anexo al salón de los grados de cuarto, quinto y sexto que fungía como bodega para que ahí acomodaran todas las cosas que estaban mal puestas y se utilizara para instalar 4 computadoras así como leer de manera virtual diariamente con los niños de tercer grado; se les pidió poner los materiales de manera clasificada para que no obstruyera el espacio donde se iban a acomodar mesas, sillas, computadoras y libros, exhortándolos a mostrar un buen comportamiento y mantener una actitud de respeto hacia sus compañeros, los materiales que se iban a leer y las computadoras.

Una vez terminado de arreglar el local, por votación se acordó que el horario de lectura sería de 13:00 a 14:00 de lunes a jueves, con los niños de tercero, del 9 de enero al 6 de julio del año 2012. A diferencia de otros años, esta vez implementamos un horario exclusivo para leer dándole seguimiento y evaluación a cada uno de los momentos, las formas, actitudes y significado que los niños dieron a los textos.

En esta estrategia los alumnos participaron arreglando el local, integrándose en actividades que de antemano sabían el objetivo que perseguía lo cual marcó la diferencia con lo que se hizo meses atrás donde el maestro planeaba todo sin incluirlos ni tomaba en consideración su participación, pasando por alto sus intereses y puntos de vista que son aspectos fundamentales que se tienen que valorar sabiendo que la cultura propia es parte esencial para trascender a otros ámbitos. También se solicitaron materiales impresos, trabajos elaborados, mapas e imágenes por niños de cuarto, quinto y sexto grados para proyectarlos en la computadora, observé que esto no les pareció interesante porque en poco tiempo empezaron a platicar entre compañeros de otros temas.

Algunos mostraron una actitud indiferente a lo que les propuse concretándose a platicar sobre lo ocurrido durante el día, dejando que los demás

trabajaran mientras ellos hacían lo propio por lo que me vi en la necesidad de exhortarlos a colaborar para que la actividad se realizara.

Para saber lo que pensaban acerca de la lectura, les fui preguntando a cada uno de ellos su opinión y así tener una noción previa a las actividades que estábamos por emprender; encontré en este primer cuestionamiento que todo el grupo sabía que leer es importante pero sólo tres supieron explicar porqué, entre ellos una niña de ocho años monolingüe español; los tres coincidieron que con la lectura se puede acceder a nuevos conocimientos, otros lugares, otras formas de trabajo y formas de vida. Estos niños provienen de familias cuyos padres han salido a otras partes a trabajar y han visto en la lectura una manera de ampliar los conocimientos para convivir en otras sociedades.

Al preguntarle a los demás sobre la lectura, me di cuenta que todos por lo menos de manera conceptual sabían que leer es importante, aunque en la práctica mostraban actitudes contrarias. En este primer ejercicio descubrí que lo que se hacía en el aula no tenía mucho significado en su vida ordinaria, la ocupan solo en la escuela porque en la clase se requiere leer algo que no tiene relación con su forma de vida, por eso resulta tediosa y sin utilidad. Este primer análisis me permitió encontrar una explicación del porqué era necesario retomar las estrategias de manera sistemática para encauzarlos hacia la formación de hábitos de lectura no como deber en la escuela sino como una forma de aprender partiendo de acontecimientos relevantes del niño para conocer otro tipo de textos como los que están plasmados en el currículo de educación primaria. Descubrí que no es suficiente decirle al niño que lea, se requiere darle las condiciones adecuadas para que él mismo se motive a hacerlo.

Durante el aseo del local observé que la mayoría de ellos no tenía disposición de colaborar para arreglarlo porque se mantuvieron sentados observando a sus compañeros que trabajaban. Rosa Esmeralda se pasó la sesión exhortando a otros niños que la ayudaran pero no hizo lo que le correspondía. Román molestó a sus compañeros de manera verbal, mientras Alma y Karina barrían y acomodaban las cosas. No se reflejó interés, por eso requirió de mi

insistencia como docente para concluirla a pesar que se les recalcó que era un espacio para la lectura; no hubo trabajo colaborativo aunque acordamos previamente que todos debíamos ayudarnos; en la práctica los niños relegaron a sus compañeras la mayoría de sus comisiones por eso intervine para que las concluyeran.

Cuando se proyectaron los textos en la computadora, no los ví entusiasmados a pesar que les insistí que los leyeran, por eso les pregunté por qué no lo hacían; uno de ellos dijo que no le gustaban y mejor quería jugar en la computadora, después de estos comentarios se sumaron otros quienes dijeron que habían visto a sus compañeros de otros grados jugando en las computadoras y por eso también querían jugar.

En estas primeras sesiones valoramos las actitudes y el diálogo permanente en el aula pero no hubo ninguno de estos dos durante el desempeño, tampoco se trabajó en equipo porque la mayoría prefirió el trabajo individual donde está presente la competencia, no se manifestaron elementos de la interculturalidad como el respeto, la solidaridad y la equidad porque los niños dejaron que las niñas barrieran por ser mujeres, tampoco se manifestó la responsabilidad cuando los niños mayores delegaron el trabajo a otros. Se esperaba que por ser una comunidad indígena los hombres movieran por lo menos los objetos pesados porque por costumbre no barren comúnmente en sus casas.

El programa de formación cívica y ética nos menciona que se requiere distinguir entre compañeros y compañeras principios de respeto, trato justo y solidario (SEP: 2008:27) o como lo manifiestan otros autores como Irene González Viso, quien afirma que actualmente los niños deben asumir una actitud diferente al concebir que la educación de hoy exige una preparación suficiente para que el alumno forme parte y se integre en una sociedad variada y plural (Viso, 2011).

Para lograrlo, los docentes debemos propiciar en el aula la participación de todos los miembros en el proceso de enseñanza y así puedan interrelacionarse hacia un mismo fin, trabajando en todo momento en parejas y en intercambio de opiniones como lo fundamenta el trabajo colaborativo que ya hicimos alusión en el capítulo tres. Al llenar la escala de apreciación pudimos percatarnos que en todos los aspectos se evidencia una ausencia de principios de colaboración en esta primera actividad así como el diálogo como principio fundamental del reconocimiento a las diferencias existentes.

Para contrarrestar las actitudes de irresponsabilidad y participación de los alumnos en esta primera actividad, implementé dinámicas que propiciaron la reflexión y reconocer las diferencias en sus compañeros. La primera fue: “*El país de los sordos*” y la segunda, “*La ciudad de los invidentes*”, en cada una de ellas salimos al patio y formamos equipos de dos, tres o cuatro elementos donde se enfatizaron los valores de la interculturalidad, solidaridad, respeto a la diversidad y el apoyo de los demás como un bien necesario para desarrollarnos en los tiempos actuales. Las actividades se llevaron a cabo durante dos semanas las cuales resultaron muy amenas porque los niños participaron activamente.

En la dinámica, “*El país de los sordos*”, formamos un círculo en el patio y uno por uno pasó al centro tapándose los oídos tratando de escuchar lo que los demás decían. Lo sustancioso fue que por más intentos que hacía, no lograba entender las órdenes que le daban. En este caso todos pasaron de manera entusiasta, luego cada uno de ellos expuso sus experiencias mediante las reflexiones siguientes: ¿Es lo mismo ver a un sordo que estar en esa situación? ¿Podrías imaginar que sería de tí si anduvieras así de por vida? ¿Qué harías si alguien que no sabe leer te pide ayuda?

La respuesta a estos cuestionamientos la dieron de manera verbal, coincidiendo todos que es muy importante apoyarnos para desarrollarnos en la sociedad; con el paso de los días los niños empezaron a mostrar cambio de actitudes, manifestando mayor respeto, dejando a un lado la burla hacia sus compañeros que tenían dificultades para leer, esto me llevó a deducir que

reconocieron al “otro”, a aquel que no es igual, el distinto pero con similitudes en sentimientos, habilidades, valores y conocimientos.

Al respecto Iván Castiblanco nos dice que la educación debe convertirse en una experiencia de educarse con el otro, como posibilidad de brindar la experiencia de generar un encuentro entre el mí mismo con aquello que está fuera y no es parte del sujeto (Ramírez, 2006).

En la dinámica, “*La ciudad de los invidentes*” a los alumnos se les tapó los ojos con un paliacate y de manera libre se les pedía que hicieran sus actividades cotidianas como caminar, llevar algún objeto, saludar, transportarse, entre otros, mientras los demás conformando un círculo observamos atentamente las dificultades que mostraba. Posteriormente cuando de verdad ya no podía valerse por sí mismo, hubo niños que dijeron ¡vamos ayudarlo! ¡Se va a caer! observé que mediante dinámicas como estas, a los alumnos les permitió reflexionar y saber que todos necesitamos de los demás, porque esas diferencias nos fortalecen, esto es lo que el enfoque Hacia una opción basada en la simetría cultural retoma como principio esencial, el respeto a la diversidad durante el trabajo en el aula, donde los que se encuentran en desventaja son prioritarios de brindarles el apoyo y la confianza para manifestarse abiertamente sin prejuicios.

Posteriormente se les cuestionó de manera oral ¿Qué harías si alguien te pide ayuda?, ¿Qué actitudes debemos demostrarle a esa persona?

La mayoría de los niños respondieron que debemos ayudar al que necesita para que también nos ayuden, otros niños opinaron que nos cuesta más trabajo cuando leemos solos que cuando se hace en equipo.

En estas respuestas los pequeños dejaron claro que es mejor el trabajo de conjunto que el individual lo cual viene a favorecer nuestra metodología de trabajo que está fundamentado en los principios de la interculturalidad como la solidaridad, el apoyo y respeto a las diferencias

Después de estas dinámicas continuamos con la actividad, “*Construyamos un lugar infantil*”, de la estrategia uno donde conocimos los diferentes gustos que tenían los niños para leer.

Para eso fue necesario previamente conocer sus inquietudes respecto a sus intereses y así construir textos de su agrado evitando hacer lo que comúnmente se practica en los programas que llegan de la Secretaría de Educación Pública cuya tendencia es el trato homogéneo de la lectura usando los mismos textos, sin importar costumbres, tradiciones e intereses; estos resultan descontextualizados a las realidades áulicas que han llevado al fracaso de los mismos.

Para adaptar los programas de lectura y los programas de estudio al contexto real, fue necesario conocer las inquietudes de los niños; así que planteé dos interrogantes sobre ¿Qué te gustaría leer?, ¿Qué es lo que más te gusta cuando lees? Con estas dos preguntas los niños empezaron a intercambiar sus puntos de vista, sin respetar turnos, se escucharon “*a mí me gusta conocer cómo se formaron las cuevas*”, “*a mí, por qué van a la cueva cada año a bailar*”, “*yo, quiero saber quienes vivieron aquí hace muchos años*”, “*teh neh nio*” (en español significa “*tú, voy yo*”), “*xikawa, matlapowa*” (en náhuatl significa “*déjalo que hable*”) se hizo un ambiente confuso porque cada uno de ellos expresó sus preferencias sin poner atención a lo que los demás opinaban, lo positivo que rescaté de esto fue que se sintieron con libertad de elegir el tipo de texto, expresándolo con entusiasmo porque regularmente se hacía lo contrario en el aula donde el docente imponía lo que el niño escolar debe leer, pasando por encima de sus intereses.

La confianza que les dí para manifestar sus intereses me permitió ver que lo que para mí fue insignificante, para ellos no, por ejemplo cuando vieron con asombro a los guajolotes de Sandra Floriberta de tercer grado en una fotografía que comentaron cómo cuidarlos y alimentarlos, era tan común para mí que nunca imaginé que eso podría interesarlos. Esto es precisamente otro de los principios de la educación intercultural que se refiere a la revaloración de lo propio para

poder conocer a los demás contextos: “Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de la identidad” (Sedano, 2000: 45)

Como las preferencias eran parecidas las clasificamos de acuerdo a las siguientes coincidencias; *cómo nace un pollo, un perro, cómo se cultiva el maíz, cómo se formaron las cuevas, cuándo se formó el sol, qué va a pasar en el mes de diciembre de 2012, quiénes son los chaneques, cómo y quiénes hacen los carros; cómo se siembra el café, cómo se construye una casa, cómo hacen los carritos de plástico* y otros títulos como *La llorona* que es una leyenda muy conocida en la comunidad que motivó a los niños leer porque es parte de la tradición oral de este lugar

Esto no fue todo porque a medida que avanzamos fueron teniendo nuevos intereses que fuimos anotando para investigarlos y construir otros textos posteriormente.

Con estos ejemplos se demostró que para leer se requiere partir de lo conocido, con algo que el propio alumno ha vivido y está familiarizado a situaciones y fenómenos como el agua, aire, tierra, los animales, la naturaleza y la familia, con una forma propia de entender el mundo que le rodea, con un proyecto de vida diferente al de otros ámbitos sociales.

Con esta forma de abordar la lectura, estamos dando pauta a que las culturas minoritarias sean consideradas importantes, sin menoscabo de sus funciones. Teresa Aguado Odina nos dice al respecto que la planificación curricular desde una perspectiva intercultural, supone la adopción de un modelo fluido e interactivo, adaptado a las necesidades cotidianas de cada clase y a las características y necesidades de los diferentes grupos (Odina, 2002).

Retomando a la misma autora sabemos que partir de lo propio no es ir contra los programas oficiales de lectura, sino al contrario, es fortalecer a los grupos originarios y trabajar en la simetría cultural que Antonio Muñoz Sedano caracteriza como la igualdad de culturas sin que una sea más que la otra evitando

así estereotipos culturales que se daban en el enfoque multicultural (Sedano, 2000).

Como responsable del trabajo de investigación apoyé a los alumnos para que redactáramos textos a partir de las sugerencias de los propios niños partiendo del respeto a las diferencias y demostrando que en el aula no hay lecturas importantes, más bien existe diversidad cultural y diferencias de gustos e intereses de los alumnos, lo mismo hice para el caso de la lectura virtual, donde les llevé algunas redacciones que diseñé tomando como referencia lo que me habían dicho, observé que causaron impacto positivo al leerlos en la computadora, sobre todo si tenían ilustraciones significativas porque estuvieron interesados y comentaron lo que era conocido. Les incluí fotografías que tomé a los alumnos y del contexto, algunos de manera sorpresiva, otras fueron por consentimiento de ellos cuando estaban jugando, platicando y con esas elaboré otros textos como el siguiente:

Ejemplo 1. Texto redactado por el profesor para fomentar la lectura.

Los grandes amigos

Por las mañanas me levanto muy temprano, me lavo las manos, tomo mi café y me voy a la escuela a estudiar para aprender nuevas cosas, allá me encuentro con mis amigos y compañeros con quienes juego la pelota, los carritos y hacemos trabajos en equipo.

Cuando tenemos tiempo platicamos de cosas interesantes que nos suceden en la familia y en la comunidad y de esta forma nos gusta compartir lo que cada uno de nosotros les sucede en su vida.

Por ejemplo Luis Ángel nos dijo que hace algunos meses iba con su mamá y su papá en la motocicleta y de momento que se resbala la llanta en el lodo y todos se cayeron en medio de la grava y la lluvia sin que su papá se pudiera levantar porque la moto le cayó encima. Por la oscuridad su mamá no se dio cuenta y también se rompió la cara, por eso tardaron en

levantarse. Él fue el que no sufrió dolor, solo el susto de ver a sus padres tirados en el lodo sin poder ayudarlos.

Ilustración 2. Los grandes amigos.



Fuente: Tomada del 03 de enero de 2012 a los niños de primero, segundo y tercero de la escuela multigrado indígena *Gral. Guadalupe Victoria* de la comunidad de Tezizapa, Zongolica, Veracruz.

En el salón trabajamos solos y por equipo como nos vemos en esta toma donde nos encontramos un grupo de amigos de primero, segundo y tercero, conformado por Luis Ángel, Román, Ubaldo, Isaías y Leonardo trabajando muy contentos, estamos comentando que en la salida jugaremos fútbol porque a todos nos gusta este deporte.

Así como este ejemplo elaboré sobre los guajolotes, el maíz, la cosecha de café y otros partiendo de las fotos que tomé en cada familia (Ver anexo L).

Estas redacciones fueron el detonante que me permitió observar el primer acercamiento a los textos de manera virtual, los niños al estar frente a la computadora expresaron: *¡Mira, aquí están unos guajolotes de Sandra Floriberta!*, dijo Leonardo y llamó a sus compañeros que se acercaron entusiasmados a observarlo, algo que para mí era cotidiano para ellos resultó muy llamativo, lo que

más les pareció interesante fue cuando en los textos se habló de su familia o su casa porque se sintieron parte del mismo, lo mismo cuando se habló de su sentir, forma de vida, costumbres y no de lugares y personas que nunca imaginaron. En los primeros intentos leyeron durante veinte a treinta minutos. Esto fue para mí algo muy positivo porque anteriormente no habían tardado ese tiempo.

Pude darme cuenta que el título fue una parte importante que interesó a los alumnos; para corroborar esto, en otra ocasión les mostré una colección de revistas de aproximadamente treinta o cuarenta páginas sin año de edición, pertenecen a la colección Cuadernos Mexicanos SEP. Algunos títulos fueron los siguientes: *El Caguamo*, *La batalla de Torreón*, *Los yanquis en México*, *La muerte de Porfirio Díaz*, *Cuentos de navidad*, *Mártires de la Reforma*, *La matanza de tranviarios*, *Las tierras despojadas* y otros que pertenecen a la biblioteca del aula desde hace varios años. Lo hice con esta colección porque son de pocas páginas y pensé que se interesarían por ellos. Al mostrarles los títulos, les fui preguntando cuál les gustaría leer, encontré que seis de los nueve niños dijeron que preferían *Cuentos de navidad* y me pedían que se los prestara, pero fue difícil hacerlo al mismo tiempo porque solo era uno, lo hice de acuerdo al orden que levantaron la mano, preguntándoles, porqué se inclinaron por ese título a lo que respondieron a coro, “*porque nos gusta*”, “*es bonito, ya lo conocemos*” Unos dijeron que ya habían oído hablar de esta fecha y del personaje llamado Santa Claus; Ubaldo y Gildardo dijeron: “*porque en esta lectura podemos saber quién fue Santa Claus, dónde vivió y si de verdad regala juguetes*”; los demás títulos no les interesaron ni los leyeron.

Lo sucedido en esta actividad nos demuestra que no solo se van a interesar por los acontecimientos del contexto sino por aquellos que estén relacionados con su experiencia, lo cual es muy importante porque es uno de los propósitos de la educación intercultural: partir de lo propio para reconocer que existen otras culturas y luego interrelacionarse con ellas. Si el docente no propicia esa conexión y pone solo textos que vienen en los programas de lectura como *Hally Tosis*, *Cuentos ocultos de Europa del éste*, *La señora LaRue*, *Pedro es una*

pizza, que él considera adecuados sin tomar en consideración a los alumnos, difícilmente se interesarán por leerlos.

Sin embargo, tampoco podemos quedarnos solo en nuestro contexto, eso nos limitaría a interactuar con otros espacios, lo que se trata es de partir de lo propio y transitar a otras culturas para conocer contextos que no han vivido, sin perder su propia identidad. Se pueden aprovechar los intereses de los niños para motivarlos a leer los existentes en la escuela que les permita explorar nuevos lugares, otras formas de vivir.

Esto es un hallazgo positivo, si consideramos que en las nuevas sociedades del conocimiento los alumnos en el futuro saldrán a otros lugares por cuestiones de trabajo, diversión o necesidad, que les permitirá leer otro tipo de textos, de ahí que es necesario incitar a los niños a pasar de lo propio al conocimiento de otras culturas. Esto que observé argumenta que el título juega un papel importante para iniciar con la lectura, por eso les seguí preguntando a los niños sobre qué preferían leer, quienes expresaron de manera entusiasta sus gustos, entonces pregunté a cada uno, dándome estas respuestas:

Leonardo Acatecatl Chávez dijo *Cómo se siembra el maíz, Cómo nacen los pollitos*.

Gildardo Cococle Oltehua: *Cómo se formó el sol*.

Sandra Floriberta Cococle Tezoco. *Cómo se formaron las cuevas*

Rosa Esmeralda Namictle Apale *Qué va a pasar el 21 de diciembre de 2012*.

Octavio Namictle Cholocle, *El día de mi primera comunión y Cuando salí de preescolar*.

Ubaldo Namictle Jiménez. *Cómo nacen las ardillas*

Alma Delia Namictle Tepole, *Cómo se originó el sol, De qué está hecho*

Karina Namictle Zepahua *Sobre mi comunión*

Román Xocua Namictle *Porqué nos enfermamos, Cómo hacen la medicina*

Con estos títulos hicimos textos, pero cuando los tenían en sus manos y listos para leer con entusiasmo, pude observar en ellos que la mayoría, solamente

iban observando las imágenes y pasando las páginas, terminaban con un texto continuaban con otro y en menos de veinte minutos aproximadamente, empezaban a platicar con sus compañeros escuchándose comentarios como:

¿El tuyo tiene dibujos?- ¡El mío no tiene imágenes!, -¡Está muy chiquita la letra! ¡Maestro queremos uno con más imágenes! ¡siii vamos a decirle que queremos ver otros textos con dibujitos! “Ahhhh xikita inin amo kipia dibujitos” (en español significa *ah, mira este no tiene dibujitos “xiktemo okse”* (busca otro).

Observé que otra condición necesaria de los textos para que los alumnos de tercer grado leyeran fueron las imágenes como complemento para aumentar el interés independientemente de la lengua y del contenido, eso me motivó a ilustrar todos los textos con colores llamativos cuando trabajé la tercera actividad *El lugar colorido para leer sobre mi comunidad*. Después de conocer sus intereses por los temas, busqué y bajé de internet información necesaria con imágenes para insertarlos y formar una carpeta exclusivamente para la lectura.

Al paso de las semanas trabajamos con los materiales impresos que nos da la Secretaría de Educación Pública donde dimos la oportunidad que escogieran los que eran de su agrado. Casi todos leyeron los textos siguientes: *Pedro es una pizza, La iguana, Macaquiño, Hally Tosis, La bruja rechinadientes, La brujita atarantada* que tienen en común ser libros con muchas imágenes que son conocidas e interesantes más no por la cantidad de ellas. Esto corrobora lo dicho antes cuando dijimos que las imágenes conocidas son elementos esenciales de los textos.

Posteriormente puse otras formas de lectura para que fuera más divertida; desarrollamos una que consistió en tomar el libro de cabeza, en lugar de hacerlo convencionalmente, los libros se colocaron con el texto invertido (hacia abajo) con la finalidad de que los niños intentaran leer en voz alta y los demás escucharan; fue una actividad que me ayudó amenizar por más tiempo la lectura porque los niños se mostraron atentos, se reían y me dijeron que les fue muy divertido que pidieron hacerlo por más tiempo en voz alta. Esto me permitió escuchar que

tenían problemas de pronunciación de los signos ortográficos principalmente el acento, el punto, la coma, los signos de exclamación e interrogación y no tenían velocidad lectora, lo hacían muy lento que no permitía la comprensión del texto.

Durante una semana los niños pidieron leer con el texto invertido, lo que me permitió poner mayor atención a sus dificultades. Como lo hicimos todos los días, al paso de esas dos semanas concluí que la falta de fluidez se dio porque no tenían buena pronunciación de palabras largas y de aquellas que no eran propias de su contexto.

Para mejorarla, consideré necesario copiarlas en su cuaderno aquellos términos que eran difícil de pronunciar y que tenían acento para analizarlas por equipo aplicando los principios del trabajo colaborativo. Durante algunos minutos trabajaron y enseguida leyeron en voz alta estas palabras frente a sus compañeros con mejor desempeño en comparación con el primer intento.

La actividad resultó también divertida cuando se trabajó con la lectura en silencio porque atendí a las sugerencias del libro *Aprender a aprender Técnicas de Estudio* (s/a: edit. Océano: 26) donde nos da algunas pautas de cómo hacerlo, en él se menciona que leer en voz baja es benéfico porque te permite mayor concentración aunque te limita al trabajo individual.

Por las ventajas que ofrece, la llevé a cabo mediante un juego explicándoles previamente los pasos a seguir, quienes aceptaron entusiasmados. Primeramente les puse cinta canela en la boca durante diez minutos para que no emitieran sonido al leer, con la debida anticipación y explicación del porqué se estaba haciendo; aclaro que fue una dinámica que a los niños agradó mucho que querían seguir practicándola en los siguientes días. Fue una experiencia benéfica porque manifestaron que el silencio les hacía comprender mejor los textos. Así lo dijeron varios de ellos “prefiero leer en silencio porque no me interrumpen”, “si leo en silencio tampoco interrumpo a los demás”, “de esta forma mi cabeza piensa más”.

En este contexto no se consideró como una falta de respeto o discriminación, al contrario lo aceptaron con mucho entusiasmo. Sin embargo, me quedó claro que la cultura hegemónica los ha discriminado tanto que tienen una actitud de sumisión al aceptar imposiciones que podrían ir en contra de su dignidad, atentando a los principios de la interculturalidad que enfatiza la simetría cultural donde ninguna cultura es más que la otra, ni existen prejuicios y estereotipos.

Los valores como la convivencia y el respeto para fomentar las relaciones, son acciones que se trabajaron en todo momento de la cotidianidad del aula y no de manera aislada. Si estamos aplicando actividades que llevan este enfoque, no podemos fomentar en el aula este tipo de prácticas porque agreden la dignidad de las personas.

Al pasar una vez más a la lectura en voz alta me dí cuenta que había nuevas necesidades por mejorar. Los niños al leer de esta forma dejaron en claro que la incorrecta pronunciación de los signos ortográficos cambió el significado de lo que leyeron, por ejemplo Gildardo leía:

“Los ga-tos sona- nimalés que cam inan sobre sus dedos y no sobre toda la planta...sus aartii cu laciones, tendones y músculos de las patas están exxx-traordinariamente b-ien.”

(Traslación de una lectura correcta)

Los gatos son animales que caminan sobre sus dedos y no sobre toda la planta, sus articulaciones, tendones y músculos de las patas están extraordinariamente bien.

Fue en esta parte donde trabajamos la categoría fluidez de la lectura y pronunciación correcta de los signos ortográficos de manera simultánea porque ambas pertenecen al eje de análisis cognitivo en esta investigación.

Con esto me dí cuenta que la falta de una lectura fluida y con problemas de pronunciación, no solo produce desatención del que lee sino de quien o quienes

están escuchando. Para remediar esto practiqué la lectura en voz alta durante dos semanas, lo hicimos en parejas y trinas dependiendo la sugerencia de ellos. Aclaro que antes de hacerlo, les dí un tiempo de aproximadamente cinco minutos para que lo practicasen en voz baja y tuvieran la oportunidad de corregir la pronunciación de palabras largas o desconocidas, apoyándose en todo momento ellos mismos por parejas o pequeños grupos para lograr objetivos de aprendizajes comunes, dando muestra del trabajo colaborativo donde se aprende mediante el trabajo en grupo en vez de hacerlo solo (Bárkley, et al. 2005:17).

Lo que observé también es que trabajar habilidades y actitudes no se mejora con una actividad sino con varias, además de ser consistentes para cambiarlas poco a poco. En el primer momento los niños mostraron mejorar las habilidades de lectura pero cuando dejamos de practicarla por dos semanas nuevamente volvieron a presentar problemas de pronunciación, viendo esto consideré pertinente volver a realizar las mismas actividades de lectura en voz alta para reafirmarla.

Organizar el trabajo a partir de las opiniones e intereses de los involucrados fue un principio de la interculturalidad que se refiere primeramente al reconocimiento del “otro” que son aquellos alumnos que tienen opiniones diferentes, hablan una lengua distinta, un ritmo de trabajo muy propio, además de costumbres y tradiciones orales no iguales a sus demás compañeros pero que durante el proceso aprendizaje son coparticipes para construir a partir de intereses comunes, puntos de coincidencias que puedan encontrarlos en la lectura y hacer de ella una actividad interesante, aprovechando que el contexto de la localidad ofrece los elementos necesarios para este fin.

Otro aspecto a resaltar fue el “apoyo mutuo” que para nosotros significa intercambiar puntos de vista diferentes según la propia cultura para que ésta enriqueciera la clase y propiciara la participación de trabajo en el aula, porque así permite conjuntar los intereses del colectivo involucrado, en este caso los alumnos y con la lectura corregirse mutuamente la pronunciación de palabras, definir conceptos desconocidos y aclarar términos que son de otro contexto.

Consideré necesario que retroalimentaran en casa debido al tiempo insuficiente, para eso les sugerí que se llevaran un libro de su agrado, así lo hicieron y eso les permitió tener más confianza al otro día al leer frente a sus compañeros. En otros casos extrajeron las palabras que se les dificultó pronunciar y las anotaron en su cuaderno, las repasaron para que no tuvieran dificultad de leerlos en voz alta. Esto motivó a los niños que tenían menos fluidez en lectura porque disminuyeron sus dificultades al momento de leer en voz alta las palabras que al principio les eran difíciles.

Respecto de las lecturas virtuales, decidí iniciar con estas porque vi mayor interés en los alumnos por contener imágenes coloridas donde el texto “*La llorona*” fue el que todos leyeron, enseguida fue *Mi cumpleaños, Mi juguete, La señora María Elena*. Esto se hizo durante semana y media aproximadamente sin necesidad de que se les dijera o impusiera; por el contrario, ellos por iniciativa propia los buscaron en la computadora y leyeron.

Estas lecturas les interesaron no solo por el hecho de estar coloreadas sino porque están relacionadas directamente con lo que ocurre en su contexto además de ser consideradas parte de sus creencias y prácticas culturales,

Con esto se demuestra que los principios de la educación intercultural proponen alcanzar a través de la propia cultura, la valoración de las diferencias en las relaciones humanas para acceder a otros tipos de textos, con estilos de vida, cosmovisión y valores diferentes al suyo (Rehaag, 2012:78).

Lo importante de aquí es no imponer nuestra subjetividad como docentes porque no es la misma que la del alumno, es decir lo que para nosotros puede ser insignificante, para el niño representa un hecho trascendente que en la mayoría de las veces queda fuera de nuestra cosmovisión; a veces es lo contrario, muchos acontecimientos o textos que son importantes para unos, no es para otros por eso se muestran indiferentes y lo manifiestan haciendo desorden en la clase porque no existe relación entre lo que se quiere y lo que en la escuela se sugiere.

Como profesor sé que existe una tipología de textos entre ellas se encuentran las narraciones, poesías, leyendas, fabulas, trabalenguas, recreativos y cuentos, planteadas como contenidos curriculares, para lograrlo, hicimos varios ejercicios donde caracterizamos a cada uno. En los primeros intentos confundían lo que era un cuento de una leyenda, un informativo con uno de ciencia; sin embargo a medida que se trabajó de manera colaborativa y mediante la rotación de elementos de equipo, lograron caracterizar a cada uno de ellos, encontré que los cuentos fueron los más preferidos, seguidos de los textos recreativos como adivinanzas, chistes trabalenguas.

Esto no se logró rápidamente, por el contrario, requirió de varios días de trabajo para que lograran comprender que los materiales de lectura están clasificados de esta forma y que es importante conocerlos para facilitar la búsqueda cuando se quiera leer.

Para aprovechar el interés, decidí llevarles trabalenguas impresos para fortalecer sus habilidades de pronunciación, lo que les llamó la atención y que por su dificultad resultó divertida por emitir palabras equivocadas, una estrofa de este trabalenguas es *Paco Pico, Chico rico, insultaba como un loco a su tío Federico y él le dijo mira Paco Pico Chico rico si no me dejas de insultar te llevare con tu otro tío Paco el pecas.*

No se hizo solo una ocasión porque a petición de los mismos, repitieron esta actividad pues dijeron que fue muy divertida. También lo hicieron de manera virtual, en parejas e individual.

En el eje de análisis cognitivo se trabajó la categoría, dominio de lectura mediante una dinámica que llamé *Carrera de lectura*, donde se usó un cronómetro para tomar el tiempo; aquí los niños leyeron en voz alta durante un minuto tratando de hacerlo fluido, lo más rápido posible respetando los puntos, la coma, acentos, signos de interrogación y exclamación. También les resultó emocionante porque en sus primeros intentos se equivocaron, pronunciaron otras palabras que les parecieron chistosas, lo hicieron durante tres sesiones y durante ese tiempo

fueron mejorando. En la siguiente tabla apreciamos el número de palabras leídas por minuto por alumnos de tercer grado faltando mes y medio para terminar la aplicación de las estrategias.

Tabla 3. Palabras leídas por alumno después de la aplicación de las estrategias.

Nombre	Primer intento	Segundo intento.
Leonardo	85	113
Alma	94	105
Ubaldo	147	135
Gildardo	145	138
Sandra	90	104
Karina	125	119
Rosa	124	115
Román	34	39
Octavio	108	122

Fuente: Elaboración propia con base a los datos del diario de campo del 2 de mayo 2012.

Para trabajar la misma categoría y eje de análisis, leyeron las páginas 50 y 51 de su libro de *Programa Integral de Formación Cívica y Ética (SEP, 2008)* a petición y consenso del grupo, se les dio aproximadamente cinco minutos para que de manera silenciosa le dieran un repaso.

Con lo hecho anteriormente transitamos de la lectura de textos cortos a más extensos. Lo observé cuando les dije que se podían llevar el libro de su agrado, ví que tomaron algunos como *El águila real, La ballena azul, El libro de los valores*, que son de aproximadamente 70 a 80 páginas, situación que no pasaba antes. Esto nos dió evidencia que empezaban a interesarse por aquellos más extensos donde las imágenes pasaron a segundo plano.

Este avance no se dio todavía con todos, solo con niños como Octavio, Alma Delia, Karina y Ubaldo porque tienen más rapidez en la lectura, los demás todavía se inclinan por los menos extensos o los que tienen que ver con el contexto. Con estos últimos niños trabajamos más tiempo este tipo de lectura.

Con las dinámicas que implementamos, los alumnos de tercer grado fomentaron gradualmente el trabajo colaborativo hacia sus compañeros como Román y Rosa. Son varios los niños que voluntariamente se acercan a apoyarlos sin que exista en ellos discriminación por no pronunciar correctamente algunas palabras. La presencia de valores en el grupo como la tolerancia se dió cuando trabajaron con los que tenían dificultad al leer, situación que se cultivó en cada una de las actividades emprendidas por el hecho de tener paciencia para corregirlos en su pronunciación.

La rotación de los alumnos en los equipos a través de dinámicas durante dos veces por sesión, me llevó a favorecer la integración y aceptación del grupo, lo cual fue un factor importante para trabajar de manera más armoniosa los diferentes tipos de textos y los ritmos de lectura.

Otro aspecto importante fue la organización de convivios que para nosotros fue traer los días jueves de 11:30 a 12:00 horas, agua, tacos, refrescos y galletas de manera voluntaria para compartirlo, es decir, comimos libremente de todo lo que había, al mismo tiempo aprovechamos el momento para fortalecer los lazos de amistad y encontrar similitudes cuando hablamos de temas libres; hubo libertad de platicar con la intención de extractar información valiosa para conocer mejor a los niños.

En este espacio se habló de gustos personales, cuentos que podrían leer, anécdotas de familia, lo cual propició un mayor encuentro. En momentos como este se aprovechó para poner de manifiesto el respeto para tomar los alimentos y la solidaridad con aquellos que por razones de salud o fuerza mayor no trajeron alimentos, por lo que se les invitó a comer.

Estos acontecimientos sirvieron de ejemplo para demostrar que el trabajo colaborativo, aprendizaje dialógico, el respeto, la solidaridad y la convivencia son esenciales para una mejor desarrollo de la vida escolar.

En la cuarta actividad se organizó una biblioteca con los materiales que conseguimos impresos y virtuales donde la participación fue más entusiasta y de

colaboración entre los niños para arreglar el espacio, acomodar los materiales y dejarlos en orden según su tipología: cuentos, de ciencia, recreación literaria, informativos y otros.

Durante esta primera estrategia abarcamos hasta el mes de abril y avanzamos considerablemente, reconocimos que las actitudes, valores y habilidades necesarias para formar hábitos de la lectura se van dando de manera gradual y lenta; de ahí la necesidad de seguirlo aplicando con responsabilidad y constancia. Esto no significa que esté desligada con la estrategia dos que enseguida describo, tampoco trabajamos primero el aspecto cognitivo y luego el cultural; fue un proceso cíclico donde engarzamos ambos que nos llevaron a trabajarlo según lo que fuimos observando.

3.5.2- Creación de un círculo de lectores ma tiamapowakah

Resultados de la segunda estrategia: *Creación de un círculo de lectores ma tiamapowakah.*

Durante el desarrollo de la primera actividad *juguemos a leer*, que inició en el mes de abril integramos un círculo de lectores con los alumnos de tercer grado en el mismo espacio anexo al aula de cuarto, quinto y sexto grado; para desarrollarlo pusimos a disposición de los niños diferentes materiales de lectura entre los que destacaron cuentos, libros de ciencia, información, diccionarios, recreación literaria y libros de texto principalmente, acomodados según su tipología.

Para lograr esta actividad la participación se llevó a cabo de manera entusiasta y con responsabilidad de cada uno de los integrantes del grupo, quienes hicieron el trabajo en equipo para trasladar los materiales, limpiarlos y ponerlos en lugares accesibles. En todo momento su desempeño fue con respeto y con mucho interés para lograr el objetivo; dieron muestra que habían avanzado

de manera positiva a los principios del trabajo en equipo que es parte esencial del trabajo colaborativo que describí en capítulos anteriores.

Aquí se privilegió el trabajo de grupo por encima del individual por eso todos desempeñaron actividades encaminadas a hacer de la lectura una actividad divertida. (Bárkley, et al 2005: 18). Con los materiales y el local arreglado, se procedió a la lectura que tuvo mucha aceptación en los niños de tercer grado quienes a manera de juego lo hicieron de la siguiente forma:

En el primer momento les dí a elegir libremente un texto a cada uno de ellos, lo leyeron en parejas durante media hora, observé que todos tuvieron distintos intereses; sin embargo la mayoría prefirió los relacionados a su contexto y pocos fueron los que se interesaron por aquellos que hablan de otros lugares; demostraron dos cosas muy importantes, lo primero fue que se interesaron por lo conocido, donde había imágenes de su localidad y segundo que aunque en el salón de clase, había mayoría con rasgos culturales parecidos, existió diversidad que los hizo ser distintos en modos de pensar, en preferencias, ritmo de desempeño y experiencias las cuales tomé en cuenta como docente y revaloré a cada uno de ellos, abriendo espacios como estos para aprovecharlos sin negar la diversidad; por el contrario reconocerla para comprenderla, respetarla y aceptarla.

Con esto pude constatar que cuando se sugiere una lectura a todo el grupo, para algunos es interesante, para otros resulta aburrido e indiferente, lo que explica parcialmente la falta de hábitos de lectura y el poco desarrollo de las actividades en el aula. Esta situación se da por no tomar en consideración a cada uno de ellos como personas únicas, con diferentes formas de entender la realidad, intereses y experiencias; por esta razón es importante tomar en consideración a todos al momento de emprender actividades de lectura.

Cuando les dí la opción de leer entre compañeros un texto de su agrado cada uno de ellos manifestaron sus propios intereses en el aula y leyeron el material que para ellos era significativo, aprecie sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas respetando las diferencias. Durante el desarrollo

leyeron en voz alta y en voz baja, de manera virtual e impresa según su preferencia, solo tres parejas expusieron a sus compañeros lo que entendieron.

Después de valorar sus diferencias se pasó a jugar a la “lectura arrebatada” la cual consistió en lo siguiente:

Un alumno empezó a leer en voz alta en su libro de texto “*Arma la historia*”, que él mismo eligió libremente, el resto del grupo buscó la página, de manera silenciosa siguieron la lectura de su compañero y en el momento que se le dificultó pronunciar una palabra, uno de sus compañeros del grupo le “arrebató” la lectura y continuó leyendo, cuando este niño se encontró con el mismo problema continuo otro y así sucesivamente hasta que todos leyeron.

Esta actividad resultó muy emocionante que durante una semana los niños de tercero quisieron hacerla porque dijeron que los mantuvo atentos durante la sesión. En los primeros intentos, varios de ellos se “perdieron” por estar distraídos pero a medida que se realizaba lo hicieron mejor.

Desde el eje de análisis cognitivo observé y escuché que todos mejoraron su pronunciación y fluidez en la lectura, respetaron los signos de puntuación y hubo mejor comprensión del tema porque cuando los cuestioné respecto del texto, respondieron acertadamente. No hubo mucha distracción del grupo cuando leyeron los textos, lo cual me dio muestras que la lectura fue interesante para los alumnos.

Analizando el desempeño respecto a las relaciones interpersonales también mejoraron principalmente con el niño Román quien fue el único que tuvo un ritmo de lectura más lento que el grupo pero con el apoyo respetuoso de sus compañeros pudo interactuar con ellos y con los textos. En los últimos días de aplicación se integró muy bien en las actividades grupales, leyó con sus compañeros y estos lo aceptaron y apoyaron con respeto a pesar de leer lento en comparación a los demás.

En cada participación se cuidó que los niños lo hicieran correctamente y cuando hubo errores de pronunciación de palabras y uso de los signos de puntuación los corregí oportunamente sin alterar el ritmo de trabajo, en otros casos los compañeros apoyaron a corregir donde se dificultaba.

Con estos dos momentos demostramos que se trabajó respetando los intereses de los niños, convirtiéndose nuestra aula en un espacio diversificado en el que se congregaron talentos e intereses distintos cuando los alumnos no leyeron el mismo tipo de textos, tomando en cuenta que las nuevas sociedades se caracterizan por ser grupos diversos. Esto da respuesta al enfoque Hacia la una opción basada en la simetría cultural al mencionar que la escuela prepara a los alumnos a vivir en la diversidad, considerada ésta como legítima y como derecho del alumno de expresar sus diferencias y recibir una educación diferenciada, donde cada una de estas diferencias existentes se considera como una riqueza y no como una división de ideas. (Sedano, 2000).

Un tercer momento consistió en leer solamente partes un texto de su interés como títulos, nombres de personajes y palabras conocidas, subrayando lo que cada uno de ellos le pareció interesante; encontramos que cada uno tuvo interés diferente lo cual me dio cuenta una vez más que todos tienen experiencias distintas que los hace desempeñarse de manera diversa al estar en contacto con los textos.

Como último momento los niños leyeron textos de su preferencia de manera lúdica: de cabeza, de final a principio, de derecha a izquierda por trinas, es decir cambiando la dirección de la lectura y la posición del material a leer. Este fue el momento que más llamó su atención porque dijeron que les pareció a un juego más que una actividad de la clase.

Durante la actividad *Leamos textos de manera silenciosa que se relacionen con las formas de vida de la comunidad* se logró lo siguiente: los alumnos leyeron de manera silenciosa diversos tipos de textos que eligieron libremente según sus experiencias donde se reflejó una vez más su inclinación hacia aquellos que

tienen que ver con estilos de vida del medio rural indígena donde las costumbres y tradiciones propios del lugar son los ingredientes característicos; cuando les pregunté porque había elegido esos textos para leer, respondieron que eran interesantes e imágenes conocidas por eso lo hicieron con el compañero de junto comentando respecto a lo leído. Los títulos que observé que más consultaron fueron “El corte de café”, “Mi primera comunión”, “La llorona”, “Mis juguetes”, “Mi hermana Alma y yo”, todos tienen que ver con la forma de vida de la comunidad.

Fue solo la tercera parte del grupo quien se interesó libremente por textos de otras culturas o de otros medios y son alumnos que en el aspecto cognitivo tienen una lectura fluida, respetan los signos ortográficos y apoyan respetuosamente a sus compañeros, los que más leyeron fueron “Las ballena gris”, “La primavera”, “El libro de los valores”, “La iguana”, “El duende de la selva”, “Los delfines”, “El clima”, “Usos de las plantas”, “El juego de las formas”, “Cuentos de la selva” y “El taller de los sueños” que los llevó a trasladarse a otros escenarios que jamás habían vivido como el caso de “Los delfines” y “La iguana” por tratarse de animales que no son de este medio. Con esto, los alumnos estuvieron trabajando el fin de la educación intercultural que es trascender las aulas para educar a los alumnos en una sociedad mestiza que le permita desenvolverse exitosamente en todo momento y lugar, incorporando lo propio para acceder a los aportes de otras culturas en conocimientos, técnicas, historias, valores, formas de organización social; por ello la educación intercultural tiende a evitar la integración, donde todos tengamos el mismo estilo de vida, por el contrario se promueve la transculturación sin perder de vista la identidad.

En la actividad *Hagamos lectura recreativa de cuentos, leyendas, fábulas, chistes en parejas y trinas* los niños leyeron de diversas formas, que siempre resultaron divertidas porque fue dinámica y participaron de forma activa dejando a un lado la lectura tradicional donde se lee solo y sentado.

En esta nueva dinámica los niños tomaron la postura que ellos consideraron más adecuada, algunos estuvieron parados, otros recargados sobre la mesa y algunos más decidieron leer fuera del aula, junto al monumento de la

bandera. Primero se hizo de manera individual para elegir el texto de su agrado, en seguida se trabajó por parejas, primero leyeron un texto y como a los veinte minutos lo hicieron con el texto de su compañero, situación que en todo momento se vio impregnado de respeto y aceptación, no hubo problema para la integración de binas incluyendo a Román que meses antes era motivo de burla por no tener las habilidades básicas de una lectura fluida.

Al terminar pasaron a exponer a sus compañeros lo que entendieron apoyándose mutuamente y dando muestra que habían mejorado en el trabajo colaborativo y en la formación de hábitos de lectura. Durante el desempeño de cada uno de los participantes no se escucharon comentarios ofensivos, por eso al final de la actividad se sentía un ambiente de confianza en el grupo donde cada uno expuso sus comentarios.

Al desarrollarla también se leyeron canciones y se interpretaron en voz alta, los niños recitaron poesías respecto al día de la madre y del padre, se leyeron poemas libres donde figuraron aquellos dedicados al amor, a la madres y la naturaleza; participaron con entusiasmo en el desarrollo de la misma que quisieron hacer la actividad posteriormente. Abordando la lectura con el enfoque que hemos mencionado en este trabajo es algo que no se hace cotidianamente en las escuelas como en la nuestra, aquí en todo momento el interés fue de la mano con la acción; los niños no estuvieron estáticos, siempre se mantuvieron activos y el apoyo se hizo permanente no solo de los alumnos con un mismo ritmo de trabajo sino de aquellos que presentaron diferencias en habilidades e intereses para leer.

Por experiencia me he dado cuenta que muchos niños no entienden temas de la clase porque los textos tienen palabras que no están familiarizadas con ellos lo cual viene a poner en duda el interés del mismo, por eso en la cuarta actividad de la segunda estrategia se trabajó con la lectura de temas que se les dificultaron en la clase sugeridos por los propios alumnos; en este espacio se leyeron por equipos para disipar dudas, lo cual fue necesario hacerlo más de una vez la misma lectura para su entendimiento. De los más sugeridos encontramos textos

de la asignatura de matemáticas, *Arma la Historia y Formación Cívica y Ética* de tercer grado principalmente. (SEP, 2010).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Evaluación general de las estrategias

Después de la aplicación de las dos estrategias de acción *Diseño de ambientes motivadores de la lectura* y *Creación de un círculo de lectores ma tiamapowakah*, los alumnos mostraron cambios positivos tomando como referente estos dos ejes de análisis los cuales nos permitieron conocer el avance logrado en actitudes en lo individual y en las relaciones con sus semejantes. Desde lo cultural iniciaron con actitudes egocéntricas y preferencias de trabajo individualista, echando de menos el trabajo en equipo; había problemas para integrarse por las diferencias de lengua, costumbres y ritmos de trabajo que existían en el grupo por lo que casi siempre querían hacerlo con los que tenían más simpatía o aquellos que contaban con estilos de desempeño parecidos dejando al margen a los demás compañeros que mostraban menos habilidades básicas lectoras.

Las diferencias culturales casi siempre terminaban en conflicto por la falta de diálogo, imponiéndose la decisión del grupo mayoritario. La diversidad fue motivo de confrontación de ideas durante la clase, llegando a una resignación más que un acuerdo entre los que hablaban náhuatl con los que lo hacían en español, esto provocó divisionismos entre un grupo y otro dentro y fuera del salón.

Al paso del tiempo y con la aplicación de las estrategias interculturales que ya se describieron se lograron cambios significativos en las actitudes de los niños quienes se integraron sin ningún problema con cualquiera de sus compañeros para el trabajo en equipo; el diálogo fue el elemento esencial para llegar a acuerdos entre compañeros que piensan distinto, hubo más tolerancia en el aula lo cual hizo que las burlas fueran disminuyendo así como los comentarios que

agredían cuando había errores o puntos de vista contrarios a los que se estaban trabajando.

Desde el eje cognitivo, los niños han transitado positivamente de una lectura deletreada, sin el uso correcto de los signos ortográficos, sin conocer que existe una tipología de textos a una lectura más fluida que permite entender y dar a entender el contenido del texto, logrando que casi todos los alumnos leyeran el mínimo necesario de palabras requeridas por minuto (85 a 99) que recomienda el Plan 2011 (SEP, 2011: 87). Al término de la aplicación, los signos ortográficos los leen mejor dando mayor énfasis a los acentos, la coma y los signos de interrogación que fueron esenciales para la comprensión e interés (Ver anexo M).

Saben que existen varios tipos de textos principalmente cuentos, de ciencia, informativos, recreativos condición importante para encontrar un material para leer en el momento que lo requieran

4.2 Principales hallazgos de la investigación.

Una vez aplicadas las estrategias didácticas interculturales de intervención se encontró lo siguiente: que dentro de las acciones referidas a políticas públicas implementadas por el gobierno en materia educativa no hay ningún programa de lectura con el enfoque intercultural acorde con el Plan 2011 (SEP, 2011:26) donde se propone la revaloración de la cultura propia para poder trascender a otros espacios; los programas que hasta el momento se han dado a conocer parten de textos en español dejando en segundo plano a los que están escrito en lengua indígena náhuatl, es decir, no hay la misma proporción entre ambas. Mientras que los textos en lengua nacional están clasificados por colecciones, tipologías y existen en abundancia; no se aprecia suficiente bibliografía escrita en lenguas nativas accesible a las escuelas del medio rural e indígena; estos materiales son escasos si los comparamos con lo abundante que hay escritos en español. Hay carencia de textos en lengua náhuatl que se habla en la sierra de Zongolica

Veracruz, por eso se requiere que los docentes y alumnos de esta región seamos autores de nuestros propios textos para no esperar hasta que la SEP dote de estos materiales a las escuelas.

Con esto quiero dejar en claro que el hecho de tener materiales en lengua indígena en las escuelas no es garantía que los niños se formen como buenos lectores; es un punto de partida, más no la solución al problema. Lo que vemos es que hay inequidad en cantidad de materiales entre una y otra lengua a pesar que somos un subsistema bilingüe creado desde hace muchos años, conformado institucionalmente y que está representado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Este es un ejemplo que en la práctica se le sigue dando mayor peso al español. Como evidencia de lo dicho, actualmente en las escuelas multigrado indígena de la zona escolar 607 con sede en Totolacatla, Zongolica, Veracruz a la cual pertenezco, se tienen materiales bibliográficos en español en colecciones como “Al sol solito”, “Pasos de luna”, “Astrolabio” y “Espejos de urania” (Ver anexo N) donde cada una de estas se conforma por más de veinte ejemplares; en cambio, no hay textos en náhuatl en las escuelas, pues solo se cuenta con el libro de texto “Nauatlajtoli” parte I para el primer ciclo que lo integra el primero y segundo grado, parte II para tercero y cuarto y parte III para quinto y sexto (SEP, 1996) y solo 2 ejemplares en esta escuela de cuentos en náhuatl y español que compilaron los integrantes de la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas región Zongolica: “Tlahtlapowaltin- Cuentos” donde participaron con sus cuentos cuatro niños de esta escuela (SEV, 2008).

Doy por sentado que no estamos diciendo que con la dotación de materiales en náhuatl a las escuelas multigrado indígenas, sea la solución al problema de hábitos de lectura; lo recalco porque esta valoración que se hizo entre materiales de una y otra lengua fue para evidenciar que no se prioriza la cultura local desde las instancias gubernamentales correspondientes, por eso ante esta desproporción que existe, los niños cuya lengua materna es el náhuatl, se encuentran en desventaja frente a sus compañeros, siendo evidente una

situación de desigualdad en el tratamiento de una lengua sobre la otra a pesar que en materia legislativa como la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas* versa en el apartado II del artículo 13: “Difundir en las lenguas indígenas nacionales de los beneficiarios, el contenido de los programas” (SEP-DGEI, 2009: 22).

Los docentes debemos ser mediadores para reducir estas brechas de desigualdad existente para que todos los alumnos del medio indígena puedan leer algo relacionado con su cultura y con esto se disminuya la inequidad que hay hasta nuestros días.

Como no existe la dotación de materiales en náhuatl de acuerdo al grado escolar que cursan los niños de este lugar, nos corresponde a los profesores y alumnos ser los autores para elaborarlos desde nuestro conocimiento y disposición, retomando los principios teóricos metodológicos de esta investigación para propiciar en ellos la transculturación, es decir el tránsito a contextos más complejos que le permita al término de la educación básica leer y comprender textos como los que hay en la biblioteca de nuestra escuela.

Si bien es cierto que hay textos en náhuatl que podemos encontrar en internet, estos no son accesibles para los que trabajamos en lugares donde no hay este servicio; es deber de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dar facilidades y capacitar a los maestros para que publiquen materiales escritos que lleven el matiz de educación intercultural bilingüe y que estos se impriman para que puedan ser accesibles a los que no tenemos la oportunidad de consultarlos en las redes sociales.

Dentro de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe en su artículo 14 dice lo siguiente: “promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional” (SEP-DGEI: 2009: 24). En el campo de los hechos esto solo es discursivo porque no se está cumpliendo institucionalmente, por eso propongo que a partir de este ciclo escolar, docente y alumnos empecemos a inventar

nuestros propios materiales de lectura sin perder la identidad de los grupos minoritarios.

Al analizar los materiales bibliográficos de la escuela se halló que en los programas de lectura y aquellos que apoyan la labor de los maestros, no se da la revaloración de la cultura de los contextos rurales y sobre todo del medio indígena, porque en la mayoría de ellos se habla de conocimientos de la cultura occidental donde se aprecia mayor inclinación a los textos que hablan de espacios sociales y naturales los cuales aparecen en los títulos como “El clima”, “Hally Tosis”, “Un cuento de mar”, “La señora LaRue”, “Macaquiño” “Pedro es una pizza” que poco tiene que ver con las características del lugar y que dejan al margen a los niños de contextos como el nuestro a quienes no se les toma en cuenta su modo de vivir, costumbres, tradiciones, leyendas como pueblos autóctonos con conocimientos únicos y valiosos. En los materiales de lectura existentes en la escuela encontramos que a la cultura indígena solo se le retoma como algo folklórico cuando en realidad somos un grupo con conocimientos valiosos como los demás.

No se está evaluando a los materiales que dota la SEP a las escuelas del país, lo que quiero manifestar es que esta es una situación que propicia el desinterés por los libros. Por eso, aunque se tenga abundantes materiales pero no sean interesantes por no resaltar los conocimientos de medicina comunitaria, ni los juegos de pelota, el trompo, las comidas, el cuidado de plantas, animales, las costumbres, tradiciones, entre otros que hallamos en nuestra investigación, los alumnos difícilmente se darían la tarea de leerlos.

No podemos hablar de una educación intercultural si se parte de textos ajenos al niño, de personajes cuyos nombres son difíciles de pronunciar y comprender; por eso se hace énfasis en partir de lo propio y después leer los materiales que integran los programas de lectura y libros de texto para encauzarlos correctamente y con esto evitar la homogenización de la cultura.

Si no lo hacemos así, se actúa en contra de los principios del enfoque que hemos citado en este trabajo que hace alusión:

“...el conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural...” es una alternativa que permite repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y porque recalca que lo decisivo está en dejar libres los espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales (Gutiérrez, 2004:3).

Con las actividades llevadas a cabo se aprovechó el interés de los niños para motivarlos a leer textos propios y luego los existentes en la escuela que les permitió explorar nuevos lugares, otras formas de vivir. Este fue un hallazgo positivo, si consideramos que en las nuevas sociedades del conocimiento los alumnos en el futuro saldrán a otros lugares por cuestiones de trabajo o diversión y tendrán necesidad de leer otros tipos de textos al convivir con los demás, por eso fue necesario incitar a los niños a no quedarse con lo propio sino de pasar al conocimiento de otras culturas (transculturación).

También se encontró que las comunidades indígenas son generalmente ágrafas, situación que las pone en desventaja con el medio urbano o en aquellas lugares donde hay material escrito, pero esta característica no es una condición para formar hábitos de lectura porque los alumnos pueden adquirir las habilidades necesarias siempre y cuando la labor del docente propicie las condiciones pertinentes; en este sentido, el rol del maestro implica un mayor esfuerzo y dedicación para insertarse en la comunidad y conocerla cabalmente a fin de inventar y diseñar textos partiendo de situaciones que tenga significado para que haya relación entre lo que la escuela enseña y lo que pueda aplicar en su vida diaria. El docente debe evitar imponer su interés o lo que él cree que se debe leer; por el contrario, descubrir y aprovechar los acontecimientos o momentos que a los niños le parecen interesantes, para encauzarlos a la lectura.

Lo que se halló en esta investigación fue que los textos requieren de ciertas características básicas para que el niño pueda relacionarlo con lo que ha vivido y así sean interesantes, entre ellas tenemos a la imagen como elemento esencial de un texto para dar apertura a la lectura natural sin que sea el maestro quien imponga las condiciones, el tiempo y el tipo; esta debe ser colorida, significativa y que esté vinculada con su experiencia para que llame su atención. En este sentido podemos incluir textos de los programas de lectura que cumplan estas condiciones necesarias que Margarita Gómez Palacio no ha mencionado en sus libros; ella habla de la significatividad de la imagen pero no menciona las características que debe reunir para atraer el interés de los niños indígenas (Palacio, 1995:30-37).

El otro elemento es el título que tienen los textos el cual juega un papel muy importante para que el niño se interese o no por leer, lo que le permite inferir acerca de lo que se va a tratar, si no le es llamativo lo pasa desapercibido; en cambio si se relaciona con una experiencia, tendrá razones para leer por lo menos las primeras páginas y de ahí en adelante el contenido del mismo será el que determine continuar hasta terminar o dejarlo; por lo tanto, al elaborar los textos, los títulos tienen que relacionarse con alguna experiencia vivida para llamar la atención del niño.

El contenido del texto es otra condición necesaria para formar hábitos de lectura, al respecto se encontró que a los niños indígenas no siempre les interesa leer escritos en náhuatl a pesar que ésta sea su lengua materna, pues un requisito muy importante es que el texto tenga significado para él; esta es una condición importante porque permite que los niños mediante un proceso lento puedan trascender a otros contextos que jamás imaginaron, convirtiendo a la lectura un mediador entre lo conocido y lo desconocido. Esto viene a reforzar los planteamientos de la Dirección General de Educación Indígena cuando propone que en los dos primeros grados la enseñanza se debe dar en lengua materna y con textos en náhuatl.

Con los resultados obtenidos se propone que los materiales para la lectura inicial deben ser significativos, diseñados de manera conjunta entre maestro y alumnos; por lo tanto, el investigador se debe involucrar en la comunidad a fin de conocer los intereses no sólo del alumno sino también de la familia para que pueda en un momento dado encontrar apoyo de los padres. Esto difícilmente se logra si los maestros solo se desplazan de su casa al salón y no se integran en las prácticas cotidianas de los alumnos.

Pude darme cuenta que el aspecto cognitivo es un factor determinante para que se interesen en los textos; si un niño de tercero no tiene las habilidades cognitivas básicas para leer como: uso correcto de los puntos, la coma, signos de interrogación, exclamación, acentos, rapidez y fluidez en la lectura, no le encuentra sentido a lo que lee, lo cual le causará aburrimiento e indiferencia.

Con las estrategias aplicadas durante seis meses se logró que niños hablantes de lengua indígena leyeran de manera natural diversos tipos de textos no solamente como deber en las actividades escolares sugeridas por el maestro, sino por su propio interés en momentos libres además de solicitar para llevárselos a su casa. (Ver anexo Ñ)

Los logros obtenidos se fueron dando paulatinamente siendo hasta el final de la aplicación donde observamos en ellos cambios de actitud hacia el trabajo conjunto que nos permitieron desarrollar mejor y en menos tiempo las actividades logrando que todos se promovieran al siguiente grado.

Para finalizar es necesario dejar en claro que formar hábitos de lectura en niños indígenas de tercer grado en una escuela multigrado no se logra solo con la dotación de material impreso a los centros escolares, sino dar continuidad al proceso de aprendizaje que se vive en la familia para aterrizarlos en el aula, haciendo un seguimiento de los avances logrados. Esto implica estar de cerca con aquellos que tienen dificultades pero también con los que en apariencia no la presentan.

CONCLUSIONES

El presente trabajo partió de un diagnóstico que me permitió dar cuenta del problema que aquí se expuso. Los aspectos culturales más importantes fueron aquellos que están determinados por la forma de vida de los alumnos y su contexto comunitario; la desvinculación que existe entre la escuela y los saberes de los alumnos han provocado que en el aula escolar no exista interés en los niños por leer los libros de texto y los materiales que integran los programas de lectura, obstaculizando el desarrollo de la clase debido a que es la actividad imprescindible en cada momento del aprendizaje.

Estos elementos los recuperé para elaborar un proyecto de investigación que se consolidó al reunir los elementos básicos del enfoque de la interculturalidad y de las nuevas sociedades del conocimiento que tiene entre los aspectos importantes que los niños interactúen con sus compañeros que son de culturas diferentes bajo los principios del respeto, diálogo y apoyo permanente a fin de fortalecer los vínculos necesarios en el aula y desarrollar habilidades lectoras para encauzarlos a la lectura.

El trabajo ha partido de un problema de grandes trascendencias en el aula como es: *“La falta de hábitos de lectura en los alumnos de tercer grado en una escuela multigrado indígena”*, que repercute en el desarrollo de las actividades en cada una de las asignaturas no solo del grupo que lo padece sino también de los demás grados que se atiende en el aula.

El problema se ha analizado desde otras perspectivas las cuales se encuentran plasmadas en diversas publicaciones académicas tanto virtuales y compartidas en las diferentes redes sociales así como de manera impresa, pero pocos lo han analizado desde la interculturalidad como aquí se abordó, por eso este trabajo será de gran aportación a los maestros de otras escuelas que tengan un problema parecido si lo llevan a cabo con estrategias interculturales como las que se enuncian y usando la misma metodología.

Después de la aplicación del plan de acción encontré resultados importantes que me permitieron concluir que las características ágrafas de las comunidades indígenas, no es un factor que limita para formar hábitos de lectura en los niños de tercer grado si en la escuela se promueven estrategias interculturales y se diseñan textos partiendo del contexto como los que desarrollamos con los alumnos, potencializando las diferencias de edad, grado, ritmo de trabajo y de la diversidad existente para encaminarlos hacia el enriquecimiento mutuo usando la metodología del trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico.

El papel del docente pasa de ser expositor a investigador de su propio trabajo; esto significa que debe conocer cabalmente las características del contexto, del aspecto cognitivo y cultural de los alumnos para lograr vincular la escuela con la comunidad para que el niño encuentre significado a lo que lee.

Esto me llevó a confirmar que los niños indígenas no siempre se interesan por los materiales escritos en náhuatl, sino que requieren que estos sean interesantes; lo importante es que se retomen de su contexto y que sea significativo, situación que viene a contradecir los planteamientos de la educación intercultural bilingüe cuando propone que solo se trabaje con textos en náhuatl en los primeros grados. Aquí se demostró que algunos niños tienden a inclinarse por aquellos textos que están escritos en español porque la influencia cultural de la comunidad y de la familia es determinante.

También se demostró que dotar de materiales de lectura a los alumnos, como hasta hoy se ha hecho, no es garantía para formar hábitos en las aulas, es necesario construir ambientes motivadores de la lectura tal como lo planteamos en la primera estrategia: *Diseño de ambientes motivadores de la lectura*.

La aplicación de esta investigación permitió cumplir con el primer objetivo específico: *Construir con los alumnos de tercer grado ambientes áulicos motivadores de la lectura, mediante el trabajo colaborativo para mejorar el desarrollo de las actividades*, esto específicamente mediante la estrategia uno:

Construcción de ambiente motivadores de la lectura porque los espacios fueron los que permitieron conocer lo que a los niños les motivó a leer, esto me llevó a concluir que el niño indígena se interesa por explorar y leer primeramente textos que se refieren a su entorno, pero tiene la capacidad de acceder a otro tipo de textos trabajando de manera conjunta con sus compañeros de aula que tienen otra cultura, para apoyarse mutuamente en la lectura de diversos tipos de textos.

Al construir estos espacios motivadores de la lectura me di cuenta lo que más les llamó la atención a los niños y pude observar que sus intereses fueron distintos, lo que me llevó a concluir que no es posible formar hábitos de lectura usando un mismo texto para el grupo como tradicionalmente se hace donde el maestro propone leer lo mismo para todos. El espacio físico fue un aspecto importante también; tener un lugar colorido, con materiales de lectura al alcance de los niños y con mobiliario disponible para el trabajo en grupo, así como el desempeño del docente, motivó a que los niños de tercer grado asistieran a la lectura.

El nuevo enfoque intercultural parte del alumno, que es el sujeto quien decide lo que va a leer, a los maestros solo nos corresponde diseñar los escenarios y la metodología adecuada para que se dé el proceso.

El objetivo dos: *Crear un círculo de lectores con los alumnos de tercer grado para la lectura permanente mediante el diálogo, partiendo de situaciones de su interés*, de la estrategia que llevó como título: *Creación de un círculo de lectores ma tiamapowakah* fue el espacio construido donde los niños pusieron en acción diversas formas de lectura, rompiendo con los tradicionalismos como leer sentado, en silencio y estático. En esta estrategia se comprobó que se requiere de un tiempo exclusivo para leer de diferentes formas: en voz alta, en silencio, individual y por equipo, de manera que le resulte al alumno dinámica, divertida y compartida, por eso cuando concluimos ambas estrategias los objetivos se cumplieron, corroborando avances significativos en los alumnos tomando como referente los dos ejes de análisis: el cognitivo y el cultural.

Desde el punto de vista cognitivo todos leyeron con mayor fluidez ya que antes de aplicar las actividades, más de la mitad deletreaban, pronunciaban de veinte a sesenta palabras por minuto, provocando desinterés a la hora de leer. Al terminar de aplicar las estrategias solo dos niños leían entre cincuenta y ochenta palabras por minuto, siete de ellos alcanzaron a leer de acuerdo a los estándares de lectura del nuevo plan de estudios 2011, que oscila de 85 a 99 palabras para tercer grado.

Con la creación del círculo de lectores se comprueba que mejoraron la pronunciación de signos ortográficos como acentos, puntos, signos de interrogación y exclamación que para el docente fueron logros significativos porque propició que los niños comprendieran instrucciones e identificaran la idea principal de un texto.

Desde el punto de vista de la cultura también se lograron cambios positivos en sus actitudes. En un principio no tenían la iniciativa de tomar un libro de texto, revista o de aquellos libros que había en el aula; mostraban indiferencia hacia los muchos materiales bibliográficos presentes pero con la aplicación de la segunda estrategia, *Creación de un círculo de lectores en “ma tiamapowakah”* fueron involucrándose en varios tipos de textos que leyeron con entusiasmo de varias formas: en voz alta, voz baja, en parejas, trinas. Encontré que cuatro niños de tercer grado exploraron e iniciaron la lectura de los materiales de lectura virtual e impresos que estaban acomodados en los libreros. Estos niños fueron los que se acercaron a la computadora y se quedaban durante la media hora del receso a leer lo que les gustaba, incluso hubo ocasiones que dejaron el juego de fútbol por la lectura virtual.

Como la lectura les pareció interesante, invitaron a sus compañeros de grupo a leer en el receso logrando que todos los de tercero se interesaran por esta actividad a esta hora. Estos logros me dan la razón para afirmar que habían iniciado el proceso de formación de hábitos de lectura.

La lectura virtual fue el detonante que atrajo su atención, posteriormente fueron explorando los materiales impresos cuando tenían un espacio libre. También leían los textos cuando trabajaban por equipo y tenían que ampliar la información; observé que lo hacían al concluir la jornada del día. La mayoría de los niños se formó el hábito de llevar libros para leerlos en su casa.

Al llegar este momento me permitió dar cuenta que tanto las estrategias como los objetivos se habían cumplido porque los niños durante el día leían en diferentes momentos y formas sin necesidad que se les pidiera que lo hicieran, llegaron a disputarse un libro porque querían leerlo al mismo tiempo. Lo empezaron a reflejar en clase al opinar sobre animales, plantas y otros lugares, argumentando que lo habían leído en los materiales bibliográficos.

Con estas aportaciones reafirmo que un niño que lee, es el que tiende a desarrollar otras habilidades básicas como comprender, inferir, argumentar, interpretar, deducir, predecir y las actividades se realizan en menor durante la clase.

La aportación que hace este trabajo es formar hábitos de lectura en escuelas multigrado indígena donde se vive un ambiente culturalmente diverso cuyos intereses y ritmos de aprendizaje se pueden encauzar a similitudes determinadas por la lectura. Esto nos lleva a afirmar que no se debe partir de un mismo texto sea náhuatl o español con todo el grupo, si consideramos a la diversidad cultural como un derecho y una oportunidad para empezar a leer. Por lo tanto, se requiere diseñar estrategias interculturales con una duración de un ciclo escolar, empezando por conocer lo que a los niños les interesa, diseñar los textos bajo una metodología del trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico, para que las diferencias puedan enriquecerse a partir del diálogo permanente, y transitar a otros escenarios.

Con los logros obtenidos, se demuestra que a pesar que los alumnos viven en el medio rural indígena tienen la capacidad de formar hábitos de lectura, porque con este trabajo de investigación quedó demostrado que pueden hacerlo

aunque no precisamente sean textos en náhuatl, lo pueden hacer también con materiales en español, según el interés que tengan y las características de cada uno.

Como recomendaciones sugiero que los colegiados de las escuelas multigrado indígena deben analizar y reconocer que todavía no se implementan en las aulas estrategias interculturales que vengán a cambiar las formas de trabajo individualista que aun se sigue practicando en mayor tiempo, se recomienda priorizar el trabajo colaborativo donde sobresale el trabajo de conjunto y revaloriza la cultura de los demás, que es un aspecto importante para iniciar con la lectura a través del apoyo permanente entre niños con diferentes habilidades lectoras y culturas diferentes.

También recomiendo que cuando se tengan problemas de hábitos de lectura y se implementen estrategias interculturales, se tenga atención en las actividades *leamos temas de la clase para comprenderlos mejor y leamos palabra a palabra* que son las que nos conducen a un mejor desarrollo de las actividades áulicas y aprovechamiento de la clase, porque están enfocadas a que el alumno mejore mediante la lectura su desempeño, incluso puede diseñarse más estrategias para el mismo problema.

Debido a que las sociedades son cambiantes, las formas de vida de los alumnos y las características culturales de la comunidad son irrepetibles, este trabajo de investigación se puede aplicar en otra escuela con las mismas estrategias pero se deben hacer las adecuaciones pertinentes según el contexto.

Este trabajo tiene elementos valiosos para desarrollar hábitos de lectura en contextos de la diversidad cultural, pero no significa que el proceso esté acabado; en esta ocasión solamente lo analicé desde lo cognitivo y lo cultural porque atendí aspectos prioritarios y emergentes. En el futuro se pueden abordar otros enfoques que puedan trabajarse para que el problema encontrado en el aula se pueda enriquecer.

Se puede investigar desde el modelo holístico que propone Antonio Muñoz Sedano (Sedano, 2000) que vendría a reforzar este trabajo porque aquí además de lo intercultural implica un análisis crítico del alumno de la realidad social para contrarrestar las desigualdades en cuanto a los tipos de textos en náhuatl y en español. También se analizan las normas y valores de la escuela, los procesos de evaluación que promueven igualdad étnica, las actividades que motivan a las diferentes culturas. Este enfoque lo analiza de manera integral pero considero que su aplicación demanda más tiempo; y no descarto la posibilidad de reconsiderarlo en mi práctica profesional para darle seguimiento a esta grata experiencia de investigación.

FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÁNTARA, A. (2008). *Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006*, en: *Políticas de Educación en Tiempos de Globalización*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 48: septiembre - diciembre 2008, Madrid-Buenos Aires: Editorial OEI.
- BÁRKLEY F.E. et al. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid España: Editorial Morata.
- BASAGORTI, P. B. (2001). *La IAP de bolsillo*. Madrid, España. Editorial: Acsur-Las Segovias.
- BURGOS. D. R. (2007) *El multiculturalismo y su relación con la democracia. Debate, reconocimiento y dilemas en el caso mexicano*. Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, Universidad de las Américas, Puebla, México.
- CARDEÑA, E. D. (2000). *Cultura e identidad*. México. Editorial SEP.
- CONACULTA (2003). *Leer con los más pequeños*. Serie Fomento a la lectura. México. Editorial: CONACULTA.
- GUTIÉRREZ, A. L. (2004). *Propuesta Educativa Multigrado*. México. SEP.
- LEVINAS E. (2001). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. México. Editorial Pre-textos.
- LÓPEZ M. M.(2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Editorial Málaga Aljibe
- MARTÍNEZ, M. (2010). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Manual teórico práctico*. México. Editorial Trillas.
- MASET, P. P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes*. España. Editorial Octaedro.
- NIETO, M. B. (2002). *Enseñar a investigar*. Bilbao, España. Editorial Mensajero.
- OCÉANO grupo. (s/f). *Aprender a aprender. Técnicas de estudio*. España. Editorial Océano.
- ODINA, T. A. (2002). *La educación intercultural, concepto, paradigmas y realizaciones*, en; C. R. Castellanos, Antología temática. Educación intercultural México. Editorial SEP.

- ORNELAS G.V. (2003) *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. México. Editorial Pax.
- PALACIO, M. G. (1995). *La lectura en el aula*. México. Editorial SEP.
- REAL Academia Española. (2006). *Diccionario de la lengua española*. Editorial España.
- SÁNCHEZ, J. L. (2010). *La formación docente en México y el enfoque intercultural en la Educación*. Ponencias. Editorial INALI.
- SCHMELKES, Sylvia (2006) *Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela*. México. Editorial SEP.
- SEP (2011). *Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México. Editorial SEP.
- SEP (2010). *Arma la Historia*. México. Editorial SEP.
- SEP (2005) *Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México. La Diversidad Cultural*. México. Editorial CIECIAS.
- SEP (2000). *Desarrollo del adolescente y del niño. Compendio para educadores*. Editorial Mc.GrawHill.
- SEP-DGEI(2009) *Atención Educativa de Calidad de la diversidad lingüística y cultural en Reforma Integral de la Educación Básica*. México. Editorial SEP.
- SEP-DGEI. (2008). *Lengua Indígena Parámetros Curriculares*. México. Editorial SEP.
- SEP-DGEI. (1990). *Programa para la Modernización de la Educación Indígena*. México. Editorial SEP.
- SEP. (2002). *Educación intercultural*. Antología temática. México. Editorial SEP.
- SEP (s/a) *El Enfoque Intercultural en Educación Primaria. Orientaciones para maestros de primaria*. México. Editorial SEP.
- SEP (1999). *Guía del maestro multigrado*. México. Editorial SEP.
- SEP (1999) *Libro de Español segundo Grado*. México. Editorial SEP.
- SEP (1980). *Libro para el Maestro. Tercer Grado*. México. Editorial SEP.
- SEP (2008) *Manual. Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar en Programa Nacional de Lectura*. México. Editorial SEP.

- SEP (1996). *Nauatlajtoli*. México. Editorial SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México. Editorial SEP.
- SEP (1993) *Plan y programas de Estudio 1993. Educación Básica Primaria*.
México. Editorial SEP
- SEP (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México. Editorial SEP.
- SEP-PRONAP (2000). *La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria*. PRONAP. México. Editorial SEP.
- SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México. Editorial SEP
- SEP (2009). *Programas de estudios 2009*. México. Editorial SEP.
- SEP UPN(2000). *Antología temática. Cultura e identidad*. México. Editorial SEP.
- SEP-UPN. (1991). *Historia, Sociedad y Educación*. Antología complementaria. México. Editorial SEP.
- SEV (2008). *Tlahtlapowaltin. Cuentos*. Xalapa, Veracruz. Editorial SEV.
- TOBÓN, S. (2005) *Formaca Basada en Competencias*. Colombia. Editorial ECOE.

Medios Electrónicos.

- ARAUZ, G. W. (s.f.). *Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y Aprendizaje por medio de la indagación*. Recuperado el 13 de abril de 2012. Disponible en:
http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Gestion_del_conocimiento/Ensayos/26%20Wells-Mejia-Separata.pdf
- DIARIO Oficial de la Federación. (1993). *Decreto por el que se reforma y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. Cámara de Diputados. D.F. 28 01 11. Recuperado el 23 de octubre de 2011. Disponible en:
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref21_28ene11.pdf
- DIETZ, G. (S/f). *Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y Perspectivas*. Cuadernos IAPH. Patrimonio Inmaterial Multicultural y Gestión de la Diversidad. Universidad de Granada. Recuperado el 24 de abril de 2012. Disponible en:
http://www.uv.mx/iie/personal/documents/cap_Dietz_IAPH.pdf

DIEZ, M. L. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Recuperado el 13 de octubre de 2011. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=180913911012.

GONDA, R. V. (2002). *Reflexiones en torno a las políticas públicas en México enfocadas a aliviar la pobreza a través de diversas estrategias relacionadas con la educación*. Recuperado el 25 de febrero de 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27032404.pdf>

GUTIÉRREZ A. L. (2004) *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Recuperado el 23 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.red-ler.org/escuelas-multigrado-diversidad.pdf>

HERRERAS E. B.(s.f.). *La docencia a través de la investigación acción*. Recuperado el 20 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.rieoei.org/profesion25.htm>

JIMÉNEZ, M. C. (2009). *Diversidad cultural en el aula versus diversidad cultural*. Recuperado el 23 de octubre de 2011. Disponible en: www.aulaintercultural.org/spip.php?article3499

KAPUSCINSKI (2005) R. *La nación. El otro*. Recuperado el 23 de octubre de 2011. Disponible en: www.lanacion.com.ar/761880-el-encuentro-con-el-otro.

LÓPEZ, C. R. (2010). *Educación para la ciudadanía. ¿Un reto a la Innovación a la enseñanza?* Recuperado el 20 de marzo de 2012. Disponible en: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/educacion-ciudadania-reto-innovacion-ense%C3%B1anza/id/53643567.html.

OLIVENCIA, J. J. (2010). *La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Recuperado el 7 de febrero de 2012. Disponible en www.rieoei.org/deloslectores/4242Olivencia.pdf

RAMÍREZ, I. C. *¿Quién es el otro? (secreto)*. Recuperado el 28 de marzo de 2012. Disponible en: http://www.octoacto.org/hm/escritos/quien_es_el_otro.htm

REDALYC.(2010) *La perspectiva intercultural en la educación*. Recuperado el 15 de febrero de 2012. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/325/32512766009.pdf

- SANTIBÁÑEZ, R. (2009). *Competencias interculturales*. Recuperado el 17 de abril de 2012. Disponible en: <http://pciudadania.files.wordpress.com/2009/03/estrategias-educacion-intercultural.pdf>
- SEDANO, A. M. (2000). *La formación de profesores en educación intercultural*. Recuperado el 20 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf>
- SEV (2007) *Ley para el fomento de la lectura y el libro para el estado libre y soberano*. Xalapa Veracruz. Recuperado el 25 de octubre 2011. Disponible en: <http://legislacion.vlex.com.mx/vid/lectura-soberano-veracruz-ignacio-llave-34580962>.
- COTO, B. D. (1994). *Qué es un taller literario*. Recuperado el 24 de octubre de 2011. Disponible en: www.revista-abaco.com/taller/introduccion.
- MOREJÓN, J. B. (2009). *Revista digital Universitaria*. Recuperado el 16 de febrero de 2011. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/nùm.12/art85.htm>.
- ODINA, M. T. (2003). *La educación intercultural: conceptos, Paradigmas*. Recuperado el 25 de noviembre de 2011. Disponible en: www.cnice.mecd.es/interculturanaet/archivos/eintercultural.rtf
- SILVA, G. F. (2009). *Alteridad en estudiantes: entre la alteración y el equilibrio en Revista Mexicana de Investigación* vol.14 No. 44 julio sept. 2009 Recuperado el 16 de febrero de 2012. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?i_cve=14011807013
- VISO, I. G. (02 de 2011). *Educación intercultural en las aulas de educación infantil*. Recuperado el 25 de noviembre 2011. Disponible en: <http://www.auladelpedagogo.com/2g011/02/educacion-intercultural-en-aulas-de-educación-infantil/>
- ZABALZA Eslava Roberto (s/f) *Teoría de la interculturalidad*. Recuperado el 15 de febrero de 2012. Disponible en: blog.pucp.edu.pe/item/88685/teoría-de-la-interculturalidad.
- ZAID, G. (2006). *La lectura como fracaso del Sistema Educativo*. Recuperado 15 de febrero de 2012. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/index.php?=11611>

ANEXOS

Anexo A

Ejemplo de cómo se registró en el diario de campo:

Miércoles 11 de enero del 2012 13 HRS.

Al iniciar la clase y mencionar la palabra computadora de inmediato los niños mostraron interés, a mi parecer estaban interesados por la lectura sin embargo observé y escuché que los comentarios giraban en torno a juegos que hay en ella, probablemente porque han visto jugar a sus compañeros de cuarto quinto y sexto, a otros no les interesó como el niño Román que se encontraba observando hacia afuera con un “tubo” de papel que utilizó como binocular, Dalia no comentó nada, se limitó a escuchar y mantenerse recostada en su butaca. En esta sesión lo que noté fue que Sandra Floriberta no le interesó o no le entendió a las indicaciones porque no hacía nada. Cuando empezamos a acomodar los materiales para que el espacio fuera el adecuado para leer pero no se apoyaron, dejaron la tarea que otro la hiciera. Cuando les pregunté sobre la lectura todos expresaron sus ánimos de participar, Alma Delia la ví mas entusiasmada expresando que con la lectura se puede conocer nuevas cosas, incluso para la secundaria. Karina expresó que se trata de mejorar la lectura como respetar puntos, comas porque leer lo aprendió desde el primer grado. En cambio Gildardo dijo que la lectura es bonita porque desde preescolar aprendió a hacerlo y a conocer muchos materiales bonitos.

COMENTARIOS

Actitudes: Ví a los niños con una actitud positiva de conocer las diversas formas de lectura, con la intención de aprender muchas cosas pero al empezar a trabajar ví desinterés en ellos para apoyarse, algunos se dedicaron a platicar sobre su familia y de su comunidad, dejando a un lado lo que el profesor les había dicho.

Colaborativo: dijeron que iban a trabajar juntos pero no lo hicieron, mostraron actitudes de trabajo individual. Cuando les mencioné que íbamos a hacerlo en parejas querían integrarse por afinidad, descartaron la integración con otros compañeros. De tarea fue llevarse un libro a casa para leerlo y comentar al siguiente día.

Fuente: Elaboración personal de un diario campo con alumnos de tercer grado el día 11 de enero de 2012, basado en recomendaciones de Silvia Schmelkes (Schmelkes 2006: 22).

Anexo B

Guía de entrevista a la niña Rosa Esmeralda de tercer grado donde R significa respuesta

¿Qué significa leer? R= Decir lo que está escrito

¿Qué es lo que interesa leer? R= Que tenga dibujitos, muñecas, que hable de mi casa, mi primera comunión, las gallinas, los perros, el sótano, cómo se prepara una comida.

¿Sabes que hay una tipología de textos? R= ¿Qué es eso?, no sabemos (sonríe)

¿Conoces los signos ortográficos como el punto, coma, signos de exclamación e interrogación y acentos? R= Sí

¿Sabes qué función tienen en un texto? R= No de todos, el punto es para pararnos tantito, el de interrogación para preguntar, los demás no me acuerdo.

¿Qué dificultades tienes al leer un texto? R= Me equivoco, no le entendemos, hay nombres difíciles de pronunciar.

¿Entiendes los textos que lees en la escuela? R= casi no,

¿Con qué frecuencia lees en tu casa y en la escuela? R= Poquito (se ríe)

Fuente: Elaboración personal de una entrevista a alumnos de tercer grado basado en recomendaciones de Silvia Schmelkes (Schmelkes 2006: 22).

Anexo C

Lista de cotejo donde se evaluó el desempeño del grupo en la estrategia uno de la actividad *Acondicionemos un lugar para la lectura virtual*.

Tabla 1. Lista de cotejo

Actividad	Criterios que se evaluaron.	Siempre	Algunas Veces	Poco	Nunca
Acondicionemos un lugar para la lectura virtual	Mostró interés por colaborar en el acondicionamiento del espacio.			x	
	Realizó las actividades encomendadas.		x		
	Trabajó colaborativamente con sus compañeros.		x		
	Hizo el trabajo de forma individual	X			
	Respetó el desempeño de sus compañeros.			x	
	Aportó ideas para colocar los materiales				x

Fuente: Elaboración propia con base en el libro *Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica)* autor: Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo D

Tabla 2. Lista de cotejo para evaluar la actividad *Construyamos un lugar infantil*.

Actividad	Criterios	Siempre	A veces	Nunca
Construyamos un lugar infantil.	Se interesa por su personaje favorito mediante la lectura.	x		
	Prefiere leer textos en náhuatl con ilustraciones	x		
	Se inclina por textos de manera virtual que hablan de su contexto comunitario.	x		
	Solo lee textos con muchas imágenes aunque no sean de su contexto.		x	

Fuente: Elaboración propia con base en el libro Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica) autor: Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo E

Lista de cotejo.

Tabla 3. Lista de cotejo para evaluar la actividad *El lugar colorido para leer*.

Actividad	Aspectos que se evaluaron	Siempre	A veces	Nunca
El lugar colorido para leer	Leyó materiales que hablan de su comunidad.	X		.
	Prefirieron los que tienen imágenes significativas.	X		
	El interés no se dio por lo virtual o impreso sino por el contenido y las imágenes.	X		
	Se interesa solo por imágenes que para ellos representan algo.	x		
	Cuando no fue interesante el texto, no leyó más de cinco minutos.	x		
	El interés se dio de acuerdo a la lengua materna que estaba escrito.			x

Fuente: Elaboración propia con base en el libro Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica) autor: Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo F

Escala de apreciación.

Tabla 4. Escala de apreciación para evaluar la actividad *Organicemos una la biblioteca*.

Actividad	Niveles	Observaciones
organicemos una biblioteca	A	Conoce la tipología de los textos, sabe que hay cuentos: diccionario, periódicos, revistas, libros de ciencia, informativos. También se interesó por materiales en náhuatl y español, con el paso del tiempo, leyó aquellos que tienen más páginas hasta treinta minutos ininterrumpidamente, empezó a pronunciar correctamente los signos ortográficos durante la lectura.
	B	Solo conoce que hay cuentos y otros materiales que no logra identificar su nombre, se interesa por el náhuatl o el español según su lengua materna, se le dificulta pronunciar los signos ortográficos como el acento. Lee interesadamente no más de diez minutos.
	C	No conoce la tipología de textos, tampoco se interesa por leer los materiales que están en la biblioteca del aula. No tiene fluidez en la lectura.

Fuente: Elaboración propia con base en el libro Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica) autor: Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo G

Escala de apreciación.

Tabla 5. Aspectos que se evaluarán en la actividad *Juguemos a leer*.

Actividad	Niveles	Observaciones
Juguemos a leer	A	Prefirieron cuentos sin importar el número de páginas, con imágenes, informativos y aquellos en náhuatl elaborados por el maestro. Lo hicieron muy atentos integrándose en el trabajo en equipo y con fluidez en la lectura.
	B	El número de páginas fue un factor determinante para que se interesaran por la lectura, lo mismo que las imágenes, no se dio buena integración entre los alumnos para la lectura porque prefirieron trabajar con los de mayor amistad.
	C	No se interesó por la lectura a pesar que los textos tenían imágenes y eran cortos, no hubo mucha integración, la mayoría leyó en forma individual.

Fuente: Elaboración propia con base en el libro Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica) autor Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo H

Lista de cotejo.

Tabla 6. Lista de cotejo para evaluar la actividad *Leamos de manera silenciosa textos que se relacionen con las formas de vida de la comunidad.*

Actividad	Aspectos a evaluar	Siempre	De vez en cuando	Nunca
Leamos de manera silenciosa textos que se relacionen con las formas de vida de la comunidad.	Leer produce alegría, disposición, interés cuando se relacionan con el contexto	x		
	Lee silenciosamente textos que se refieren a tu comunidad.	x		
	Se interesa por leer textos de otros contextos sociales al de su comunidad.			x

Fuente: Elaboración propia con base en el libro Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica) autor Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo I

Escala de apreciación.

Tabla 7. Escala de apreciación para evaluar la actividad *Hagamos lectura recreativa de cuentos, leyendas, fábulas, chistes en parejas y trinas.*

Actividad	Niveles	Aspectos que se evaluaron
Hagamos lectura recreativa de cuentos, leyendas, fábulas, chistes en parejas y trinas.	A	Lee los materiales de lectura referentes a cuentos y a aquellos relacionados con plantas y animales conocidos como guajolotes, café, gallinas, los chaneques, juguetes, de pocas páginas. También se interesa por otros materiales con ilustraciones a pesar de no ser de su contexto
	B	Lee solamente materiales que tienen que ver con el contexto ya sea en náhuatl o en español, las imágenes que llamaron su atención eran las que estaban mejor coloridas y de un gran tamaño.
	C	Solo leyó los materiales de muchas imágenes y con pocas páginas, también los que hablaban de personajes fantásticos
	D	Leyó muy poco, el mayor tiempo lo ocupó para observar imágenes.

Fuente: Elaboración propia con base en el libro Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica) autor: Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo J

Tabla 8. Escala de apreciación para evaluar la actividad *Leeremos en la biblioteca temas de la clase para comprenderlos mejor.*

Actividad	Niveles	Aspectos que se evaluarán
Leamos de manera silenciosa textos de la comunidad.	A	Le interesó temas de su comunidad sobre plantas y animales conocidos como guajolotes, café, gallinas y los chaneques, Observaron atentos y entusiasmados sin tomar en cuenta lo que pasaba a su alrededor, sonrieron, comentaron y lo relacionaron con experiencias que han vivido en casa.
	B	Leyeron más tiempo cuando escogieron sus textos en cambio cuando el maestro les sugirió trataron de hacerlo pero se distrajeron con facilidad comentando temas que no eran de la clase sino de aquellos que estaban relacionados con su forma de vida
	C	En las primeras actividades los textos que leían eran cortos, con muchas ilustraciones con el paso del tiempo estas cualidades pasaron a segundo término sobresaliendo el título y contenido del mismo

Fuente: Elaboración propia con base en el libro Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica) autor: Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo K

Tabla 9. Lista de cotejo para evaluar la actividad *Leamos palabra a palabra*

Actividad	Criterios	Escala		
		siempre	a veces	nunca
Leamos palabra a palabra	La mayoría prefirió cuentos relacionados a la tradición oral de la localidad y aquellos que tienen relación estrecha entre lo que han vivido.	.		
	Lee cuando el título es significativo, las imágenes coloridas, la letra legible y el contenido del texto que trate de algo interesante	.	x	
	Los niños leen en voz alta en mayor tiempo mostrando una actitud de apoyo el resto de grupo cuando hubo dificultades para pronunciar palabras.		x	

Fuente: Elaboración propia con base en el libro *Formación basada en competencias (pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica)* autor: Sergio Tobón. Editorial ECOE pp. 252 y 253.

Anexo L

Ejemplo de algunos textos elaborados con los niños para iniciar la lectura virtual.

Texto 1: El corte de café

Cada año cuando llega la temporada de café las personas se ponen contentas porque ganan dinero y así pueden comprar diferentes cosas que les hacen falta en la casa para comer y divertirse. Es el tiempo cuando la mayoría de las gente se compra ropa, calzado y herramientas para el campo como tenates, costales, morunas, azadones y cavadores que utilizan para el trabajo en los cafetales. En este año están pagando a tres pesos el kilo por cortarlo y nueve cincuenta a los productores.

Ilustración 1. El corte de café.



Fuente: Foto tomada el día 16 de enero de 2012 en la comunidad de Tezizapa, Zongolica Veracruz.

Cuando mi papá lo vende y le pagan nos compra galletas, queso, dulces. También compra las cosas que se necesitan en la casa como maíz, frijol, jabón, pan, jitomates y muchas más que le encarga mi mamá.

Texto 2: La cosecha de café

Durante la cosecha de café mis padres me llevan acortar todos los días el café maduro, lo echamos en un tenate sin que lleve verde, hojas de la mata ni ramitas; por la tarde lo llevamos a pesar para saber cuantos kilos cortamos y nos paguen el día sábado que es el día de ralla. Con el dinero que ganamos nos compran dulces y las cosas que se necesitan en la casa.

Ilustración 2. Café maduro en la planta.



Fuente:Plantación de café en Tezizapa, Zongolica, Veracruz, actividad principal de la gente de lugar, tomada el día 22 de enero de 2012.

Este año dice mi papá que ha sido un año bueno porque el kilo de café se lo pagan a nueve cincuenta que es un buen precio comparado con los años anteriores cuando solamente valía cuatro pesos.

Con lo que he podido cortar, mi papá me compró una mochila, una camisa y un pantalón azul marino que llevo como uniforme a la escuela.

Texto 3: El lugar donde vivo

El lugar donde vivo es muy bonito porque las casas son de madera o de tabla, están techadas de cartón o de lámina de zinc, ahí adentro mi mamá realiza los quehaceres de la casa todos los días.

Ilustración 3. Características de una vivienda de Tezizapa, Zongolica Ver.



Fuente: Una vivienda en la comunidad de Tezizapa, Zongolica Veracruz; tomada el día 7 de marzo de 2012.

Mi mamá hace lumbre, pone a coser los frijoles, el café y hace las tortillas bien sabrosas de maíz, todo esto lo prepara en el brasero

Ella se queda en la casa a hacer todos los quehaceres mientras mi papá va al monte a chapear la finca o a sembrar maíz.

Texto 4: Mi casa

Ésta es mi casa donde tengo muchas cosas que utilizamos para trabajar. Por ejemplo tenemos una canasta donde echa mi mamá las tortillas cuando muele, pero también la ocupamos para poner pan, jitomates, cebollas o quelites que mi papá corta en el cerro.

Ilustración 5. Canasta y silla que se usan en esta comunidad.



Fuente: Fotografía de una canasta que se usa para poner las tortillas, Tezizapa Zongolica, Veracruz.

La gorra nos la ponemos cuando vamos a cortar café para que el polvo no nos caiga en el cabello y luego nos dé comezón. Algunas otras personas la ocupan para que el sol no les dé en la cabeza. Antes se usaba el sombrero pero ahora solo lo utilizan las personas mayores.

Texto 5: Mi hermana y yo

Sandra es mi hermana más pequeña que yo, estudia preescolar y está muy contenta porque en el próximo año escolar va a pasar a la primaria y juntas vamos a hacer la tarea.

Ilustración 6. Niñas de la comunidad de Tezizapa .



Fuente: Elaboración propia, fotografía de niñas de de Tezizapa, Zongolica Veracruz.

Por las tardes jugamos nuestras muñecas un buen rato y por la noche tomamos nuestro café y dormimos para que al siguiente día vayamos a la escuela a estudiar muy contentas.

Texto 6: Wehweyi kowameh²

(Náhuatl del centro del estado de Veracruz)

Tlapowah tokohkoltzitziwah, ompa itech inon tepeyoh itokahkan tlahkuiloltecatl, mochantiah miaktin kowameh, sekimeh wehweyih moskaltiah kanpa kipanowiah tlen achi sen tlakatl.

Oksekimeh kowameh sahpanowah, san kochtokeh wan ikinon ihkuak tlakuasnekih kamachalowah wan ika inihkoyoyo kintilanah tototzitzinteh noso oksekimeh yolkatzitzinteh tlen innawak papanowahwan kintolowah.

Traducción al español:

Grandes serpientes

Cuentan nuestros abuelos que en el cerro llamado Tlacuiloltecatl anidan grandes serpientes, y que algunas de ellas son tan enormes que rebasan el tamaño normal de un hombre.

También se dice que algunas son muy viejas y que por ello se han emplumado; todo el tiempo están durmiendo y cuando tienen hambre, arrojan por la boca una especie de vapor que se extiende por varios metros. Por este medio atraen o jalan a los pajaritos u otros animalitos que se encuentran con ese vapor y se lo tragan.

² Fuente: Copiado de Tlatlapowaltin-cuentos. (Sev, 2008: 20-21). Academia de las lenguas indígenas.

Anexo M

Avances en la lectura

Tabla 10. Una muestra de los avances en la lectura de los alumnos de tercer grado en el ciclo escolar 2011-2012 de la escuela multigrado indígena Gral. Guadalupe Victoria. Localidad de Tezizapa, Zongolica, Veracruz.

Nombre /Palabras por minutos	Diagnostico inicial(agosto)	Noviembre	Marzo	Final (Junio)
Gildardo Cococle Oltehua	65	74	75	98
Palabras por minuto Comprensión Fluidez	Se acerca al estándar Estándar	Se acerca al estándar	Estándar Avanzado	Estándar Avanzado
Sandra Floriberta Cocotle Tezoco	69	69	71	95
Palabras por minuto Comprensión Fluidez	Requiere apoyo Estándar	Requiere apoyo Estándar	Se acerca al estándar Avanzado	Se acerca al estándar Avanzado
Leonardo Chávez Acatecatl	63	67	70	111
Palabras por minuto Comprensión Fluidez	Se acerca al estándar Se acerca al estándar	Se acerca al estándar Se acerca al estándar	Estándar Estándar	Estándar Estándar
Rosa Esmeralda Namictle Apale	62	64	81	115
Palabras por minuto Comprensión Fluidez	Se acerca al estándar Se acerca al estándar	Se acerca al estándar Se acerca al estándar	Estándar Estándar	Estándar Estándar
Octavio Namictle Choloctle	72	76	91	117
Palabras por minuto Comprensión Fluidez	Se acerca al estándar Estándar	Se acerca al estándar Estándar	Estándar Avanzado	Estándar Avanzado
Ubaldo Namictle Jiménez	76	120	124	141
Palabras por minuto Comprensión Fluidez	Se acerca al estándar Estándar	Se acerca al estándar Estándar	Estándar Avanzado	Estándar Avanzado
Alma Delia Namictle Tepole	69	82	108	111
Palabras por minuto Comprensión Fluidez	Se acerca al estándar Estándar	Se acerca al estándar Estándar	Estándar Avanzado	Estándar Avanzado

Fuente: Elaboración propia, con base a los reportes a la SEV durante el ciclo escolar 2011-2012.

Anexo N

Colección de libros: Quinto acervo

TITULO	COLECCIÓN
Vivir con los demás	Astrolabio
Nuestras lenguas	Astrolabio
La serpiente que canta	Astrolabio
El juego de la pelota mixteca	Astrolabio
Vida y fortuna de un muchacho inquieto	Astrolabio
2000 leguas de viaje submarino	Astrolabio
La estrella de lisa	Astrolabio
Saci el diablillo de la selva	Astrolabio
Diccionarios de mexicanísimos	Astrolabio
El fut en México	Astrolabio
Ningún lugar a donde ir	Astrolabio
Vivir en el cielo	Astrolabio
Matorrales	Astrolabio
Libros	Astrolabio
La tierra	Astrolabio
Cuentos de terror	Astrolabio
La guía del Himno Nacional	Astrolabio
La sopera y la casa	Astrolabio
El aprendiz de detective de un robo muy costoso	Astrolabio
Cuentos de espantos y aparecidos	Astrolabio
gota de lluvia	Astrolabio
Gandhi	Astrolabio
El ultimo pájaro la última piedra	Astrolabio
Del dicho al hecho	Astrolabio
Manfomania	Astrolabio
Lucha libre mexicana	Astrolabio
¿Qué me hace ser yo?	Astrolabio
El pájaro del alma	Astrolabio
Tequila	Astrolabio
La gran Canoa	Pasos de luna
La suerte cambia la vida	Pasos de luna
Las piñatas mágicas	Pasos de luna
	Pasos de luna

Fuente: Elaboración propia tomado del catálogo de libros recibidos durante el sexenio 2000-2006.

Anexo Ñ

Formato para el préstamo de libros.

Tabla 11. Libros que los alumnos de tercero se llevaron a su casa para leer. Tomado del diario de campo del día 23 de abril.

Fecha	Nombre del alumno	Nombre del libro	Devolución.
23 04 12	Rosa Esmeralda	<i>El duende de la selva</i>	24 04 12
23 04 12	Alma Delia	<i>La iguana</i>	25 04 12
23 04 12	Octavio	<i>El beso más largo del mundo</i>	27 04 12
23 04 12	Gildardo	<i>El rompecabezas de las formas</i>	26 04 12
23 04 12	Leonardo	<i>El clima</i>	24 04 12
23 04 12	Román	<i>usos de las plantas</i>	26 04 12

Fuente: Elaboración propia basada en el formato de préstamo de libros del día 23 de abril de 2012, de la biblioteca de aula.