



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“La comprensión lectora en las creencias de los docentes Ikoots
en el 1er. ciclo básico”.*

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Beatriz Guadalupe Rea Barrera

Director de tesis:
Dr. Antonio Carrillo Avelar

DEDICATORIAS

Gracias DIOS, por permitirme llegar a la culminación de este paso y por las personas que has puesto en mi camino. Todas ellas me han dado alguna lección de vida.

A mis padres, por ser un gran ejemplo en mi vida. Sin ustedes no hubiera sido posible alcanzar cada meta planteada; los amo infinitamente y les estoy eternamente agradecida.

Querida Hija, agradezco cada instante que has estado a mi lado. Doy gracias tu comprensión por cada uno de los momentos que te robe, sin querer, por dedicar tiempo a este trabajo. Sabes que, por ti, hoy termino. Eres parte importante para mi Te amo, niña de mis ojos.

A ti querido Hermano, por ser mi gran ejemplo a seguir en cada paso que das. Gracias por todo tu apoyo y amor incondicional.

Lupita, agradezco tu paciencia, tolerancia y por ser parte indispensable en nuestra familia. Gracias por esos tres hermosos hijos tuyos que son mi adoración, Miroslava, Jorge e Ileana los amo.

A ti amor, porque has sido el motor para la culminación de este logro. Gracias por tu apoyo incondicional, por tu paciencia, por tu amor. Gracias por ser, cada día, una experiencia nueva en nuestras vidas. Te amo.

AMIGUIS: Lo lograste. Este es tu triunfo. Gracias por las risas, las lágrimas, la paciencia, la ayuda, los consejos; por tu apoyo y constancia para que esto se culminara. Agradezco a Dios el haberte conocido. Sabes que cambiaste mi vida y forma de pensar. Gracias, Yaz.

A todos los que en mi corazón y mente están y que en el transcurso de mi vida me han brindado momentos agradables y felices, y cuyos nombres no cabrían en este papel.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional, porque me brindó la oportunidad de conocer el mundo de la investigación educativa y cambiar mi forma de ver la educación.

Al CONACYT por el apoyo para el desarrollo de la mi investigación.

Al Dr. Antonio Carrillo Avelar por su sabiduría, consejos y enseñanzas que cada día forjaron en mí nuevos aprendizajes. Gracias por la grata experiencia en cada uno de los viajes.

Mi gran admiración y agradecimiento a la Doctora Gloria Evangelina Ornelas Tavarez, por todo el apoyo brindado durante mi transitar por este camino, por su paciencia, ayuda y sabiduría. Mil gracias.

A la Doctora Alicia Pereda Alfonso, por las grandes enseñanzas en cada una de sus clases y asesorías.

Gracias a la Mtra. Leticia Vega Hoyos, por las experiencias compartidas en sus clases y las observaciones a mi trabajo.

Al Doctor Laurentino Lucas Campo, por sus asesorías y comentarios que contribuyeron al mejoramiento de mi investigación.

A la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, al Director, los profesores, alumnos y padres de familia por aceptarme en su equipo de trabajo; por su colaboración y apoyo durante mi investigación. Gracias por sus atenciones y cariño.

A cada uno de mis colegas, compañeros y amigos de la Escuela Primaria “Genoveva Cortés”, Turno Vespertino, que contribuyeron a la culminación de mi trabajo. Sus consejos, apoyo, confianza, gratitud y palabras de aliento fueron un aliciente para que concluyera mi investigación. Gracias.

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 Participantes.....	12
1.2 Instrumentos.....	13
1.3 Ficha de datos demográficos	15
1.4 Procedimiento.....	15
1.5 Tratamiento de los datos.....	16
CAPÍTULO 2. LAS CREENCIAS DOCENTES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SOBRE LA COMPRESIÓN LECTORA EN CONTEXTO INDÍGENA.....	21
2.1 Creencia como la base de los significados del quehacer docente.....	21
2.1.1 Delimitación y definición del constructo.....	22
2.1.2 ¿Cómo se forman las creencias?.....	25
2.2 ¿Qué es cosmovisión?.....	25
2.3 Las creencias en la práctica educativa.....	31
2.3.1 Tipos de Creencias Docentes.....	31
2.4 Práctica educativa en la comprensión lectora.....	32
2.4.1 La importancia de dominar las dos lenguas.....	35
2.5 ¿Qué es la comprensión lectora?.....	37
2.5.1 comprensión lectora en el contexto de diversidad.....	39
2.5.2 Parámetros curriculares para la educación indígena.....	41
2.5.3 Marco referencial de la educación intercultural y bilingüe.....	44
2.6 Comprendiendo la lectura.....	51
2.7 Comprensión lectora en el Medio Indígena.....	54
CAPÍTULO 3. SAN MATEO DEL MAR, OAXACA, CONOCIENDO A LOS SUJETOS Y SU CONTEXTO.....	59
3.1 Los antecedentes históricos de los asentamientos Huaves.....	60
3.2 La organización social.....	61
3.2.1 Las fiestas.....	62
3.2.2 Medios de comunicación.....	62
3.3 Cultura y lengua Huave.....	63
3.4 La escuela y la comunidad.....	64
3.5 Escenarios de trabajo de campo.....	67
CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN CUATRO CASOS DE ESTUDIO.....	69
4.1 Prácticas docentes para la comprensión lectora en primer ciclo.....	69
4.2 Relación con las creencias docentes.....	71
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS CREENCIAS DE LA COMPRESION LECTORA.....	86

CONCLUSIONES.....	111
REFERENCIAS.....	118
ANEXOS.....	123

RESUMEN

El tema de esta tesis se centra en las creencias docentes del primer ciclo de educación primaria en una escuela intercultural bilingüe tomando en cuenta las condiciones y prácticas desarrolladas por los docentes para favorecer la comprensión lectora entre sus alumnos, buscando entender la forma en que las variables relativas al perfil de los docentes, las condiciones de la escuela y las características de los alumnos influyen en las prácticas.

Desde la perspectiva de mi investigación se tomó en cuenta la noción de comprensión lectora como una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo.

El rediseñar estrategias dentro del aula a partir de las necesidades áulicas como el que los profesores de la escuela primaria "Moisés Sáenz", ubicada en San Mateo Del Mar, Oaxaca, estudien a partir de un análisis las dificultades del por qué no leen sus alumnos ayudó a identificar propiamente cuales estrategias les ayudarían para poder aplicarlas en el grupo y de esta manera abordar la lectura de forma diferente y no como habitualmente lo habían estado haciendo y así la lectura tendría un mayor logro en la efectividad en el aula, lo que con lleva tener un mejoramiento de comprensión de lo que leen los alumnos y serviría para atraer la atención, interés y gusto por la lectura de los alumnos tomando como funciones primordiales el enseñarles estrategias de comprensión lectora y lograr que las habilidades estén ligadas con los niveles de dicha comprensión.

El cumplimiento de estas funciones a partir de la aplicación en las aulas por parte de los docentes apoyaría sin lugar a duda la efectividad de las estrategias recomendadas para su práctica y para el desarrollo de las habilidades de los niños para comprender lo que leen. En primer lugar se realizaría en la lengua del español porque los maestros es como dan sus clases, posteriormente se pretendería rescatar la lengua (ikoots) ya que no todos los maestros la emplean en sus clases ni todos los niños la hablan.

Considero que la aplicación del desarrollo de las estrategias de lectura para habilitar la comprensión lectora en las aulas tendrían que funcionar como centro de interacción social, con ambientes libres de pasividad y apatía, donde el maestro debería de contar con las herramientas necesarias para acercar al alumno al conocimiento y acceder al mismo, lo cual requiere que nosotros conozcamos en primer término todo con lo cual se desarrolla el niño a partir de lo cognitivo, afectivo y social.

PALABRAS CLAVES:

Creencia docente, Comprensión lectora, Educación básica.

INTRODUCCION

“De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria”.

Jorge Luis Borges.

La presente investigación aborda las creencias docentes del primer ciclo de educación primaria en una escuela intercultural bilingüe en el estado de Oaxaca, tomando en cuenta las condiciones y prácticas desarrolladas por los docentes para favorecer la comprensión lectora entre sus alumnos, buscando entender la forma en que las variables relativas al perfil de los docentes, las condiciones de la escuela y las características de los alumnos influyen en las prácticas. Desde la perspectiva de mi investigación se toma en cuenta la noción de comprensión lectora como una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo. Recordemos que, en nuestro país, las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado los bajos índices de comprensión lectora que alcanzan los alumnos de educación básica.

La evaluación de aprendizaje más reciente del INEE en la educación primaria muestra que 18 por ciento de los alumnos de sexto grado se ubica por debajo del nivel básico de aprendizaje que establece el currículo nacional para la materia de español y 50.8 por ciento apenas accede al nivel básico. Esta situación de aprendizaje en las modalidades escolares que atienden a poblaciones desfavorecidas, pues no alcanzan el nivel básico de comprensión lectora 47 por ciento de alumnos de escuelas indígenas, 33 de primarias comunitarias y 26 por ciento de las escuelas rurales. En el plano internacional, las evaluaciones realizadas por PISA proporcionan información que es también preocupante, ya que 79 por ciento de los alumnos mexicanos de 15 años no son capaces de lograr una comprensión adecuada de los textos que leen.

La preocupación por la comprensión lectora ha motivado a diferentes instancias nacionales a realizar estudios sobre los temas de la lectura y la formación de lectores. Entre ellos destacan la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura SEP- INEGI y el estudio denominado Formación de lectores avanzados en México: un proceso en construcción. Estos estudios proporcionan información valiosa sobre los hábitos de lectura de la población, las prácticas de lectura de docentes, alumnos y padres de familia, y el impacto de los programas gubernamentales dedicados a formar lectores avanzados, respectivamente. Sin embargo, para poder contribuir al entendimiento del problema de la comprensión lectora y aportar elementos que permitan tomar decisiones para mejorar los logros de los alumnos, es necesario estudiar la forma en que los docentes desarrollan la comprensión lectora entre sus alumnos y los factores que influyen en las prácticas docentes.

Esta investigación busca entender la problemática de la baja comprensión lectora desde el trabajo cotidiano que realizan los docentes de primaria; partiendo de la premisa que la comprensión lectora de los alumnos está fuertemente influenciada por las prácticas docentes en el aula y que la escuela es la instancia más extendida de formación de lectores en el país.

Sin dejar a un lado que este acercamiento busca también identificar aquellos factores que tiene mayor incidencia en el tipo de prácticas que adoptan los docentes, y de esa forma ofrecer información que sirva para la toma de decisiones para implementar medidas que mejoren las prácticas docentes.

Dicha investigación la realicé en la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe de San Mateo del Mar, Oaxaca, donde a partir del contacto directo del trabajo de los profesores hacia el grupo, analicé las formas de enseñanza que implementan para el desarrollo y fortalecimiento de la Comprensión lectora en primer ciclo de educación básica.

El capítulo uno de mi investigación tiene como propósito conocer las practicas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y ver la relación que éstas tienen con el perfil docente y las condiciones que contextualizan su quehacer en la escuela intercultural bilingüe.

El capítulo dos de mi investigación parte de las creencias que tienen los profesores del primer ciclo de educación básica de la escuela antes mencionada acerca de los beneficios que tiene una mayor comprensión lectora en estos primeros años de la enseñanza básica, partiendo del concepto de creencia para tratar de comprender las prácticas de los docentes en el aula.

El capítulo tres se centra en el análisis de las creencias de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y las condiciones que contextualizan su quehacer en la escuela intercultural bilingüe de San Mateo del Mar, Oaxaca, así como el estudio del contexto donde se desarrolló dicho trabajo.

El capítulo cuatro aborda el análisis de la categorización de las prácticas docentes de acuerdo al trabajo desarrollado en sus aulas después del estudio identificado en cada una de las observaciones y entrevistas del trabajo de campo.

El capítulo cinco comprende una discusión sobre el análisis de las prácticas docentes en relación a las cinco dimensiones de las cuales se tomaron únicamente los indicadores que tenían impacto del bilingüismo en la enseñanza de la comprensión lectora y el conocimiento que impacta sobre la relación de estudio.

CAPÍTULO 1. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque cualitativo, por lo común se utiliza Primero para descubrir y refinar preguntas de Investigación. Se basa en un método de Recolección de datos sin medición numérica, sin Conteo. Utiliza las descripciones y las Observaciones.

Marcelo M. Gómez

Mi investigación tiene como propósito conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y ver la relación que éstas tienen con el perfil docente y las condiciones que contextualizan su quehacer en la escuela intercultural bilingüe.

Mis preguntas de investigación son las siguientes:

- ❖ ¿Cuál es el perfil - académico y profesional- de los docentes en la escuela de estudio?
- ❖ ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre cómo enseñar la comprensión lectora?
- ❖ ¿Cómo se relacionan el perfil docente y las condiciones escolares y sociales con las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora?

Para responder a las preguntas del estudio se utilizó un enfoque cualitativo e interpretativo, el cual recoge información a través de observaciones etnográficas, entrevistas y análisis del discurso que tomé de los profesores que observé del primer ciclo.

El objetivo del trabajo fue caracterizar las concepciones y creencias de las prácticas de los docentes en relación a la comprensión lectora del primer ciclo de educación primaria intercultural bilingüe.

De acuerdo con las recomendaciones de Pajares (1992), se optó por el marco de la investigación cualitativa. La investigación cualitativa se define como un paradigma que describe la construcción del conocimiento como un proceso interpretativo (Flick, 2004; González, 1999; Denzin y Lincoln, 1994 y Patton, 1990) en el que el investigador busca identificar y reconstruir los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos estudiados; es decir, busca capturar su subjetividad (Flick, 2004; González, 1999 y Denzin y Lincoln, 1994) a través de la interacción con él y de la comprensión de sus interacciones con otros sujetos en su contexto cotidiano y natural (Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 1994 y Patton, 1990).

La investigación cualitativa permite acceder al mundo interno del docente, dar cuenta del contexto en el que vive y proveer información para ofrecer hipótesis sobre sus conductas. En contraste, las metodologías del paradigma cuantitativo desconectan las creencias del contexto y proveen muy poca información para elaborar inferencias sobre las posibles conductas docentes (Pajares, 1992). Por ejemplo, Munby (1982, 1984, en Pajares, 1992) señala que los inventarios de creencias usados en estudios cuantitativos pueden presentar creencias que no corresponden a la realidad del docente.

Dentro de la investigación cualitativa existe un conjunto de enfoques; que busca reconstruir las teorías subjetivas de los participantes con respecto a un tema u objeto (Flick, 2004).

Se optó por una metodología que coincidiera con dichas premisas; por ello se eligió la planteada por la teoría fundamentada (Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996). El objetivo de esta metodología es construir, a través de un proceso inductivo e interpretativo, un conjunto de conceptos e identificar los vínculos entre ellos. Conforme a ello, a pesar de que el investigador cuenta con un marco conceptual sobre el tema, evita iniciar la exploración con categorías preestablecidas para permitir que la teoría surja del análisis de la información (González, 1999; Patton, 1990 y Strauss y Corbin, 1994).

Por otro lado, este estudio tiene como objetivo examinar un tema de investigación que permite al investigador familiarizarse con un tema y posteriormente articular una investigación más compleja sobre el mismo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Se hallaron tres temas que nos remiten a las cogniciones docentes, dos de ellos brindan mucha información valiosa sobre las creencias docentes y el otro indaga el tema como un dato adicional al estudiar las prácticas docentes, basada en Carreño, (2004). Por ello, el presente estudio se enmarca en el tipo de investigación exploratoria pues busca profundizar y comprender las creencias docentes.

1.1 Participantes

Uno de los intereses de este estudio es conocer la visión de los docentes que trabajaban en un contexto intercultural bilingüe donde posiblemente las condiciones de vida configuran un conjunto de dificultades para el proceso educativo y el desempeño de los estudiantes.

Siguiendo con el estudio se seleccionó a los docentes, de acuerdo con la riqueza de la información que podrían proporcionar los participantes para responder las preguntas de investigación. Este tipo de selección es característica de los estudios cualitativos (Patton, 1990).

El tipo de muestreo intencional fue el de muestra homogénea (Patton, 1990).

Por medio de este tipo de muestreo se busca describir, en forma profunda, a un grupo particular con características muy similares.

Es importante señalar que el procedimiento de muestro intencional no pretende brindar información representativa de una población general, por el contrario, busca una comprensión profunda de un fenómeno. En ese sentido, el tamaño de la investigación se encuentra vinculado a la riqueza de la información que brindan los participantes (González 1999; Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996 y Patton, 1990).

En los estudios cualitativos, los investigadores recogen información hasta que los nuevos datos coinciden y confirman los datos ya obtenidos. El momento en

el que ya no emergen más datos nuevos se denomina punto de saturación (Morse, 1994).

Siguiendo estas consideraciones, primero se determinaron las características para la selección de la escuela y de los maestros.

Las características para elegir la escuela fueron:

- Escuela Intercultural Bilingüe.
- Población mixta de alumnos (niñas y niños).

Las características para seleccionar a los docentes fueron:

- ✓ Tener nombramiento con plaza docente
- ✓ Enseñar el primer ciclo de la escuela (1º y 2º grado).

La pregunta de investigación se enfoca en ¿Conocer esas creencias que los profesores tienen y desarrollan en las aulas al trabajar la comprensión lectora?.

Mis supuestos apuntan a que sólo enseñan a decodificar las letras sin llevar a cabo un método en concreto que les oriente en la enseñanza de la comprensión lectora del primer ciclo.

Los cuatro docentes del primer ciclo, participantes tienen edades entre los 29 y 40 años de edad, siendo dos no originarios y dos son de San Mateo del Mar, Oaxaca, donde se realizó el trabajo de investigación, sus años de servicio van de entre 4 y 20 años de experiencia desempeñando la docencia.

En cuanto a la formación inicial, los cuatro profesores entrevistados cursaron sus estudios para ser docentes dos de ellos están aún sin titularse por falta de tiempo o recursos según lo señala cada uno.

1.2 Instrumentos

Para la obtención de esa información fue necesario previamente realizar un recorrido por la comunidad que me ayudara a conocer más de cerca todos las funciones que desempeñaban cada uno de los que conforman San Mateo del Mar, Oaxaca y por ello realicé observaciones tanto de la comunidad como de la escuela primaria para ir obteniendo puntos de partida para la elaboración de

mis guiones de entrevistas y observaciones que hice de los padres de familia, alumnos, maestros y personal docente y que posteriormente estos datos me ayudaron a seleccionar los grados de observación para este trabajo, que específicamente lo hice con los profesores de primero y segundo grado.

Guía de Entrevista

La entrevista se define como un intercambio verbal intencional medianamente guiado por un entrevistador (ésta última característica dependerá de la estructura de la entrevista que se utilizará) (Vieytes, 2004). El propósito principal de este instrumento es acceder al enfoque o visión de una persona sobre un tema particular (Vieytes, 2004; Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 1994 y Patton, 1990). Es por ello que la entrevista es ideal para capturar elementos subjetivos intrínsecos al constructo de creencias docentes.

El tipo de estructura elegido fue la Guía de entrevista (Patton, 1990). Ésta consiste en un listado de temas o áreas importantes a ser abordadas; no detalla las preguntas exactas que el entrevistador debe mencionar. Su función es recordar al entrevistador la importancia de ciertos temas; además, permite flexibilidad para plantear preguntas con el fin de profundizar en la comprensión de una temática.

Mis entrevistas fueron enfocadas a los profesores de los grupos antes mencionados ya que en estos grados es donde se me facilitaba el trabajo con ellos y la flexibilidad para abordar el tema sobre la comprensión lectora desde sus concepciones como docentes frente a grupo y donde visualicé, junto con ellos, el análisis de sus prácticas educativas.

Las entrevistas se fueron dando después de cada una de las observaciones realizadas de las clases de grupo y de esta manera me sirvió para comprender la forma de trabajo y el tipo de enseñanza que ellos empleaban en cada uno de los grupos así como la relación que se daba con los niños y con ellos por ser de un ciclo, ya que en ocasiones se juntaron los cuatro en algunas juntas para dialogar sobre la forma de trabajo que realizarían para llevar a cabo algunas actividades en común.

El tipo de preguntas característico de las investigaciones cualitativas es el formato abierto. Este tipo de formato permite obtener la expresión espontánea de los entrevistados, ya que el investigador procura obviar el uso de categorías o frases preestablecidas que puedan sesgar la elaboración del individuo (Patton, 1990).

1.3 Fichas de datos demográficos.

El propósito de la ficha fue recoger algunas características de los participantes que posteriormente podrían ayudar a comprender e interpretar los datos verbales.

Fue un instrumento para marcar y completar datos que constó de cuatro áreas principales: Datos Generales (sexo, edad, lugar de nacimiento, lengua materna y lugar de residencia); Formación Docente (modalidad de formación inicial y especialidad); Formación en Servicio (participación en cursos de capacitación e intención de seguir capacitándose) y Situación Docente (escuela donde labora, tipo de escuela, el grado que enseña, grado que enseñó el año pasado, tipo de contrato, años en la docencia, años de docente en la escuela de estudio).

1.4 Procedimiento

El trabajo de campo inició luego de contar con todos los instrumentos listos. Se decidió establecer un primer contacto con el director de la escuela, una vez que él aceptó, se propuso participar a los docentes del primer ciclo (1º y 2º) grado.

Conforme a ello, en el mes de septiembre del 2012 se realizaron los primeros acercamientos y observaciones informales a la escuela intercultural bilingüe de San Mateo del Mar, Oaxaca. Previamente se realizó una reunión para darles a conocer al directivo y personal docente los fines de los trabajos de investigación que se realizarían en fechas posteriores ya que yo no era la única en realizar una investigación en la escuela, sino éramos un grupo de la U. P. N Ajusco y FES ARAGON, quienes trabajaríamos desde diferentes perspectivas. En dicha reunión se explicaron los objetivos de investigación y todos los maestros y director aceptaron formar parte del estudio.

Como en la mayoría de los casos, el director de primaria me presentó a cada uno de los posibles participantes, los docentes del primer ciclo. A ellos se les explicó individualmente y con detalle los objetivos de la investigación, las condiciones de la entrevista y la confidencialidad de los datos que serían recogidos. Una vez aceptada la participación se acordó un horario para la entrevista que no interfiriera con sus clases, cabe señalar que en la disponibilidad de cada uno aceptó ser entrevistado al final de clases, en sus hogares. Aunque también se realizaron charlas informales en las horas de Educación Física y recreos.

La entrevista empezaba con la lectura del documento del consentimiento informado. En él se especificaban los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los datos recogidos y se solicitaba la autorización para grabar la entrevista.

Luego, con el fin de conocer más al docente y establecer un clima agradable y de confianza, les preguntaba oralmente la información estipulada en la ficha de datos.

Seguidamente, se iniciaba la conversación sobre las concepciones de los procesos de lectura que implementaban en sus aulas y cómo ellos llevaban o no a cabo algún método dentro de este sistema de trabajo. Al finalizar la indagación, agradecía a los docentes por su participación.

Las entrevistas se llevaron a cabo al inicio y durante la investigación en el proceso del trabajo del ciclo escolar 2012- 2013 y 2013- 2014, con la buena disposición y colaboración de los cuatro docentes, pese que en algunas ocasiones las entrevistas eran realizadas fuera del plantel por falta de tiempo de parte de ellos.

1.5 Tratamiento de los datos.

El tratamiento de los datos se realizó a partir de la propuesta de *grounded theory* desarrollada en el texto de Strauss y Corbin (1990) pues describe de forma detallada el proceso de codificación. De acuerdo a los autores, el análisis e interpretación de la información es una labor compleja que no presenta un orden específico. Ellos sugieren tres procesos de codificación

(codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva) que no siguen una secuencia establecida, sino que más bien ocurren en cualquier momento del desarrollo de la teoría. El proceso de codificación abierta se define como la parte del análisis que se centra específicamente en la nominación y categorización del fenómeno mediante la examinación exhaustiva de los datos. Para ello se cuentan con dos procedimientos básicos: la conceptualización y categorización.

La conceptualización supone agrupar expresiones de los datos que presentan características similares y nombrarlas bajo un concepto, es decir, darle un nombre particular que las defina. Por su parte, la categorización se refiere a la agrupación de los conceptos que parecen pertenecer al mismo fenómeno y colocarle una etiqueta más abstracta que la de los conceptos que incluye.

El segundo proceso de codificación se denomina axial. Supone especificar las categorías en términos de sus sub categorías. Para identificar las relaciones dentro de una categoría es necesario describir y relacionar el fenómeno a las condiciones en las que ocurre, el contexto en que se enmarca, las estrategias que se llevan a cabo y a las consecuencias de dichas estrategias. Por último, se desarrolla la codificación selectiva. Este proceso consiste en elegir una categoría nuclear y relacionarla con las otras categorías. Las relaciones halladas entre éstas deberán ser validadas con la información recogida, es decir deberán encontrarse los patrones de relación en los discursos o acciones observadas. Finalmente, es posible trabajar dentro de cada categoría y afinar sus propiedades. Según el proceso de análisis se inició con una lectura exhaustiva de las entrevistas que permitió construir categorías organizadas en temas principales de análisis: las concepciones docentes sobre la comprensión lectora y las creencias de los docentes sobre la comprensión lectora. La matriz incluía los nombres y breves definiciones de todos los códigos y categorías.

Meses después y luego de una revisión bibliográfica sobre el tema, se revisó la primera codificación. Se ajustaron y precisaron las definiciones de todos los códigos, además se optó por reagrupar algunos de los códigos y modificar los nombres de otros.

Durante este primer proceso de codificación y categorización se identificaron algunas relaciones entre los códigos y categorías. Sin embargo, antes de profundizar en el análisis de éstas, se decidió validar el primer paso del proceso de análisis: la codificación.

El tema de la validez de mi investigación es demostrar la legitimidad o veracidad de las interpretaciones y conclusiones del estudio. En el caso de la investigación cualitativa, el tema de la validez sigue en debate pues existen diversas posturas sobre qué significa y cómo asegurarla.

Maxwell (2005) define validez como “la veracidad o credibilidad de las descripciones, conclusiones, explicaciones, interpretaciones u otros tipos de asuntos” (p. 106). De acuerdo al autor, no se trata de encontrar la “verdad objetiva” con la cual podamos contrastar los hallazgos de un estudio sino de identificar y buscar las estrategias adecuadas para descartar las explicaciones o hipótesis alternativas a los hallazgos. Conforme a ello, el autor propone un conjunto de estrategias que permiten evaluar las interpretaciones y conclusiones. A través de la aplicación de dichas estrategias se busca evidencia que pueda confrontar las interpretaciones y conclusiones del estudio.

Entre las estrategias presentadas por el autor se eligió la “validación desde los participantes”, también llamada por otros autores “retroalimentación de los informantes” (Miles y Huberman, 1994) o “*member checking*” (Creswell, 2005). Esta estrategia consiste en solicitar a los participantes del estudio retroalimentación sobre los datos recogidos y sobre las conclusiones, con el propósito de identificar los posibles errores en la interpretación del significado de lo que dicen y hacen, así como recoger su perspectiva sobre el tema estudiado (Maxwell, 2005).

En el caso de este estudio, se decidió consultar a los profesores sobre las interpretaciones iniciales realizadas en la codificación de las entrevistas. Para ello se elaboró un formato de validación que brindaba instrucciones a los participantes para que confirmaran si los extractos de sus entrevistas fueron adecuadamente interpretados y si los códigos asignados a éstos fueron pertinentes. Seguidamente se presentaba una tabla con los extractos de sus

entrevistas, el código asignado y los respectivos espacios para que marcaron si el código era pertinente o no al extracto de su entrevista.

El proceso de construcción del formato de validación y la aplicación de la prueba piloto me llevaron a reflexionar sobre la claridad y precisión de los nombres de los códigos, pues si bien yo estaba familiarizada con ellos y sus respectivas definiciones, eran nuevos para los docentes participantes de mi investigación.

Entonces, los nombres de los códigos fueron revisados y se observó que algunos eran neutrales y que no reflejaban por completo sus definiciones. Por ello se consideró importante modificar aquellos nombres de los códigos de tal manera que reportaran, en forma muy sintética, sus definiciones y representaran adecuadamente la riqueza de las citas. Por ejemplo el código “vocabulario” fue cambiado por “amplio vocabulario”. Luego de estos cambios quedó listo el formato de validación.

Para la aplicación, primero se contactó al director de la escuela involucrada y se elaboró un oficio de autorización para conversar con los docentes. Con el consentimiento del director, solicité individualmente el apoyo de los docentes en la validación del proceso de análisis de la investigación en la que habían sido entrevistados como participantes.

El proceso de validación se llevó a cabo en el ciclo escolar 2012- 2013. Se tuvo contacto con el director de la escuela primaria intercultural bilingüe ubicada en San Mateo del Mar Oaxaca. En la cual cuatro de 18 docentes de toda la escuela fueron quienes realicé el trabajo de investigación y quienes además aceptaron participar en la validación del proceso de análisis. Cada entrevista de validación duró entre 40 minutos y 1 hora. Algunos docentes accedieron a que la información proporcionada fuera grabada, mientras que otras prefirieron que no fuera así, por lo que se procedió a tomar apuntes complementarios a lo registrado.

Si bien el objetivo inicial del proceso de validación fue confirmar la codificación realizada, las conversaciones que suscitó la lectura de las citas guiaron la

reflexión conjunta sobre los temas de los códigos, así como la relación entre ellos.

Al finalizar el proceso de validación se decidió profundizar en el análisis de aquellas relaciones identificadas durante el proceso de codificación. Como ya fue mencionado, el proceso de validación ofreció información importante sobre las relaciones. Sin embargo, dado que la información fue brindada por parte de la muestra inicial fue importante releer la totalidad de citas de los códigos involucrados en las relaciones propuestas por este pequeño grupo de validación.

En resumen, el proceso de análisis se inició con la codificación de las entrevistas. Posteriormente, estas primeras inferencias pasaron por un proceso de validación. Luego, se profundizó en el análisis de las relaciones entre los docentes. Finalmente los códigos y sus relaciones fueron graficados.

CAPÍTULO 2. LAS CREENCIAS DOCENTES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTO INDÍGENA

La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada de ellas, como el conocimiento de los vientos. De su fuerza, de su dirección, los vientos, y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y la combinación entre el motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes.

Paulo Freire

2.1 Creencia como la base de los significados del quehacer docente.

El trabajo de investigación parte de las creencias que tienen los profesores del primer ciclo de educación básica de la escuela intercultural bilingüe acerca de los beneficios que tiene una mayor comprensión lectora en estos primeros años de la enseñanza básica, es por ello que se determina iniciar con el concepto de creencia siendo este el estudio del mundo mental o cognitivo de los docentes, resulta importante pues ayuda a comprender las prácticas de los docentes en el aula (Clark y Peterson, 1986 y Pajares, 1992). Los hallazgos en esta rama de estudio brindan valiosa información a la formación inicial y en servicio de los docentes; como lo señalan Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982, en Kagan, 1992), algunas creencias personales pueden favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos, mientras que otras pueden dificultarlo. Por ello, para propiciar cambios en las prácticas pedagógicas es importante que los docentes y estudiantes de educación hagan explícitas sus creencias y logren integrar los nuevos conocimientos con sus ideas y nociones previas.

A nivel macroeducativo, las creencias también juegan un rol importante cuando se plantean reformas educativas. Los docentes elaboran una lectura de las propuestas de las reformas a partir de sus creencias, que se construyen desde sus experiencias como estudiantes y docentes. Desconocer las formas de

pensar de los docentes podría dificultar la comprensión de las propuestas de cambio y finalmente limita la aplicación de ellas. Como lo señala Gregorie (2003:149, en Woollfolk, Davis, Pape, 2006), “comprender cómo las creencias docentes se relacionan con su prácticas así como con los resultados de los estudiantes, puede ser el vínculo perdido entre los llamados a la reforma educativa y la implementación de los docentes de las propuestas de la reforma”. Asimismo, Kagan (1992) opina que los programas de formación en servicio deberían prestar atención a las creencias personales para propiciar el cambio en las prácticas docentes.

En suma, la investigación en el campo de las creencias docentes busca comprender las conductas observables de los maestros. Los hallazgos en las investigaciones sobre este tema podría brindar valiosa información a los programas de formación de docentes, tanto inicial como en servicio, así como favorecer a la implementación de reformas educativas.

2.1.1 Delimitación y definición del constructo

Si bien las creencias docentes son un constructo importante en la investigación sobre el pensamiento docente, hasta ahora se mantiene un debate en su delimitación y definición. Pajares (1992), luego de una extensa revisión sobre la delimitación del constructo, concluye que los investigadores educativos nombran de muchas maneras a las creencias; algunos de los términos usados son: teorías implícitas, teorías personales, juicios, disposiciones, preconcepciones, concepciones, opiniones, ideologías, entre otras. Las múltiples y a veces inconsistentes definiciones de los términos usados en la investigación del pensamiento docente pueden ser explicadas por el abordaje del tema desde diferentes disciplinas y agendas de investigación, lo que dificulta el estudio de las creencias docentes.

Por otro lado, el autor apunta que la confusión entre los términos muchas veces se centra en la distinción entre creencias y conocimiento (Pajares, 1992). Algunos autores han optado por vincular ambos términos, mientras que otros marcan claramente las diferencias entre ellos. Por ejemplo, para Rokeach (1968) los conocimientos son parte de las creencias; define estas últimas como preposiciones, concientes o inconscientes, que son inferidas de las

verbalizaciones o acciones de las personas, y están conformadas por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

En su propuesta, los conocimientos son tomados en cuenta dentro del componente cognitivo de las creencias (Rokeach, 1968, en Cantu, 2001). Así pues, esta conceptualización engloba al constructo conocimientos dentro de creencias. Por otro lado, Nespor (1987, en Calderhead, 1996), al definir qué son creencias, decide hacer evidentes las diferencias de este constructo con el conocimiento. Así pues propone cuatro características fundamentales que podrían presentar las creencias pero no los conocimientos. Según el autor, las creencias versan sobre la existencia o no de alguna entidad y presentan un panorama ideal o alternativo de la realidad. Además, las creencias, a diferencia de los conocimientos, presentan un componente afectivo. Por último, las creencias poseen una estructura episódica y por ello están asociadas con recuerdos específicos del docente (Nespor, 1987, en Calderhead, 1996).

Revisiones más actuales del tema señalan que los límites entre las creencias y los conocimientos docentes no son tan rígidos, apostando por una postura más comprensiva del fenómeno del pensamiento docente. Así pues, Woolfolk y Cols. (2006) luego de una revisión de los estudios actuales sobre conocimientos y creencias dan cuenta de la semejanza de los objetos estudiados por ambos constructos y concluyen que se tratan de categorías que se superponen o traslapan y que las definiciones empiezan a ser más generales.

Entonces, para los propósitos de esta investigación se consideró pertinente reconocer las diferencias entre creencias y conocimiento; las creencias se refieren a suposiciones basadas en la evaluación y el juicio, y que presentan un gran nivel de subjetividad, mientras que el conocimiento se basa en hechos objetivos y fácticos (Calderhead, 1996 y Pajares, 1992). Sin embargo, fue también importante considerar que no se trata de conceptos independientes, sino que, como sugieren Woolfolk y Cols. (2006), se traslapan.

En cuanto a la definición de creencias, Rokeach (1968, en Pajares, 1992) brinda una definición simple del constructo y plantea supuestos claros en la organización de las creencias.

El autor define creencias como “proposiciones simples, concientes o inconscientes, inferidas de los que una persona dice o hace” (Rokeach,

1968:113, en Pajares, 1992). Presentan componentes afectivos que son capaces de activar emociones, componentes cognitivos vinculados al conocimiento y componentes conductuales que podrían activar la acción (Rokeach, 1968, en Pajares, 1992). Esta definición es aún vigente pues coincide con lo hallado por Lerman (2003) tras resumir los hallazgos de varios estudios en el tema de las creencias docentes. El autor identificó una comprensión común en el constructo creencias, que eran definidas, en forma general, como objetos mentales, que presentan tanto componentes afectivos como cognitivos, y que no son sujetos de observación directa. Sin embargo, uno de los aportes más importantes de Rokeach son los supuestos de organización de las creencias. Según el autor, las creencias configuran un sistema que contiene representadas todas las creencias de una persona acerca de la realidad física y social, organizadas de una forma psicológica, pero no necesariamente lógicas. Asume tres supuestos para esta organización: que las creencias difieren en intensidad y poder; que varían en una dimensión de centralidad- marginalidad y que a mayor centralidad de la creencia, mayor resistencia cognitiva al cambio.

Para el autor la “centralidad” se define a partir del número de conexiones o relaciones que tenga una creencia con otras. Mientras mayores implicancias y consecuencias tengan una creencia sobre otras, mayor será su centralidad. Además, dado que la organización del sistema no se fundamenta en la lógica, es posible que creencias contradictorias se sostengan al mismo tiempo en el sistema.

Otro constructo en la investigación actual sobre el pensamiento docente es el término “concepciones”. Como señala Ponte (1999), algunos autores optaron por el uso de este término pues muchas veces el término creencias estaba asociado a lo religioso; sin embargo, la delimitación entre los términos no es clara y otros autores optan por usarlos como sinónimos. Sin embargo para este autor es importante precisar las diferencias entre ambos términos y plantea que las concepciones “pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (Ponte 1992, 1994)” (Ponte 1999:2). Para otros autores, como Thompson (1992, en Ponte, 1999), las concepciones son una estructura general que abarca creencias, significados,

conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Por su parte, otros autores como Contreras (1998, en Ponte, 1999) y Moreno y Azcárate (2003), apuntan que las concepciones versan sobre las materias u objetos de enseñanza. De ahí que, en comparación con las creencias, tengan un menor nivel de subjetividad pues se refieren a contenidos que los docentes conocen y manejan (Moreno y Azcárate, 2003).

Para los fines de esta investigación, se optó por seguir la definición brindada por Moreno y Azcárate (2003) que se fundamenta en los aportes de Ponte (1994b), Thompson (1992) y Llinares (1991): “Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

2.1.2 ¿Cómo se forman las creencias?

Las creencias se forman a lo largo de la vida pero algunas experiencias tienen una mayor influencia en su conformación. Richardson (1996, en Woolfolk y Cols., 2006) menciona tres influencias que definen las creencias de los docentes: influencias personales, la educación en la escuela y el saber formal. Las influencias personales se refieren a las experiencias de vida individual que se registran en imágenes o metáforas en la mente del docente. Por otro lado, casi todos los maestros han pasado muchos años de sus vidas como alumnos en la escuela y esas experiencias configuran ciertas ideas sobre el significado de la enseñanza y del aprendizaje. De ahí que la vida en la escuela sea otra de las influencias en la conformación de las creencias de los docentes. Por último, el saber formal se refiere al saber académico (como los contenidos de las áreas curriculares) y al saber pedagógico (como las metodologías y estrategias) que los docentes adquieren durante su formación inicial y en servicio (Richardson, 1996, en Woolfolk y Cols., 2006).

2.2 ¿Qué es cosmovisión?

En este apartado se abordará el tema de la cosmovisión para entender un poco más como los profesores están abordando la visualización de sus prácticas

docentes y entender la concepción desde la postura donde ellos se encuentran es por ello de suma importancia abordar el empleo actual del término COSMOVISIÓN, donde se argumenta que los educadores contemporáneos que participen del debate en torno a la educación estarán girando –en el presente y en el futuro- en torno al poderoso concepto COSMOVISIÓN.

En primer lugar, cosmovisión es la interpretación básica o pre-teórica que una persona hace de su realidad y de sí mismo en relación con ella, por lo que resulta fácilmente comprensible la necesidad de un enfoque epistemológico.

El enfoque psicolingüístico, resulta necesario pues, como lo expresan algunos autores, las **cosmovisiones** son “universos simbólicos” construidos, transmitidos, transformados por medio de palabras y conceptos (Sire, 1997: 16; Berger y Luckmann, 1968: 55). Este enfoque será una especie de énfasis dentro de los anteriores enfoques epistemológico y antropológico. La **educación** por su parte es el proceso por el cual nos hacemos personas y, al mismo tiempo, nos hacemos parte de una sociedad y de una cultura, por lo que se entiende que es el proceso por medio el cual vamos conformando nuestra **cosmovisión**. Recíprocamente, la cosmovisión no sólo resulta el producto o punto de llegada del proceso educativo, sino simultáneamente, el punto de partida o insumo básico desde que el niño puede comprender todo lo que se le quiere enseñar en dicho proceso.

De acuerdo con las propuestas de López Austin (2004), considero que la cosmovisión es un conjunto de referentes simbólicos construidos históricamente, que definen la imagen que un pueblo tiene sobre el universo, y en relación a ello, la imagen que tiene sobre sí mismo; dichos referentes contienen (en el sentido de que incluyen al tiempo que acotan) las posibilidades de acción del grupo social.

Dicho lo anterior para mi es de suma importancia la visualización que tienen los profesores de su trabajo así ellos rescatan lo más significativo y otorgan sentido a sus prácticas educativas desde una mirada de sí mismos entendiendo su postura en su grupo donde imparten sus clases.

Para abordar este tema es de suma importancia partir con la delimitación de conceptos como son los siguientes: cosmovisión, comunalidad, prácticas sociales y educación indígena, iniciando por el orden en el que se señalan anteriormente se entiende que la cosmovisión es el conjunto de creencias que permiten al individuo analizar y reconocer la realidad a partir de la existencia propia, considerando que una cosmovisión es integral es decir que abarca diversos aspectos de todos los ámbitos de la vida cotidiana: religión, moral, filosofía, política resaltando principalmente que las relaciones sociales, la cultura y la educación resultan elementos claves para el desarrollo de la cosmovisión personal, definiendo el concepto de comunalidad desde lo simple hacia lo complejo de la siguiente manera: nuestra raíz -como todas las raíces- no puede concebirse sin la tierra. La tierra, que desde el punto de vista indio, es común. Es en la tierra donde nosotros existimos como seres humanos comunes, es decir, como pueblos, y en ella recreamos nuestra naturaleza y vida mediante el trabajo familiar y colectivo. En este contexto se hace enteramente explícita una "actitud humana hacia lo común", es decir, la comunalidad.

Para Ornelas Tavarez, Gloria (2010: pág. 299), la discusión en torno al campo de la antropología educativa desde una tradición cultural profunda como es la etnología mexicana, se apoya en el análisis de las representaciones, ideas y creencias de los sujetos educativos, sus prácticas institucionalizadas, la producción del sentido cultural que reproducen y construyen en la vida cotidiana, y su condensación en narrativas míticas, ceremonias y rituales. Los logros alcanzados toman como eje la cosmovisión y el trabajo de campo, y nos muestran la constitución de los sujetos y la manera en que estos restituyen diversos contenidos y núcleos simbólicos dentro de las instituciones educativas, así como en sus dimensiones espacio-temporales específicos.

Así para esta autora (Ornelas, 2010: pág. 300), el concepto de cosmovisión permite un acercamiento a sus expresiones en el simbolismo propio que los sujetos construyen y reconstruyen en el campo cultural educativo delimitado en sus diferentes espacios institucionales y en su participación como actores rituales en la escuela, rituales que ponen en práctica los mitos o narraciones míticas, de ahí la importancia de su estudio.

A su vez, posibilita la recuperación histórica de tradiciones culturales y su expresión, ocultamiento y/o negación en contextos actuales, como parangón del análisis de la estructura cultural que define los espacios de estudio y la forma específica en la que esta estructura se muestra. Por ello nos interesa conocer las cosas que son compartidas por la comunidad educativa; los aspectos institucionalizados en y por la escuela, sus rasgos habituales y relativamente permanentes; su contenido cultural expresado en ideas, creencias y valores, en el universo simbólico sustentado, portado, recreado por los sujetos que interactúan en ella; las relaciones sociales que se construyen en su espacio, sus consecuencias y sus efectos en la vida cotidiana; las representaciones colectivas; las expectativas, las intenciones y los valores que se expresan o se implican en el ámbito educativo escolar (Ornelas, 2010: pág. 300).

Por lo que esta autora (Ornelas, 2010: pág. 300) propone empezar por analizar las concepciones de los sujetos que estructuran las prácticas sociales, entre ellas, las relativas al campo educativo escolar que se muestran a través de los tipos de simbolismo que se encuentran en la vida cotidiana institucional, particularmente en sus narraciones míticas, en sus ceremonias y rituales. Con ello también contribuimos al conocimiento de realidades interculturales complejas que forman parte del siglo XXI mexicano.

Como en toda institución, en la escuela existen creencias, mitos y ritos derivados de antepasados que han sido transformados por la historia en la que han pesado políticas educativas estatales, regionales y locales, tendientes, en términos generales, a la anulación de la concientización de las ideologías, a la reproducción de la ideología dominante, de formas de relación, de actuación, dirigidas al no cuestionamiento de lo “dado” (Ornelas, 2010: pág. 300).

Pero también en las escuelas se encuentran proyectos políticos sustentados por el Estado y la sociedad civil; proyectos que son expresados en la relación de clases entre autoridades y trabajadores académicos y no académicos y padres de familia; entre maestros y alumnos y padres de familia; entre los subgrupos docentes y los subgrupos estudiantiles, de lo cual resulta un ejercicio y una producción ideológica particulares a partir de los cuales se

ordena y se apropia el mundo material y simbólico de dicha (Ornelas, 2010: pág. 300).

Y esto es lo que da sentido y explicación a una buena parte del mundo indígena, siguiendo con el orden de los conceptos defino que las prácticas sociales: se estructuran y organizan la vida social, y proveen los conocimientos para el procesamiento del sentido colectivo. El sentido (lo que luego determinará el uso de las innovaciones tecnológicas) se produce y reproduce en las comunidades específicas, que a su vez producen y reproducen el sentido (el uso determinado de ciertas tecnologías). El sentido se origina entonces en las actividades prácticas colaborativas. La comunidad que reproduce sentidos o significados específicos es la que reproduce las prácticas relativas a ellos, finalmente que se entiende por educación indígena y se define como una forma de enseñanza mediante el uso de las vivencias de una comunidad indígena tomando en cuenta sus formas de organización tanto económica, social, religiosa y de esta hacer uso de la lengua tanto como objeto de estudio y como medio de comunicación; para el mejor aprendizaje de niños y niñas indígenas. Hasta ahora estos conceptos giran en torno a las actividades que los individuos realizan dentro de su contexto es preciso decir que la escuela donde llevé a cabo mi investigación me fue de suma importancia entender las relaciones que tienen los individuos con su medio ya que de esta forma daría explicación a las conductas y su puestos de las concepciones de sus enseñanzas. Considerando lo que conlleva el sentido de la educación indígena resulta controversial el hecho de que no se atiendan estos aspectos en los procesos educativos sobre todo porque uno como docente no puede dejar a un lado el contexto en el que se desarrolla su alumno a la hora de planear estrategias de aprendizaje o en la implementación de sus actividades, ya que al llevarlos a la práctica es aquí donde el alumno comienza a incursionar entre sus conocimientos previos rescatados de sus prácticas socio-culturales y el sentido de la comunalidad aprendidos en el núcleo familiar para posteriormente comparar y asimilar los conocimientos con los aprendidos en la escuela por vía del docente finalizando con la formación de nuevos conocimientos creados entre los previos y los adquiridos en la escuela con la finalidad de que los alumnos adquieran herramientas que les permitan

interactuar, relacionarse y desempeñarse de forma libre y pacífica como ciudadano responsable dentro de su contexto.

Como docente frente al grupo la inclusión de los saberes que coexisten dentro de la comunidad nos ayuda al iniciar un tema en específico, un ejemplo utilizo la entrevista directa como herramienta de investigación y a los docentes como la primer fuente de información para de esta forma saber cuáles son sus creencias y prácticas sociales heredadas o transmitidas de generación en generación a lo largo de los años, esta estrategia permite también conocer los alcances que se pueden potencializar en los alumnos así como los límites que podemos incluir en la temática al considerar las inconformidades que se pueden presentar en los profesores basándose en sus creencias y fines políticos o religiosos, asimismo todos estos saberes se utilizan para hacer una comparación entre lo que se conoce como pensamiento mágico que está arraigado más a los conocimientos que posee una comunidad específica acerca de comprender e interpretar al mundo y los fenómenos que en ella se presenta y los conocimientos brindados por el docente que provienen de la ciencia comprobada y así puedan saber que no todo lo que aprenden en la comunidad es del todo bueno ni tampoco del todo malo, desde otra perspectiva “externa” pero sobre todo que las creencias se forman a lo largo de la vida pero algunas experiencias tienen una mayor influencia en su conformación. Richardson (1996, en Woolfolk y cols., 2006) menciona tres influencias que definen las creencias de los docentes: influencias personales, la educación en la escuela y el saber formal. Las influencias personales se refieren a las experiencias de vida individual que se registran en imágenes o metáforas en la mente del docente. Por otro lado, casi todos los maestros han pasado muchos años de sus vidas como alumnos en la escuela y esas experiencias configuran ciertas ideas sobre el significado de la enseñanza y del aprendizaje. De ahí que la vida en la escuela sea otra de las influencias en la conformación de las creencias de los docentes. Por último, el saber formal se refiere al saber académico (como los contenidos de las áreas curriculares) y al saber pedagógico (como las metodologías y estrategias) que los docentes adquieren durante su formación inicial y en servicio (Richardson, 1996, en Woolfolk y cols., 2006).

Los elementos de la cosmovisión principalmente dotan al alumno de las primeras herramientas que le servirán para desempeñarse dentro de su proceso educativo, ya que es aquí donde los alumnos empiezan por conocerse a sí mismos, sus alcances y sus limitaciones que poseen al realizar una actividad pero lo más importante es donde adquieren las habilidades y destrezas que los harán sobresalir o rezagarse en caso contrario en el salón de clases.

Es el conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo que tiene una persona, época o cultura, a partir de la cual la interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente.

2.3 Las creencias en la práctica educativa

Para abordar este punto es importante tratar de entender de qué manera influyen las creencias en la práctica educativa de los profesores en el estudio de las creencias; es cuándo se activan y se utilizan. De acuerdo a Nespor (1987, en Leal, 2005), cuando los docentes se enfrentan a dominios confusos en los que sus estrategias cognitivas y de procesamiento de información habituales no le ofrecen buenos resultados, ellos experimentan una incertidumbre pues no logran reconocer la información más relevante de la situación ni la conducta más apropiada. Es en ese momento en el que los docentes recurren a sus creencias. Así pues, de acuerdo al autor, las creencias tienen una función cognitiva: definen la naturaleza de las tareas o definen los problemas. A partir de este primer paso cognitivo es que se estructuran procesos de pensamiento estratégico como el control o la metacognición.

2.3.1 Tipos de Creencias Docentes

Las áreas más importantes del estudio sobre las creencias docentes son cinco: creencias sobre los aprendices y el aprendizaje, sobre la enseñanza, sobre las áreas curriculares, sobre aprender a enseñar y sobre el “self” y el rol docente (Calderhead, 1996).

La primera de las áreas busca indagar aquellas creencias docentes sobre los estudiantes y sus formas de aprender. Este tipo de creencias tiene una

influencia sobre la interacción maestro-alumno y en la aproximación del docente hacia las tareas de enseñanza (desde la estructuración de la tarea hasta la interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos). Las creencias sobre la enseñanza recogen las ideas sobre la naturaleza y el propósito de la enseñanza. Las creencias sobre las áreas curriculares incluyen un conjunto de pensamientos sobre el contenido y los significados alrededor del dominio de un curso en particular; así pues, buscan dar respuesta a preguntas como de qué se trata el área, qué significa que un alumno conozca el curso, qué supone que un alumno sea capaz de efectuar con éxito una tarea del curso, entre otras. Las creencias sobre aprender a enseñar se refieren a las ideas sobre el propio desarrollo profesional docente y cómo aprender a enseñar. Por último, las visiones sobre uno mismo y los recursos personales (desde las propias habilidades hasta elementos de la personalidad) para relacionarse con los estudiantes y llevar con éxito una sesión de aprendizaje son abarcados por las creencias sobre sí mismo y sobre los roles como docentes.

2.4 Práctica educativa en la comprensión lectora.

La mayoría de los habitantes de la comunidad donde realicé mi investigación tiene como lengua materna, la lengua indígena (Huave) y la usan como medio de comunicación entre sus familiares, vecinos, paisanos, aunque también se dan un espacio a la segunda lengua que es el español. Aquí la mayor parte de los padres no llegan a terminar la primaria, aunque algunos sí, saben leer y escribir el español aunque con dificultades.

En esta comunidad los niños aprenden a hablar su lengua directamente a través de la práctica de la oralidad en las actividades que cotidianamente realizan con sus padres, observando y participando en las labores que día con día desempeñan, como en sus festividades que tradicionalmente realizan en la comunidad.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los profesores esto me comentaron dos de ellos en relación a la adquisición de las lenguas.

“...La vida comunitaria y cotidiana afecta algunas veces el desarrollo del español como segunda lengua, ya que debido al ausentismo se presentan por dedicarse al trabajo cuando los padres los emplean para trabajar en la pesca, los niños pierden la continuidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje y de comprensión lectora así como el orden de este...” (día 23 de noviembre de 2013 maestro. Erik)

“...Como docente selecciono las actividades de acuerdo a lo que voy a dar de lo más sencillo y cercano para ellos o que se relacione con sus experiencia para ir avanzando así de forma gradual poco a poco hacia lo más complejo, tratando de llevar un seguimiento lógico y coherente para que los niños vayan comprendiendo y asimilando los contenidos, pero si este se rompe o interrumpe pierde su continuidad...” (día 19 de Octubre de 2013 maestra. Elena)

Es de suma importancia otro factor que considero que influye de manera determinante en el aprendizaje y desarrollo de los niños, es el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza y de la comprensión lectora, ya que este es considerado como un recurso indispensable en la adquisición de nuevos conocimientos, así que el grado y manejo de esta en la instrucción durante los primeros años de educación primaria es fundamental, para fincar una base sólida sobre la que puedan formarse nuevos conocimientos.

Esto quiere decir que cuando los niños durante el primer y segundo grado reciben algunas veces la instrucción en una lengua distinta a la suya o más bien la que dominan más en su núcleo familiar, se observa que no logran una buena asimilación de las palabras aprendidas en la segunda lengua ya sea la Ombiagues o el español o viceversa, y se crean algunas situaciones de interferencia en el manejo de la lengua que no es la materna para cualquiera de las dos lenguas, por parte de los niños, ya que al no tener un buen dominio de esta, recurren con frecuencia a préstamos de su primera lengua y a tener interferencias en su lengua oral y escrita en español. Pude observar que ellos por sí solos resuelven sus barreras de aprendizaje acercándose a los maestros quienes a su vez dan sus clases en las dos lenguas, lo que facilita que si no aprenden en una lengua lo hacen en otra.

También se observa que aún no han alcanzado a tener una buena asimilación e incorporación adecuada de las estructuras del idioma español, ni tampoco han llegado a la acomodación del proceso de la comprensión lectora y lo que repercute en su lectura de comprensión, con ello quiero decir que los niños no han modificado sus esquemas cognoscitivos y lingüísticos, porque aún no pueden expresarse correctamente y no tienen un buen dominio del español, por lo que el aprendizaje de este ha sido desfavorable. Muchos son los factores que influyen de manera directa e indirecta sobre su aprendizaje, haciendo que en él se presenten situaciones de interferencia.

Por mi parte considero que las dificultades que los niños presentan en el aprendizaje como en la resolución de ejercicios, comprensión de textos y en el desarrollo de su lengua tanto en el nivel oral como en el escrito, representan realmente un problema de mucha importancia para el manejo de un bilingüismo coordinado, pues este se refiere cuando las dos lenguas se aprenden por separado y gozan de interdependencia. Están almacenadas y representadas en forma independiente en la mente, ya que el tener interferencias lingüísticas en una lengua, crea que su expresión carezca de algunos elementos importantes como: la claridad, coherencia, congruencia en sus ideas y textos, etc.

Otra cuestión importante en la educación primaria, así como en situaciones y contextos lingüísticos, es el manejo de la relación adecuada entre artículos, sustantivos, adjetivos tiempos verbales con el número de estos porque esto es elemental en la gramática española.

De ahí que tal vez sea conveniente poner especial interés y atención en la planeación para profundizar en las estrategias que podrían emplear para el enfrentamiento de estas en sus clases y realizar actividades que sean de sumo interés para los alumnos y que a su vez a los docentes les ayude a manejar actividades más atractivas de las clases para poder resolver dificultades que se presentan en el aula entorno a la adquisición de la comprensión lectora tomando en cuenta a la relación de estas dos lenguas.

Sin embargo, hay otros factores y elementos que de cierta manera influyen de forma determinante sobre las situaciones lingüísticas que se presentan en el

grupo escolar y al observar y platicar con los docentes pudimos determinar que su formación de los docentes influye para que conozcan las estrategias que pudieran implementar o/y aplicar en situaciones donde beneficien la comprensión lectora, ya que no todos cuentan con la licenciatura en educación básica, si no que de acuerdo a las necesidades del plantel por falta de personal docente los grupos son atendidos por chicos del Bachillerato que están haciendo su servicio o en un grupo la chica que atiende a los alumnos está estudiando la Carrera de Odontología, pero ella, al conocer a la maestra ausente llegó a un acuerdo de prestar sus servicio ahí con los alumnos, mientras la profesora salió de la comunidad a resolver problemas familiares sin saber el tiempo determinado para volver, por lo que considero ese en un factor para que en el grupo, su enseñanza se vea en desventaja en relación con los demás grupos y su atención se vea diferenciada puesto que los intereses de estas personas que están cubriendo los grupos no es la misma que un docente con la formación para atender el grupo.

Y por ello también se ve afectado el proceso de la adquisición de su lengua ya sea en Ombigues o la lengua del español puesto que solo resuelven en el grupo problemas de disciplina, por falta de conocimiento por el tipo de su formación y/o interés personal de la didáctica de enseñanza.

2.4.1 La importancia de dominar las dos lenguas.

Es relevante resolver el problema ya expuesto, con la finalidad de que los niños pueden llegar a eliminar o disminuir al mínimo las interferencias lingüísticas en su segunda lengua, y mejoren la lectura y la escritura en español.

Todo ello les ayudaría para que puedan realizar actividades como: descripciones, narraciones, elaboración de textos breves, además que contribuiría a que puedan identificar y relacionar los diferentes artículos, sustantivos y adjetivos con el género y el número, así como con la acción del verbo.

Así mismo, mejorarían su expresión oral, pues podrán hacerlo con fluidez, claridad y coherencia; por consiguiente, el cambio que ocurra en su lengua oral

y escrita se vería reflejado en la elaboración de algunos documentos como cartas, asuntos comunitarios, solicitudes, demandas, denuncias, recibos, recados, etc., que en un tiempo posterior tengan que utilizar o elaborar para algún familiar, vecino e incluso para ellos mismos, aquí en su comunidad o en cualquier otro lugar.

Así se menciona en el libro de “Orientaciones y Sugerencias para la práctica Docente” (1996), en la comparación entre las letras de la lengua indígena y las letras del alfabeto español, en el apartado que se refiere “...la intención fundamental de este ejercicio es que los niños identifiquen las letras que hay en su lengua que no existen en el español; qué letras hay en el español que no existen en su lengua materna, qué letras se escriben y se pronuncian (más o menos) igual en ambas lenguas”, y con ello en el trabajo docente de la escuela la concepción de los profesores alude a que sí se pueden trabajar las dos lenguas, lo que no saben es emplear cada una de estas, en sus clases o en momento emplearlas, lo que hacen algunos profesores es iniciar la clase en español y posteriormente repetir todo en “Ombiagues”, cubriendo con ello las dos lenguas sin saber si están realizando lo correcto en beneficio del aprendizaje de los alumnos, es por ello que de acuerdo a su contexto trabajan la lengua de su comunidad el “Ombiagues” y luego el español repitiendo todo de dos a tres veces en cada indicación y en cuestión de la lectura que es donde se desarrolla mi trabajo puedo identificar que al momento del reconocimiento de las palabras o conceptos los niños emplean la que mejor se acomode a su entender y no presente dificultad para trabajarla en el aula. Los maestros me referían que en algunos casos el apoyo es escaso ya que el interés de los padres porque los niños aprendan o concluyan sus estudios no es tan importante, ya que la prioridad es el trabajo que más adelante desarrollarán en las labores en casa como es la “Pesca” que es su primordial enseñanza para que continúen en el empleo y desarrollo de ésta.

En síntesis, al entender el problema ayudaría a los docentes a brindarles a los alumnos herramientas necesarias para que ellos puedan expresarse correctamente tanto en su lengua materna como en su segunda lengua, de ahí que sea conveniente reducir los errores que los niños cometen en cuanto a la pronunciación, ordenamiento y estructura en la lengua oral y escrita por medio

de actividades concretas, para que no se presente continuamente el problema lingüístico en la adquisición de la segunda lengua principalmente y le den continuidad paulatinamente a las dos lenguas sin mayor problema y así tendría un mejor entendimiento su comprensión de textos en la lectura de comprensión.

En lo que se refiere al plan y programas, éste da la libertad a los docentes, que ellos elijan y seleccionen los medios e instrumentos necesarios para la enseñanza de la lectura, pero como lo he mencionado anteriormente a veces la formación de estudios que tienen cada profesor o personal que atiende los grupos no cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo esas estrategias que podrían ayudar a mejorar la comprensión lectora en los alumnos en las dos lenguas, ya que la intención de los profesores es dar las clases en las dos lenguas aunque existan momentos en que no todos los niños entienden las dos lenguas si no que una parte del salón entiende una lengua mientras que el resto realiza otras actividades por no entender alguna de ellas.

También en el plan y programas se considera que el niño deberá realizar actividades que se relacionen con el desarrollo de destrezas que les sirvan en un futuro en su comunicación personal y en la transmisión de información.

Lo primordial es que ellos puedan aprender a producir textos sin interferencia, les serviría para el aprendizaje y la aplicación de normas gramaticales de una y otra lengua. Además de que adviertan que su lengua materna forma parte de su cultura. Todo esto permitirá reflexionar sobre su lengua, y sobre la relación que se establece entre el español con otras lenguas.

2.5 ¿Qué es la comprensión lectora?

La aproximación al tema del desarrollo de la comprensión lectora cambió alrededor de los años setenta del siglo XX. Antes de esta época se pensaba que los alumnos llegaban a la primaria sin conocer la lengua escrita y con poco desarrollo en la expresión oral; que la lengua escrita se adquiría cuando se lograba que los niños comprendiesen que cada fonema corresponde a una grafía y así fuesen capaces de descifrar un texto; que este proceso se producía

en un lapso corto de tiempo alrededor de los seis o siete años de edad; y finalmente, que la afirmación de la lectura en los años posteriores se daba mediante ejercicios de copia, repetición, dictado, descifrado de textos y respuesta a cuestionarios, todo ello complementado por la información gramatical que enseñaba el docente.

Después de los años setenta del siglo XX aparece la investigación que propone un enfoque comunicativo y funcional de la lengua, dentro del cual se enmarca el desarrollo de la comprensión lectora. Es evidente que el lugar donde se inicia la enseñanza de la lectura de manera formal es la escuela, sin embargo el aprendizaje y la educación empiezan mucho antes de entrar a una institución educativa, una lectura la hacemos incluso antes de saber leer. Señala Zúñiga; “la lectura es un hecho complejo; en principio constituye un proceso de construcción de significados y usos sociales de manera permanente que se inicia mucho antes de la escolarización, cuando el niño aprende a ser parte de un núcleo social primario (su familia)” (2009; 14). Desde este enfoque se concibe que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que empieza a edad muy temprana y se extiende a lo largo de la vida; también supone que en la sociedad actual llena de estímulos escritos a los niños, éstos llegan a la escuela siendo hablantes componentes y con algún tipo de conocimiento e hipótesis sobre la lengua escrita; que el descubrimiento de la correspondencia sonoro- gráfica es solamente el primer paso para dominar la lengua escrita; y lo más importante, que para que los alumnos encuentren el significado de lo que leen y puedan expresarse coherentemente por escrito, es necesario que desarrollen procesos intelectuales complejos a la par de reforzar y usar adecuadamente sus conocimientos sobre la lengua escrita.

El cambio de enfoques sobre la lectura implica que hasta ahora se entiende como un proceso que va mucho más lejos que el desciframiento de signos. Al revisar las definiciones actuales de lectura que se hacen desde el campo teórico, se percibe que a la actividad de leer siempre subyace la comprensión de lo que se lee. En general, las definiciones de lectura hacen hincapié en la interacción del lector con el texto y en la construcción de significados.

2.5.1 Comprensión lectora en el contexto de diversidad

Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena.

La educación indígena se imparte en 22 000 planteles. La diversidad y el multilingüismo obligan a crear Marcos Curriculares y, con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica.

Dichos marcos dan muestra de la diversidad del país, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los programas de estudio; relaciones que pueden ser acordes con los sistemas de conocimientos sociales y culturales, de afinidad (las capacidades a potenciar en ambos casos son afines), de asociación (conocimientos cercanos que pueden poseer rasgos distintos o similares), de carácter antagónico (debido a las diferencias en las visiones de mundo), de complementariedad (conocimientos que se desarrollan en diferentes niveles y, por tanto, sean complementarios unos de otros), de diferenciación (conocimientos que no se vinculan o no tienen cabida en otro sistema por cuestiones intrínsecas –al desarrollo socio histórico de las culturas y sociedades– de la generación del conocimiento).

Esto implica la inclusión de los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades, de las competencias que el uso de estos saberes sustenta, y requiere concebir la contextualización de aquéllas que se pretende desarrollar a partir del Plan y los programas de estudio nacionales, lo cual es inherente al propio enfoque de aprendizaje por competencias.

En este proceso se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como fuente y para reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros, e impulsar y fortalecer la gestión pedagógica

diversificada, buscando trabajar con otros expertos académicos de las lenguas y culturas indígenas –docentes de educación indígena básica y expertos en la didáctica de las diferentes lenguas y culturas indígenas–, de las culturas migrantes, además de los que trabajan la didáctica de las asignaturas.

Los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos.

Cada nivel de la Educación Básica e inicial, indígena y para población migrante tiene su Marco Curricular, consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos: por competencias, la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado, y el logro de competencias.

En cada nivel se incorporan fascículos específicos que potencian algún aspecto que, por su prioridad, debe ser particularizado por la edad, el contexto, o para la articulación.

Los Marcos Curriculares conciben una escuela abierta a la comunidad, que requiere de ella para definir las prácticas sociales y culturales pertinentes y con base en los saberes ancestrales y actuales, y la cultura migrante en su caso, que se incluyan en la escuela, consolidando una comunidad educativa que tienda redes de apoyo a la niñez para fortalecerla ante las situaciones de riesgo de exclusión. Además, reconoce la importancia de la metodología y

organización de y para las aulas multigrado, teniendo como eje central un conjunto de factores: reconocer la diversidad cultural y lingüística de su población; la heterogeneidad por edad que muchas veces se convierte en extra edad; los niveles de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de cada alumno, y la organización escolar que exige la combinación ocasional del trabajo por grados y ciclos.

2.5.2 Parámetros Curriculares para la educación indígena

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna.

Con el desarrollo del bilingüismo en las aulas indígenas se permite el aprendizaje del inglés. Con esto se contribuye, en cualquier ámbito del sistema educativo nacional, a la formación de estudiantes bilingües y plurilingües que sean más sensibles a la diversidad cultural y lingüística de su región, país y del mundo; a que valoren y aprecien su lengua materna, y aprendan una segunda lengua, que no la sustituye sino incrementa el potencial comunicativo, cultural e intelectual.

Por lo anterior, los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollar su lengua aprenderán el español como una segunda lengua, y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional la lengua indígena de la

región. Por esto se considera a la lengua indígena y al español como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio.

Convertir a la lengua indígena en objeto de estudio implica seleccionar, organizar y distribuir contenidos, y adoptar un enfoque pedagógico para su enseñanza. Dada la diversidad lingüística en el país, se elaboraron los Parámetros Curriculares que establecen las directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio.

Los Parámetros Curriculares contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas. Además, a partir de la guía curricular se elaboran programas de estudio por lengua, considerando las particularidades lingüísticas y culturales.

La asignatura de Lengua Indígena se complementa con la enseñanza del Español como segunda lengua, por lo que se elaboran programas de estudio de Lengua Indígena y programas de Español como segunda lengua para la educación primaria indígena. La asignatura también se dirige a estudiantes indígenas que hablan una lengua indígena, sean monolingües o bilingües, y que están en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua; con ella se contribuye, desde la escuela, al desarrollo de las lenguas indígenas y de nuevas prácticas sociales del lenguaje, en especial a la cultura escrita.

Convertir al lenguaje en un contenido curricular exige que los estudiantes reflexionen sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje. Se trata de exponer la utilización de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, y con los textos, los explore y enriquezca con el fin de que recurra a éstos, de manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social.

La asignatura de Lengua Indígena adoptó el enfoque de enseñanza centrada en las prácticas sociales del lenguaje, que se entienden, desde Parámetros Curriculares retomados de los programas de estudio de Español del 2006, “como pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluye una serie de actividades

vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar”.

Las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de Lengua Indígena se organizan en cuatro ámbitos:

1. La familia y comunidad.
2. La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura.
3. La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
4. El estudio y la difusión del conocimiento.

Las prácticas sociales del lenguaje se abordan desde la situación cultural, por lo que, en ese sentido, se seleccionaron prácticas sociales que rigen la vida de una comunidad, que se transmiten de generación en generación, así como aquéllas que encierran la visión del mundo de sus pueblos en las narraciones orales, ya que en ellas se difunden y enseñan conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones.

Propósitos de creación de la asignatura de Lengua Indígena:

- Promover, como política educativa, el cumplimiento del mandato constitucional en relación con los derechos de los pueblos indígenas en la práctica escolar.
- Generar acciones que permitan ampliar la participación social de los pueblos indígenas en la construcción de una propuesta educativa y en la difusión del valor positivo de la diversidad lingüística y cultural.
- Legitimar las lenguas indígenas en las instituciones educativas de cualquier nivel, coadyuvando a su respeto y la ampliación de sus funciones sociales en el ámbito público y en las instituciones no tradicionales.

- Sentar las bases de una política lingüística escolar mediante programas de educación bilingüe de enriquecimiento.
- Poner en práctica una propuesta didáctica concreta capaz de generar experiencias, testimonios y resultados que muestren el valor de la diversidad como un beneficio para el logro de los aprendizajes esperados.

La alfabetización en ambas lenguas se considera una bi-alfabetización, porque los conocimientos que los estudiantes adquieren en el trabajo con su lengua son transferibles a los requerimientos para alfabetizarse en la segunda lengua y viceversa, ya que el español y las lenguas indígenas o extranjeras utilizan un sistema de escritura alfabético. El carácter bilingüe de la asignatura permite la comparación y reflexión sobre las diferencias que existen entre las prácticas sociales del lenguaje propias de las lenguas indígenas y las que corresponden a la tradición de los hispanohablantes.

Para el primer ciclo se proponen 9 horas semanales para lengua materna, y 2.5 horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo, para el primer ciclo de educación primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para Español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo sugerido al área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4.5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para Español como lengua adicional.

2.5.3 Marco referencial de la educación intercultural y bilingüe.

La definición de educación intercultural a nivel global considera el conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de conducir la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social *con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural* (Abdula, 2001; CGEIB, 2004b). Es decir, se pretende la formación de personas que

reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad, que intenten comprenderlas y que sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas. Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas, como para el resto de la sociedad mexicana (CGEIB-2006a).

Ante este contexto en México, la interculturalidad se había definido como la interacción de grupos sociales provenientes de culturas diferentes (véase, por ejemplo Aguirre Beltrán, 1973a y 1973b; De la Peña, 2006). *Pero ahora a nivel institucional se (CGEIB 2005, 2006, y 2007) ha definido la interculturalidad como al conjunto de “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía, los cuales buscan desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes”*. Esta interacción parte, sin duda, del conflicto inherente a la multiculturalidad, entendida como “la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio” (CGEIB, 2004a; 2004b y 2006a). La interculturalidad se plantea entonces como “un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida” (CGEIB, 2009a) que busca el establecimiento de una nueva relación equitativa entre las diferentes culturas que conforman el mosaico social nacional. El objetivo primordial de la interculturalidad es edificar un nuevo modelo de nación plural, que se enriquezca de la diversidad cultural de sus habitantes. Por lo mismo, se trata de un marco de referencia que sirve de guía para el desarrollo de programas educativos que permitan avanzar hacia esa meta de redefinición nacional (CGEIB-2006a).

La interculturalidad así definida implica el desarrollo de tres dimensiones que permitan construir el diálogo y la convivencia equitativa y respetuosa entre sujetos diferentes. Una dimensión epistemológica que postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás. Por el contrario, sostiene que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo. Una dimensión ética que denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social. Como corolario, sustenta el concepto de autonomía como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores; así como el

derecho de ejercitar esa elección con base en las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables, mismos que pueden variar de una cultura a otra. Finalmente, implica *una dimensión lingüística* (CGEIB, 2005) que considera a la lengua como el elemento central de la vida de un pueblo. Sostiene que la lengua es el vehículo fundamental de denominación y transmisión cultural por lo que es un elemento central en la construcción de la identidad de los miembros de un grupo y el desarrollo de su vida sociocultural. Defiende la necesidad de aproximarnos a una realidad lingüística nacional sustentada en un bilingüismo equilibrado y en un multilingüismo eficaz (CGEIB-2006a).

Si el fin último es lograr el reconocimiento mutuo para instaurar un trato equitativo y respetuoso entre diferentes, es importante atender a estas premisas: convocatoria al diálogo entre diferentes culturas, reconocimiento del conflicto entre principios de tradiciones culturales diversas, reconocimiento del carácter conservador de dichas tradiciones y un esfuerzo por proyectar la cosmovisión como un corpus de saber originario no fragmentado ni institucionalizado. Esto supone que los educandos reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y, por tanto, acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia. En el caso de México, esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas como para la sociedad mayoritaria (CGEIB-2006a).

Las complejidades de este propósito enfrentan necesariamente a tres grandes desafíos: el que deriva directamente de la generación de conocimiento en la interculturalidad; el que deriva de la transmisión de conocimientos con bases epistemológicas disímiles entre diferentes; y el que representa el empoderamiento de los pueblos indígenas en el proceso de desarrollo de una educación superior pertinente y apropiada (véase CGEIB, 2005, 2006a, 2006b y Chapela 2005).

Asimismo, se postulan una serie de elementos clave sobre el enfoque que incluyen los siguientes puntos: 1. Incorporación de expresiones lingüísticas y

manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas a la educación. Tanto en las formas de enseñar y transmitir el conocimiento, como en la reflexión sobre su pertinencia. 2. Apertura de espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas nacionales de México. Con varios propósitos: a. Impulsar procesos de reconocimiento y valoración de la lengua materna. b. Revitalizar el uso de las lenguas en la escuela y desarrollar su uso en la enseñanza. c. Caminar hacia el establecimiento de un bilingüismo estable. 3. Incorporar actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento y en el tratamiento profesional de los problemas así como en la búsqueda de soluciones. Involucrar a la comunidad en la escuela. 4. Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito escolar para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar, e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de recuperación de la filosofía, cosmovisión y saberes de las culturas originarias.

Para concluir sostengo que se ha promovido una definición de educación intercultural que considera el conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de conducir la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural. Es decir, se pretende contribuir a la formación de personas que reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad, que intenten comprenderlas y que sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas. Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas, como para el resto de la sociedad mexicana. También se considera indispensable retomar la añeja propuesta de los años 70s: que el primer acercamiento de los niños a una institución educativa separada de la familia se realice exclusivamente en lengua indígena y con contenidos culturales propios (preescolar), posteriormente, lo que sería el equivalente a la primaria tendría que iniciar en lengua indígena la cual se estudiará como área curricular, mientras que las demás asignaturas: matemáticas, ciencias sociales,

naturales, educación artística, etcétera tendrían contenidos basados en la tradición cultural de cada grupo. Como lo han demostrado algunas experiencias exitosas (Modiano, 1974; Pellicer, 1993; Paradise, 1994; Hamel, 2004) donde el trabajo de los contenidos escolares en lengua indígena es fundamental, tal y como es el caso de los alumnos purhépechas, en San Isidro de los Reyes, Michoacán. En esta experiencia, el español se trabaja como asignatura separada y se enseña como segunda lengua, pues la presencia de la lengua indígena es muy fuerte y funcional en la comunidad. Es importante señalar que este planteamiento curricular solo se separa al modelo educativo actual por matices, pues si analizamos las nuevas propuestas del modelo intercultural bilingüe podría afirmar de manera categórica que son idénticas a las que se hacían en el modelo bilingüe bicultural.

Por lo tanto, con base en las definiciones actuales de lectura, en este documento se entiende la comprensión lectora como un proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee. Además, las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora son entendidas como las actividades que organiza el docente para ofrecer mejores y mayores herramientas a sus los alumnos.

En el ámbito de mi investigación se analizan dos aspectos de la labor docente con respecto al desarrollo de la comprensión lectora. El primero y más importante son las prácticas docentes, clasificando aquellas que corresponden al enfoque comunicativo y funcional como comprensivas, y a las que se centran en ejercicios con limitada búsqueda de significados como procedimentales. Las prácticas comprensivas son las que orientan a desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y fomentan el uso de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector. Las prácticas procedimentales son las que se enfocan en una transferencia de información del texto al lector que es caracterizada por ejemplos mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como por el énfasis en los aspectos formales de la lengua a través de actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa, ya que por lo que pude observar en los siguientes ciclos de educación primaria ya no se enfocan como en el primer

ciclo 1º y 2º año a desarrollar las dos lenguas en las clases ya solo emplean el español y se van olvidando de practicar el “Ombiagues” es por ello también una de las preocupaciones de los docentes por saber emplear herramientas necesarias en este ciclo sobre comprensión lectora para incrementar sus habilidades lectoras.

El segundo aspecto bajo análisis, que sirve como contexto de las prácticas, son las creencias de los docentes acerca del desarrollo de la comprensión lectora. Estas son ideas acerca de cómo se desarrolla la comprensión lectora, y constituyen teorías de acción o modelos explicativos que los docentes utilizan como guía para sus prácticas en el aula. Siguiendo las definiciones del párrafo anterior, las concepciones de los docentes también se clasifican en comprensivas o procedimentales.

A continuación se presentan algunas de las prácticas comprensivas que se recomiendan para promover el aprendizaje de la lengua escrita y la comprensión lectora, en particular en la educación primaria, y que sirvieron de guía para catalogar las prácticas docentes que se sugieren en la presente investigación.

- ✓ Experiencias diarias de lectura al niño y lectura independiente de historias interesantes y significativas, y de textos informativos.
- ✓ Programa de estudios balanceado que incluya instrucción sistemática del código con actividades de lectura y escritura significativas.
- ✓ Oportunidades diarias y apoyo del docente para leer y escribir varios tipos de textos con propósitos diversos incluyendo historias, listas, mensajes a otros, poemas, reportes y respuestas (reacciones a la literatura).
- ✓ Oportunidades para trabajar en pequeños grupos, para realizar instrucción focalizada y trabajos colaborativos de reflexión sobre la lectura con otros niños.
- ✓ Oportunidades diarias de realizar inferencias sobre la lectura y conectar el conocimiento previo de los alumnos con el material leído.
- ✓ Un currículum intelectualmente desafiante e interesante que expanda el conocimiento del mundo y del vocabulario.

- ✓ Realizar adaptaciones de estrategias pedagógicas u ofrecer instrucción individualizada si el niño no logra el avance deseado en lectura o cuando se trabajen estrategias de lectura y escritura avanzada. (PNL, 2012).

Considero que estas prácticas de desarrollo para la comprensión de la lectura benefician los contextos donde como aquí en San Mateo del Mar se ve gran preocupación y apoyo por parte de los profesores por modificar su práctica educativa y realizar estos cambios en pro del mejoramiento de la enseñanza de los alumnos.

En contraste, las prácticas procedimentales se abocan a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos, sin involucrar habilidades de pensamientos, sin involucrar habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados. Dichas prácticas, como las que se enlistan a continuación, han sido consideradas como inadecuadas para la promoción de la comprensión lectora desde la teoría y la práctica.

- ❖ El trabajo aislado de habilidades básicas mediante la repetición y la práctica, como en el caso del uso de libros y hojas de actividades.
- ❖ Ejercicios de repetición para memorizar las correspondencias sonoras-gráficas.
- ❖ Copia y dictado de información literal como estrategia recurrente de enseñanza.
- ❖ Responder a cuestionarios que exigen al alumno extraer información literal de un texto.
- ❖ Actividades que enfatizan la adición de la lectura en voz alta por encima de la comprensión del texto.
- ❖ Lectura de fragmentos de textos que no ofrecen al alumno la oportunidad de entender el mensaje y significado del texto.
- ❖ Las actividades que enfatizan de manera descontextualizada la memorización de información gramatical y de reglas ortográficas.

Según desde la preferencia de las prácticas docentes se podrían clasificar en cuatro tipos de perfiles a los docentes:

1. Comprensivo: docente que evidencia sus prácticas más comprensivas dentro de la muestra de docentes del estudio a realizar.
2. Comprensivo-mixto: docentes que desarrollan prácticas comprensivas principalmente, y las combinan con algunas prácticas procedimentales.
3. Procedimentales- mixto; docente que desarrollan primordialmente prácticas procedimentales, combinándolas con algunas prácticas comprensivas.
4. Procedimental: docentes que evidencian las prácticas más procedimentales dentro de su trabajo en el aula.

Y con ello se podría realizar un análisis de las prácticas tomando en cuenta la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos y a su vez los docentes podrían adoptar sus prácticas combinándolas en comprensivas con procedimentales.

2.6 Comprendiendo la lectura

Antes de acercarnos a la definición del proceso de comprensión lectora, es preciso interrogarse ¿qué es leer? “Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito” (Adam y Starr, 1982). Leer es, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. Uno de los problemas más inquietantes en la acción educativa lo constituye, sin lugar a dudas, la comprensión lectora; frecuentemente los docentes se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla y desarrollarla con sus alumnos.

Con ello desde mis observaciones manifiesto un interés supremo en este tema, desde mi trabajo como docente en el aula, he considerado que la comprensión es resultado directo del descifrado: si los alumnos son capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los docentes guían más su actividad a la decodificación, fui comprobando que la mayoría de los alumnos no podían comprender o entender

lo que leían y, en consecuencia, la lectura representaba una experiencia poco placentera. Por lo tanto, la actividad lectora se reducía a hacer preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograban asimilar la lectura, negando la posibilidad de que los lectores se enfrentaran al texto utilizando habilidades de lectura, inferencia y análisis crítico.

Tradicionalmente, las múltiples causas del problema de la comprensión de textos están asociadas a la falta de promoción de la lectura desde el hogar. Por tanto, los padres deben incorporarse al desarrollo de actividades de lectura y ayudar a los alumnos a comprender lo leído. Seguidamente se nombran algunas de las causas más apremiantes, y que desde mis observaciones y análisis en el campo junto con las creencias que tienen los docentes pudimos identificar las siguientes:

- La falta de medios para llevar a cabo una eficiente labor de promoción de la lectura
- La ausencia de herramientas adecuadas para promover la comprensión lectora en el aula de clases.
- Cuando los maestros no desarrollan habilidades personales de comprensión lectora les es difícil enseñarlas.
- El exceso de contenidos en los programas académicos impide promover la comprensión lectora en la escuela.
- La capacitación que reciben los maestros para el desarrollo de la comprensión de textos se orienta más hacia la teoría que hacia la práctica.

La noción de la comprensión lectora ha ido cambiando a lo largo del tiempo en concordancia con los cambios sociales, económicos y culturales y alude a un proceso cognitivo y de desarrollo personal, así como al entendimiento funcional de la lectura en su dimensión social. Hoy día, la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad, desarrollada exclusivamente para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y

estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacciones con sus compañeros.

La comprensión lectora es un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de primaria que impacta sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida.

Por ello, la formación de lectores desde la educación primaria es esencial. En este proceso los docentes son actores centrales, pues son ellos quienes estructuran la dinámica del aula, la cual puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos

La comprensión lectora se alcanza cuando el lector construye significados a partir de la interacción con un texto. Usando esta noción, el presente estudio pretende dar cuenta de las prácticas que llevan a cabo los docentes para promover la comprensión lectora entre los alumnos. Las prácticas que contribuyen a una comprensión elemental de los textos que pueden ser catalogados como procedimentales y aquellas que fomentan una comprensión más compleja de los textos.

Es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor. (Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138).

Es la relación que existe del lector y el texto como fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, la comprensión es el proceso de elaborar el significado relacionando las ideas relevantes del texto con las ideas del lector (David Cooper, 1990)

La Comprensión lectora es la reconstrucción; por parte del lector, del sentido dado por el autor a un determinado texto. Esta posición parte de un esquema sobre amplificado del fenómeno de la comunicación; donde el emisor codifica el mensaje del receptor, por manejar el mismo código puede decodificar". (Felipe Allende G. 1993).

En este sentido podemos conceptualizar que la comprensión lectora es un proceso por el cual el niño descubre y disfruta con la lectura; favoreciéndolo en el desarrollo de comprensión lectora en los niveles; Literal e inferencial y crítico en los estudiantes de Educación Primaria.

2.7 Comprensión lectora en el Medio Indígena

La formación de profesores ha sido contradictoria, vertical e impositiva para enseñar y aprender la cultura letrada en aulas lingüística y culturalmente diversa (Heath y Mangiola, 1991). Como ejemplo basta poner en perspectiva los cursos de capacitación que el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE , 2005) que diseño, planeó y operó a través del componente 05 para los docentes indígenas, entre los que más destacados están: “Metodología para la atención a grupos multigrados”, “El bilingüismo en la práctica docente indígena”, “Docencia rural”, “ El trabajo en el aula”, “La educación bilingüe en la escuela primaria indígena”, “Orientaciones técnico pedagógicas para supervisor de educación indígena”, “El uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza aprendizaje”, “El trabajo colegiado”, “El desarrollo de la expresión oral materna”, “Alfabetización en lengua materna, y “Didáctica Bilingüe”. No obstante tales capacitaciones han tenido un efecto contrario a los objetivos planteados por el mismo PARE, ya que:

“Estos cursos inicialmente estaban dirigidos hacia los estados con mayor rezago educativo en el país: Chiapas. Oaxaca, Guerrero e Hidalgo. Y como una estrategia de motivar a los docentes a asistir a estos cursos se les otorgaba una compensación económica. Pagar a los docentes por asistir a los cursos fue un error que ha causado grandes problemas en el uso y promoción de la lengua indígena, ya que la asistencia se debe más a la compensación económica que a la adquisición de los contenidos del curso, de ahí que ahora, los docentes no asistan a ningún otro curso si no hay compensación monetaria (...) (Bustamante y Sarmiento, 2001: 321).

Y lo más preocupante es que no que se ha convertido en una práctica contemporánea y que hoy se realiza de manera institucional en las escuelas. Debido a ello es importante hacer énfasis y ser reiterativo en que hasta hoy en día, la educación que los niños indígenas reciben en la mayoría de las aula se

da en español, como lo es también la que se provee en el medio rural y la que se ofrece en las escuelas de los centros rectores urbanos a los que asisten niños indígenas, hijos de familias migrantes.

Por lo que los propósitos de lo que fue la educación bilingüe-bicultural y lo que ahora es la educación intercultural bilingüe *siguen siendo una aspiración más que una realidad* (Schmelkes, 2005) y contradicen la forma en que hoy se lleva a cabo la educación en las regiones indígenas. En primer lugar y según los principios filosóficos de la educación bilingüe y la normatividad establecida, los profesores debían hablar y escribir la lengua indígena de sus alumnos, para que a su vez los alumnos aprendieran a leer y escribir en su propia lengua, al mismo tiempo que aprenden la lectura y la escritura del español. No obstante, esto no está ocurriendo en la mayoría de las escuelas indígenas.

De lo arriba señalado pareciera que no hay mucha evidencia empírica registrada sobre este fenómeno, no obstante se ha podido constatar, mediante investigaciones así como en entrevistas, encuestas y observaciones directas (Francis, 1994; Hamel, 2004; Hernández, 1985; Loyo, 1999) que los maestros utilizan en el castellano/español como lengua de comunicación y como lengua de instrucción en todos los aspectos de la vida escolar (Acevedo, 1992 p. 17). Esto se debe a distintas razones que pueden prestarse solas o acompañadas y que son: los profesores bilingües no siempre lo son efectivamente, algunos de ellos son contratados después de haber pasado un supuesto examen de dominio de la lengua del que salen airosos con sólo mostrar cierta seguridad en las respuestas, lo cual es posible cuando quien aplica el examen es un supervisor que no habla la lengua del entrevistado, y esto ocurre con frecuencia dada la movilidad intrarregional que tiene el personal por razones sindicales o administrativas.

En otros casos, los maestros son bilingües a medias, es decir, entienden el idioma indígena pero tienen dificultades, a veces insuperables para hablarlo pues no constituye parte de su práctica cotidiana de comunicación. También sucede que son bilingües pero no del idioma de sus alumnos o lo son de otra variante dialectal y evitan usarla para que los niños y la comunidad no se den cuenta de que no habla la lengua de la comunidad.

En ocasiones, los maestros son bilingües de alguna lengua de la comunidad en la que prestan sus servicios, pero no se sienten capaces de traducir o interpretar a su lengua nativa los conceptos que indica el programa, debido tanto a la no profundidad lingüística de su estudio y su puesta en práctica, tanto como a la falta de correspondencia de las palabras entre culturas distintas, y quizá por la comodidad de ir por el menor esfuerzo y prefieren usar el español en el aula. Además, ocurre que entre los maestros de una etnia, contratados para el lugar donde se hable su idioma, son transferidos a otra zona donde no se habla esa lengua que dominan, también porque ejercen su derecho sindical a cambiar de zona para acercarse a las ciudades, cambian de clave docente para poder establecerse en los centros urbanos o porque se casan con profesoras/profesores de otro grupo étnico y ambos son transferidos a una comunidad o región donde no se habla ninguno de los dos idiomas, por lo cual optan por utilizar el español en todas las actividades académicas que desarrollan en el aula.

Hasta el momento, los profesores cuentan con pocos apoyos didácticos tales como libros de texto o cuadernos de trabajo en lengua indígena (Coheto1988). A este respecto, Juan Bello (2009) nos alerta que es necesario mencionar que en algunas *Jefaturas de Zonas de Supervisión y Zonas de Supervisión* los libros están almacenados, porque su comprensión, incluso por parte de los maestros hablantes de esa variante, es pobre o nula, ya que aun siendo bilingües, solo lo son de manera oral y no escriben o leen en su propia lengua.

En pruebas escritas que se aplicaron en los cursos de capacitación para profesores indígenas, (INI, 1982: 197) resultó que en un grupo de hablantes del mismo idioma y de la misma región, cada uno de ellos escribió la misma frase de distinta manera, aun y a pesar de que se tomó al alfabeto español como su única referencia para representar los sonidos de esa lengua. Ello siempre ha representado un gran reto para los especialistas en lingüística y el personal docente, debido a que la mayoría de las lenguas indígenas (como en los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Veracruz o Michoacán) se escriben con alfabetos diversos y solo en casos aislados se han tomado acuerdos para elaborar un alfabeto práctico de uso común en las escuelas. No obstante hoy se poseen los datos suficientes para afirmar que a pesar de que se ha

incrementado el nivel de exigencia respecto del perfil lingüístico y académico que debe de tener el personal docente bilingüe (De Jesús, 2001) que ingresa al servicio, éste sigue siendo de baja calidad pedagógica y didáctica.

Es sabido que el problema antes señalado ha sido una constante, pues desde 1963 los profesores, llamados en ese entonces *promotores culturales bilingües* (DGEI, 1964) fueron contratados con sólo demostrar que habían terminado la educación secundaria o inclusive con la primaria terminada. Este dato es posible constatarlo pues si se hurga en las estadísticas de nuevo ingreso de profesores en cada uno de los 23 estados donde hay educación indígena, encontraremos que los de mayor edad son los que tienen menor perfil académico que va desde primaria hasta el de bachillerato no concluido. Mientras los de menor edad son los que tienen el mayor perfil profesional que va desde bachillerato en sus diferentes modalidades hasta la licenciatura en educación indígena.

Con las posteriores administraciones pronto se consideró insuficiente ese nivel de escolaridad, por lo cual se exigió el bachillerato pedagógico (1993). No obstante a pesar de esta exigencia y a pesar de los “Cursos de Capacitación y de Inducción a la Docencia” (DGEI, 1986a, 1986b y 1987) una gran cantidad de los profesores carecen de conocimientos en pedagogía y didáctica, lo cual los obliga a apearse a los libros de texto gratuito y en las guías didácticas comerciales (Fernández Editores, Trillas, Limusa, Océano, etcétera), pues son la única herramienta de la que se pueden valer para aplicar los programas nacionales. En tales condiciones, no existen ni juicios críticos ni adaptaciones significativas de las unidades programáticas nacionales al contexto sociocultural de los educados, “*lo que significa que no solamente no existe la educación bilingüe, sino tampoco la intercultural bilingüe*” (Schmelkes, 2005).

Otras variables importantes de la formación de profesores y el conocimiento del contexto de los niños han sido largamente trabajadas por Ruth Paradise (1992b y 1994). Ella ha investigado que los niños indígenas, fuera de su familia, establecen su principal relación de conocimiento con la cultura letrada en el salón de clase, al mismo tiempo establece una relación de simbiosis con los profesores (as) lo cual los lleva al reforzamiento de sus actitudes frente a lo que

aprenden. En cambio los profesores se enfrentan a una paradoja, pues por haber tenido que pasar por un sistema escolarizado castellanizador, han adquirido una visión diferente de la cultura local a la que con frecuencia menosprecian y califican de atrasada, visión que se traduce en actitudes negativas frente a las manifestaciones culturales del grupo que los alumnos captan y reproducen. Pues de hecho, en las escuelas que operan en el medio indígena, se usan los mismos programas, filosofía, contenidos, metodología y formas de evaluación que los utilizados por el resto de la población escolar rural o urbana del país. También hacen uso de los mismos libros de texto cuyos contenidos son completamente ajenos al mundo cultural y lingüístico de los niños indígenas, es decir una educación descontextualizada.

El maestro bilingüe de la escuela indígena deberá ser un individuo altamente capacitado y profundamente ético y respetuoso de su cultura-pueblo, pero además, deberá realmente responder a las demandas de las comunidades sin olvidar que estas actitudes conforman un amplio abanico que va desde el deseo de reivindicar sus culturas y lenguas hasta el de erradicar de la escuela el uso de la propia lengua indígena y de las exploraciones de la cultura local, por concebirlas ajenas al ámbito escolar en el que, en cambio, se espera se prepare al niño para desenvolverse con propiedad en el mundo de los mestizos. Atrás de ésta *representación social* está la añeja creencia histórica e ideológicamente introyectada, de que en la medida que un indígena deje de parecer indio, dejará de ser sometido.

Por todo ello, parece indispensable llevar a cabo una política consensuada de información amplia, tanto para indígenas como para no indígenas. Quizá se resuelva ofrecer escuelas de varios tipos: una que sea en español (primera o segunda lengua), otra que se dé en lengua indígena (primera o segunda lengua) y una tercera donde se enseñe en ambas lenguas (primera y segunda lengua de manera simultánea). Esto se haría con el fin de demostrar tanto los resultados de calidad como la pertinencia de cada una de las propuestas, para que con base en resultados académicos y lingüísticos positivos se puedan convertir en una opción y no en un experimento más, cuyos sujetos resultan, como ha pasado desde la conquista hasta el México de la modernidad, en objetos y víctimas de sus redentores.

CAPÍTULO 3. SAN MATEO DEL MAR, OAXACA. CONOCIENDO A LOS SUJETOS Y SUS CONTEXTOS

La cultura escrita tiene dos comienzos: uno en el mundo, y otro en cada persona que aprenda a leer y a escribir: por lo tanto tiene también dos tipos de historia: una, la que corresponde al cambio y la evolución en el tiempo de lo que importa en la cultura escrita; la otra, las historias de vida de los individuos que aprenden a leer y escribir y que dependen de esas aptitudes como atributos vitales de las sociedades letradas. Es imposible entender la cultura escrita sin referirse a su historia, a los que son usuarios de la lengua escrita en su momento dado, y a lo que se hace realmente la gente con la lectura y le escritura.
Margaret Meek.

El tema del presente estudio se centra en el análisis de las creencias de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas del primer ciclo, y ver la relación que estas guardan con el perfil de los docentes y las condiciones que contextualizan su quehacer en la escuela intercultural bilingüe de San Mateo del Mar, Oaxaca.

Este planteamiento surge a partir de una necesidad institucional, ya que se observaron serias dificultades en la adquisición de capacidades para la comprensión lectora. El objetivo principal es posibilitar situaciones propicias que ayuden a la aplicación de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos en el aula.

La escuela “Moisés Sáenz”, de la comunidad ubicada en Barrio Nuevo, San Mateo del Mar, Oaxaca, perteneciente al municipio de Tehuantepec, y con fuerte presencia de la cultura “Huave” y del español de la costa. En esta escuela bilingüe, junto con la UPN y la FES Aragón de la UNAM, se está llevando a cabo el proyecto escolar denominado “Hacia la Construcción de una Didáctica Decolonial”, y precisamente aquí se inscribe el proyecto de investigación que estoy realizando en la escuela antes mencionada, con el propósito de rediseñar junto con los profesores de esta primaria estrategias de lectura para la comprensión y producción de textos.

Por ello es de suma importancia en este apartado estudiar su contexto como lo menciona Basauri, (citado en Medina) “Es su estructura descriptiva la manera

en que divide la unidad social y cultural” para describir el escenario y con ello entender el contexto de su formación docente y a partir de ello poder estudiar las creencias que cada uno tiene.

3.1 Los antecedentes históricos de los asentamientos Huaves.

A partir de una anécdota difundida a mediados del siglo XVI, en la que se dice que los huaves son originarios de Nicaragua se desprendieron dos tipos de hipótesis. Una consistió en buscar inútilmente alguna filiación lingüística con la subfamilia mangue, y otra, que sostiene que ellos llegaron al Istmo procedentes de Centroamérica, desplazando a los mixes que habitaban hace tiempo ese territorio. A diferencia de los mixes que mantuvieron una resistencia constante ante las incursiones españolas, sus relaciones con la administración colonial fueron esencialmente pacíficas. La penetración española en las costas del Istmo estuvo marcada por una alianza establecida entre el señor de Tehuantepec y los nuevos conquistadores, que ofreció a los primeros la fuerza para combatir el señorío mixteco de Tuxtepec y a los segundos la posibilidad de acceder al Mar del Sur a través del Istmo.

A principios del siglo XVII los dominicos establecieron una doctrina en San Francisco del Mar con San Mateo como segunda cabecera; esta doctrina, dependiente del priorato de Tehuantepec, posibilitó la creación de haciendas y cofradías destinadas a sufragar los gastos del culto. Los conflictos entre las órdenes monásticas y el clero secular trajeron como consecuencia que diversas doctrinas pasaran a la jurisdicción del obispado de Oaxaca. Esto provocó un proceso discontinuo de evangelización y un vacío eclesiástico de más de dos siglos. Este vacío tuvo un efecto decisivo en los niveles de aislamiento de la región, ajena a los procesos históricos del resto del país.

La Revolución de 1910 se convirtió en escenario de desplazamientos masivos de las tierras comunales cuyos habitantes fueron reclutados para integrar las filas del ejército regular o de alguna de las facciones en lucha. Una de las consecuencias del movimiento armado fue la reducción de su territorio original, como consecuencia del despojo que llevaron a cabo las facciones de revolucionarios, liberales y conservadores. Ese despojo se extendió ya avanzado el siglo XX, en esa época se produjo un fenómeno de colonización

del su espacio territorial mediante la infiltración de colonos zapotecos. Esto provocó no sólo la reducción del territorio sino una serie de conflictos por la lucha de la tierra, como el que estalló en 1972 entre las poblaciones de Ixhuatán y San Francisco del Mar; y los de 1978 entre los habitantes de San Mateo y la Liga de Campesinos y Estudiantes de Juchitán (COCEI).

3.2 La organización social.

Este grupo cultural y lingüístico estructura su vida social a partir de un sistema de cargos jerarquizado que obliga a los hombres de la comunidad a cumplir, de manera gratuita, con los que les sean asignados. Se organizan en torno a dos poderes: el religioso y el municipal. La organización jerárquica del primero se compone de cinco escalafones que concluyen con el cargo de maestro de capilla, máxima autoridad de la iglesia. La organización del segundo es mucho más compleja y se articula en tres niveles que contienen 13 rangos. El nivel superior puede dividirse en dos subgrupos: el mayor, el juez de mandato, el suplente del alcalde y el suplente del presidente municipal por un lado, y el alcalde y el presidente municipal por el otro. Hasta el segundo nivel la naturaleza es obligatoria y clausura el ciclo de servicios que todo hombre debe ofrecer a la comunidad; los cargos del último nivel son, por el contrario, puestos electivos a los que sólo se accede por el consenso comunitario.

Las funciones civiles están ligadas a la actividad ceremonial ya que el orden de la estructura municipal supone un conjunto de obligaciones rituales vinculadas con el nivel y tipo de cargo que se ocupa. A los puestos más altos, es decir, presidente municipal y alcaldes, corresponde solicitar la lluvia y el bienestar para la comunidad. En su universo cosmogónico, estas dos figuras representan simbólicamente dos mundos opuestos y convergentes: el terrenal y el divino. Mientras que el poder presidencial se circunscribe a un campo administrativo, el poder del alcalde se sustenta sobre un vínculo entre éste y las divinidades locales: monteoks y nahuales.

A la extensa red de relaciones que se establecen entre la estructura civil y la religiosa, se une la línea de la mayordomía. Su acceso no es directo y supone el servicio de cargos previos que, una vez cumplidos, aseguran el ascenso a la categoría de mayordomo. Este tipo de organización, que antiguamente regía

los diversos municipios, sólo se mantiene vigente, con grandes dificultades, en San Mateo del Mar; San Francisco y San Dionisio del Mar que se han visto fracturado en su sistema de cargos y actualmente organizan sus cabildos políticos mediante elecciones partidistas. El tequio o trabajo comunitario sólo se mantiene vigente en San Mateo del Mar.

3.2.1 Las fiestas.

Su vida ceremonial está ligada, como todos los grupos de Mesoamérica, a la naturaleza y a los ciclos estacionales. En San Dionisio del Mar, una vez transcurridas las festividades de Semana Santa, autoridades y rezadores locales van a pedir lluvia a Cerro Cristo, pequeña isla que reconocen como lugar sagrado; otro es Cerro Bernal, visible desde la playa que une a San Mateo del Mar con el océano y hacia donde se dirigen las peticiones de este municipio. Su ciclo anual cuenta con tres celebraciones importantes: la Candelaria, a principios de febrero; Corpus Christi, hacia la mitad del año, y la fiesta patronal de San Mateo, el 19 de septiembre. Este esquema, que distribuye la longitud del año en tres segmentos ubicados proporcionalmente, se reproduce con características similares en las otras comunidades del área. Como en San Mateo, en San Dionisio se festeja además de Corpus, al Cristo de Esquipulas a mediados de enero y, el 9 de octubre, a su santo patrono. La serie Cristo de Esquipulas-Candelaria, a principios del año, se prolonga en la festividad de San Felipe de Jesús, que Huazuntlán celebra el 4 de febrero, mientras que la serie San Mateo-San Dionisio, hacia finales del ciclo, pasa por la celebración de San Francisco el 4 de octubre. Así, la distribución temporal de los ciclos festivos corresponde con los ciclos estacionales.

3.2.2 Medios de Comunicación

Los medios de transporte con los que cuenta la comunidad son automóviles particulares y camionetas que sirven para transportar a la gente a Salina Cruz que es la comunidad más cercana a San Mateo, los medios de comunicación como son el teléfono no hay señal de celular y ahí en la comunidad solo hay dos casetas telefónicas, la señal de la televisión si hay, así como periódico y revistas.

A un costado de la iglesia está la biblioteca que casi no es utilizada ya que la gente no está acostumbrada a leer ni a consultar libros, sólo son esporádicas las visitas de ahí por alumnos de secundaria y bachillerato por lo que pude observar e investigar platicando con la gente cercana a la biblioteca.

3.3 Cultura y lengua Huave

La filiación lingüística del huave es incierta. En 1916, Radin lo ubicaba dentro del grupo zoque-maya-totonaco, mientras que el lingüista Mauricio Swadesh, en 1950, atribuía su filiación al grupo macro-mixteco. Para otros investigadores como Longacre, por el contrario plantean que conforma un grupo lingüístico totalmente independiente.

Quiero agregar que sí bien en el terreno de la filiación lingüística es polémica, la filiación de los hablantes es más que funcional. Ellos clasifican a los hombres en tres categorías: los extranjeros (moel), a la gente del Istmo (missig) y al conjunto de poblaciones que hablan el huave corresponden a la categoría de *Mero Ikoots* o "verdaderos nosotros".

Actualmente este grupo étnico habita un litoral del Golfo de Tehuantepec que ocupa las dos terceras partes de una barra de 40 Km., que separa al océano Pacífico y de éste a su vez en dos grandes lagunas; Mar Superior y Mar Inferior. Las principales poblaciones son tres: San Mateo del Mar, San Francisco del Mar y San Dionisio del Mar. Son también conocidos como "mareños o huazantecos." De acuerdo con cifras al año 2000 presentadas por el INEGI, la población económicamente activa de San Mateo del Mar, asciende a 2,490 personas. Según el mismo organismo para 2010 la población ascendió a un total de 11 300 habitantes.

Esos tres municipios dependen políticamente del distrito de Tehuantepec, y económicamente del enclave petrolero de Salina Cruz; ésta ha sido la ciudad con mayor índice de crecimiento del estado de Oaxaca en las últimas décadas. También recientemente se crearon dos colonias, Cuauhtémoc y Benito Juárez, que se ubican en el camino que comunica al puerto de Salina Cruz con San Mateo del Mar. Entre las vías de comunicación con que cuenta la zona existe un camino de terracería que une a Salina Cruz con San Mateo del Mar; dicho

camino concluye en Santa María del Mar, agencia municipal de Juchitán y cuarta población huave de relativa importancia. La ubicación de San Francisco y San Dionisio del Mar, hacia el suroeste de las lagunas, dificulta el acceso terrestre a estos municipios y obliga a bordear la región lacustre por la carretera que comunica al Istmo de Tehuantepec con el estado de Chiapas. Las posibilidades de comunicación entre los tres municipios se reducen a dos vías: la terrestre, por medio del transporte público, generalmente escaso, y la travesía a lo largo de las lagunas cuando el viento del norte lo permite.

Como lo señala (Medina p.52) “El criterio que se sigue para establecer la especificidad étnica de los pueblos indios es el lingüístico; por lo que cada vez que hay una nueva clasificación lingüística hay que ajustar los datos de la filiación etnográfica”, esto en referencia a la importancia de su lengua y el rescate de esta misma por parte de los Ikoots, a pesar de que hablen español o se clasifiquen como anteriormente hago referencia no pierden su lengua materna.

En relación con los servicios de salud, la asistencia médica enfrenta problemas de difícil solución, debido a la escasez de recursos y a una estrategia cultural divergente. Aun cuando han integrado los métodos de la medicina moderna a los de la tradicional, continúan viendo con recelo a los médicos que vienen de fuera y que desconocen su lengua y sus tradiciones. En materia de infraestructura escolar, a partir de 1972 se pusieron en marcha los programas de educación indígena que cubre el nivel básico; tres centros de educación preescolar (uno indígena), tres primarias (una bilingüe), dos secundarias técnicas y un tele bachillerato. Generalmente, una vez que terminan la primaria o la secundaria, algunos jóvenes que tienen la posibilidad de estudiar el nivel medio superior tienen que migrar hacia Salina Cruz, Juchitán o Tehuantepec.

3.4 La escuela y la comunidad.

El primer contexto. La escuela “Primaria Bilingüe Moisés Sáenz”, con clave 20DPB1449E, está ubicada en la comunidad de Barrio Nuevo, San Mateo del Mar, perteneciente al municipio de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca. Tal escuela se seleccionó porque reunía las siguientes características: Está incluida en un proyecto escolar más amplio denominado “Educación

Intercultural Bilingüe”, y cuenta con doble asistencia docente para cada grado, es decir su planta docente está constituida por 12 profesores, 1 profesor de educación física y 1 director efectivo. Utiliza el plan y programas nacional, los libros de texto para el maestro y para el alumno en las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética, educación física y educación artística. En esta escuela se trabaja también con los materiales didácticos producidos y operados por la Dirección General de Educación Indígena (“Lengua Indígena: Parámetros Curriculares” 2008) y los producidos y operados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (“El Enfoque Intercultural en la Educación. Orientaciones para Maestros de Primaria” 2006). Finalmente se realizó registro de video grabación y de observación de aula a todos los grados de la primaria, no obstante se tomó como prioritario el registro de video grabado y registro etnográfico en las aulas de 1° y 2° grado denominado el primer ciclo.

Cabe mencionar que los profesores frente a grupo no todos son normalistas en educación primaria, la mitad sí lo conforman y de la cuarta parte de la otra mitad apenas están en este proceso de formación docente y la restante no son profesores ya que en algunos casos son estudiantes de odontología o hijos de algún maestro y están realizando alguna carrera técnica y solo están ahí para cubrir el espacio temporal que dejó algún maestro por cualquier circunstancia en particular así que desde ahí parte el estudio por enfatizar que no a todos les interesa realizar un trabajo de calidad frente al grupo o mostrar interés por la actualización de programas educativos, por la falta de conocimiento o por la no preparación de la formación docente, así como también hago referencia que los maestros no todos hablan las dos lenguas por lo tanto sus clases no son impartidas en las dos lenguas, lo que, en el caso del primer ciclo 1° y 2° año los maestros sí imparten las clases en las dos lenguas primero en la de su comunidad y posterior lo hacen en español, así como los niños también algunos si hablan las dos lenguas y algunos otros solo hablan una de las dos ya sea porque en casa solo les hablan en alguna lengua o porque están en el proceso de adquisición de las dos lenguas.

El espacio físico escolar es solo de un piso distribuido de buena forma y manera para que los docentes como los alumnos estén en condiciones

seguras, apropiadas, con buena iluminación y confort para su estancia; cada maestro cuenta con su aula y bancas suficientes para todo el alumnado así como hay un espacio destinado para el material de educación física y otro para la dirección de la escuela que de igual forma como en las aulas el deterioro y poca organización se ve a simple vista.

Esta escuela como otras de la zona, no escapa del problema antes mencionado, pues según en el diagnóstico que forma parte del Proyecto Educativo Institucional, la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en su comprensión lectora, es decir no comprenden lo que leen, situación que redundaba obviamente en sus aprendizajes, ya que al interactuar en charlas informales con los profesores me comentaban que es un problema generalizado en la comunidad y que ellos consideran el problema está ligado a la ausencia de un plan estratégico que involucre a toda la comunidad educativa a realizar estrategias que coadyuven al mejoramiento de la comprensión lectora.

En la práctica educativa que se lleva dentro de las aulas se ve que la educación es homogénea, es decir descuidan las necesidades particulares de la escuela y de cada grupo ya que algunos maestros le dan mayor énfasis en enseñar la lengua de su comunidad "Huave" y en otros casos el español; de esta forma cada quien trabaja de acuerdo a sus intereses personales y no toman en cuenta las necesidades de los niños para atender sus dificultades que han estado presentando y esto también se ve como un problema más dentro de la lectura, puesto que no alcanzan los niños a comprender lo que los maestros en su momento están transmitiendo, sumándole a esto la diversidad de formación de los docentes.

Es por ello que en mi investigación se analizan las creencias docentes que tienen en su desempeño profesional para puntualizar estrategias que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora, ya que al analizar sus procesos de enseñanza olvidan por completo la lectura en el aula, siendo esta algo esencial para el fomento del hábito lector y para el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos.

3.5 Escenarios de trabajo de campo.

Actualmente los *huaves* o *Meroikook* en la literatura antropológica como ellos se denominan, se localizan en la región del Istmo de Tehuantepec al sureste del Estado de Oaxaca, en las coordenadas 94° 59' longitud oeste, 16° 12' latitud norte, a una altura de 10 metros sobre el nivel del mar. Tal región limita al norte con Juchitán de Zaragoza y San Pedro Huilotepec, al sur con el Océano Pacífico, al oriente con Salina Cruz y San Pedro Huilotepec, y al poniente con la Mar Inferior. Su espacio territorial ocupa las dos terceras partes de una barra de 40 Km. que separa al océano Pacífico de dos grandes lagunas, Mar Superior y Mar Inferior, mismas que son conocidas por los lugareños como "Mar Vivo y Mar Muerto".

Las principales poblaciones son San Mateo del Mar, San Francisco del Mar y San Dionisio del Mar. Las tres regiones son municipios que dependen políticamente del distrito de Tehuantepec, y económicamente del enclave petrolero de Salina Cruz. Un dato importante es el que ésta ciudad ha sido la de mayor índice de crecimiento del estado de Oaxaca en las tres últimas décadas. Por lo que se incrementan constantemente nuevos asentamientos; de esta manera recientemente se crearon dos colonias más, Cuauhtémoc y Benito Juárez, que se ubican en el camino que comunica al puerto de Salina Cruz con el de San Mateo del Mar.

El litoral donde ellos habitan es de clima árido; las lluvias son escasas, el riego difícil y la producción agrícola está sujeta a las variaciones del tiempo. El litoral carece de estaciones y su única alteración consiste en una corta temporada de lluvias y una larga época de sequía. A ellas corresponde, aproximadamente la presencia de dos vientos encontrados: el del Norte y el del Sur, en torno a los cuales giran la pesca y la mitología. Entre octubre y febrero, el viento del Norte golpea con fuerza el litoral y provoca el desplazamiento de las dunas hacia terrenos que antiguamente fueron de cultivo. Los cuatro meses de Norte y los sucesivos meses de calor son suficientes para secar completamente la zona que queda supeditada a la irregularidad de las lluvias de junio a septiembre.

Mientras que la fabricación de redes y atarrayas está a cargo de los hombres, el bordado de servilletas, huipiles y manteles es propio de las mujeres, así

como la venta de camarón y pescado seco, la actividad de los niños de la comunidad es ir a la escuela por la mañana y por las tardes o cuando no asisten a ella ayudar en casa a limpiar pescado, a realizar quehaceres domésticos del hogar, o acompañar a los padres a algunas de las actividades antes mencionadas como también al estar al cuidado de sus hermanos.

Además el trabajo de las mujeres contribuye a la conformación de pequeñas unidades de producción, pues son ellas las encargadas de limpiar, salar, empaclar, distribuir y vender los productos de la pesca en las distintas regiones de Oaxaca. Otra actividad importante entre las mujeres huaves, que es un agregado a la productividad familiar, lo es sin duda las artesanías. No obstante su producción, fomentada por diversas dependencias gubernamentales, enfrenta actualmente un mercado sumamente saturado y obliga a las cooperativas de artesanas “tecas” a diversificar los diseños originales y a sustituir los antiguos tintes por otros más económicos y redituables. La sustitución de las materias primas, sin embargo, no ha alterado el modo tradicional del tejido de vestidos y blusas, ni las remotas técnicas del telar de cintura.

Aun cuando la agricultura haya experimentado un incremento considerable en los últimos años, su producción no es suficiente como para que se comercialice en el mercado. La naturaleza del terreno dificulta el cultivo del maíz y su abastecimiento está aún a cargo de los comerciantes zapotecos. En algunas zonas se ha intensificado el cultivo de sandía y melón, los cuales se siembran con las primeras lluvias en terrenos de arado. El mismo curso han tomado los cultivos de calabaza y de ajonjolí; productos que gracias a su resistencia a la sequía son importantes.

CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CUATRO CASOS DE ESTUDIO.

Toda intervención pedagógica constituye el resultado de acciones de un equipo pedagógico (tutor, profesor especialista, orientador, etc) y la aplicación de una serie de conocimientos, técnicas y recursos, el Diagnostico Pedagógico constituye una parte integrante de dicha Intervención pedagógica y está al servicio de los objetivos definidos como Propios por la institución escolar.
Batanaz.

4.1 Prácticas docentes para la comprensión lectora en primer ciclo.

La comprensión lectora es un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de primaria e impacta en sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida.

El uso nulo de los libros de lectura en las escuelas, en especial en la escuela de San Mateo del Mar Oaxaca, así como el uso que se les da a los libros del Rincón S. E. P. y de las pocas dinámicas que los profesores emplean al contar cuentos, aunado a la falta de estrategias para rescatar contenidos de estos o de cualquier lectura que se desarrolle en clase.

El acto de leer implica una predisposición a hacerlo. No admite imposición, y el estado anímico del lector influirá en el tipo de lectura a escoger. Es una decisión, íntima, personal y es el acercamiento entre el lector y el libro la que provoca ese placer. Pero, sólo se es lector en la medida en que ese acto es permanente. Se habitúa uno a leer, como se ha hecho una costumbre el comer.

A lo largo de mi formación como docente he podido identificar algunos problemas que presentan los alumnos en relación con la dificultad de leer y comprender lo que leen, así como de los múltiples problemas que presentan en sus redacciones.

Y después de estar participando en el Programa de “Escuela siempre abierta”, en el taller de habilidades lingüísticas, he podido trabajar con niños de los seis

grados y en todos ellos presentan las mismas dificultades de comprensión y redacción, he podido analizar que el acceso a la lectura de manera y forma divertida es muy limitada, y esto provoca que a los niños se les hace tedioso y aburrido. Pero cuando esta lectura es fluida y dinámica ellos muestran interés no sólo por leer si no por escribir. Es por ello que al observar en la primaria de San Mateo del Mar, Oaxaca el nulo uso de estos libros me cuestiono ante la problemática que han de tener en función de su comprensión y hábito lector lo que se pretendió analizar por qué los profesores de esta escuela no les leen en sus aulas a sus alumnos y de qué forma podrían ayudar a partir de herramientas que favorezcan el desarrollo de habilidades en la lectura y el por qué ven a la lectura como una carga más de trabajo y no como una herramienta que les pueda facilitar la comprensión de otros contenidos en beneficio de su comprensión.

La lectura es una actividad compleja en el sentido que un niño o cualquier persona, puede emprender. Y como tal se requiere de un gran esfuerzo para aprender a descifrar los signos y símbolos del lenguaje escrito, para saber “Cómo suena” y comprender “Qué dice”. Para leer de verdad, el lector ha de obtener el significado que está detrás de las palabras: así, no sólo aprende a leer, también aprende a pensar de manera diferente y despierta su imaginación creadora.

Leer, es la culminación de una serie de aprendizajes en los niveles perceptivos, emocionales, intelectuales y sociales, favorecidos o no por el ejercicio, por las experiencias y por el conocimiento del medio.

De acuerdo con las deficiencias de lectura que se observó en el primer encuentro con los grupos del primer ciclo de la Escuela Primaria Bilingüe de San Mateo del Mar, Oaxaca, fue que me interesé en observar su trabajo en relación con las creencias que tenían en relación a la comprensión lectora y a su vez para el aprendizaje mediante actividades que capaciten el análisis, comprensión y producción de mensajes orales y escritos, ya que el primer ciclo es donde se forjan las bases para la lecto- escritura y con ello ayudaría a formar hábitos de lectura permanentes en toda su vida.

Por ello, la formación de lectores desde la educación primaria es esencial. En ese proceso los docentes son actores centrales, pues son ellos quienes estructuran la dinámica del aula, la cual puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos.

La comprensión de la lectura consistía en la extracción del significado del texto y la tarea del lector era ser receptor de ese significado.

Esta concepción lleva a establecer métodos de enseñanza donde; primero, se realiza un aprendizaje mecánico de las letras, después, la comprensión literal del texto, más tarde el significado global y, finalmente la redacción emocional del lector y la elaboración de juicios evaluativos sobre el contenido del texto.

En esta concepción no se considera la participación activa del lector en el proceso de construcción de significados, desde el inicio mismo del aprendizaje de la lectura y tampoco se concede importancia a las características de los textos como elementos relacionados con la comprensión lectora.

Es por ello que dentro de los grupos del primer ciclo, después de observar y analizar las clases desarrolladas por parte de los profesores y en pláticas con ellos se buscaron estrategias que les faciliten a los alumnos su comprensión, ya que observé que realizaban lecturas sin analizar ni comprender su contenido y en comentarios con ellos se sugirió para trabajar la lectura de una manera y forma diferente como habitualmente lo hacen en sus clases.

Los profesores del primer ciclo en la educación primaria muestran que sus prácticas de desarrollo de la comprensión lectora mezclan lo procedimental con lo comprensivo, aunque predominan las prácticas procedimentales, a pesar de los cambios curriculares que buscan promover las competencias comunicativas y la formación de lectores.

4.2 Relación con las creencias docentes

Después de haber identificado y analizado mis observaciones, entrevistas y mi observación en el campo del trabajo docente de las creencias de los profesores de San Mateo del Mar Oaxaca pude ir analizando el trabajo de los grupos observados en una serie de cuestionamientos para los cuales encontrar respuestas adecuadas y a mis preguntas de investigación.

SUJETOS DE ESTUDIO.

MAESTRO 1A.

El maestro del grupo 1º “A” trabaja en la escuela desde hace 4 años, vive a 6 kilómetros de la escuela, es casado, por necesidad y cuestiones familiares (porque eran muchos en casa) y lo más pronto a terminar y un poco más fácil para obtener trabajo era estudiar para “maestro”. Durante la entrevista comenta que quería estudiar ingeniería, sin embargo estuvo en la CONAFE realizando su servicio y en la UPN terminó sus estudios de licenciatura indígena, habla las 2 lenguas (Español y Ombiagues) y en sus clases las rescata con los niños hablándolas, considera que le falta preparación frente al grupo para desarrollar su trabajo más apropiadamente ya que en cuestión de aplicación de estrategias y control de grupo le falta conocimiento de cómo emplearlas, así como en la elaboración de sus planeación él argumenta que no es igual a como le enseñaron en la escuela, como cuando era estudiante, ya que la teoría no es igual al reto que se enfrenta a diario en su práctica docente.

En su familia es el único que estudió para ser maestro así que lo que ha aprendido en la práctica es a base de la observación de sus compañeros y de lo que recuerda el de cómo le enseñaron.

Aunque al principio él quería estudiar otra carrera le ha dado grandes satisfacciones el ser profesor de primaria ya que el cariño y reconocimiento de los alumnos y padres de familia cuando ejerce su trabajo se ha visto recompensado y le agrada estar cerca de ellos tanto enseñando como aprendiendo día a día cosas nuevas.

COMPRENSIÓN LECTORA

En el trabajo en el aula y en relación con el proceso la lecto- escritura empieza por escribirles al día una letra por ejemplo: anotándoles la letra “P” y les pide mencionen cosas que inicien con esa letra y así ellos me van diciendo palabras para posteriormente hacer oraciones; en todo momento habla las dos lenguas para que todos entiendan ya que es importante.

Él expresa que aunque no sabe en qué momento se debe hablar y enseñar la lengua y el castellano, él lo hace de manera simultánea y en todo momento explica a veces primero en Ombiagues y en español y viceversa lo que sí es que les habla en las dos lenguas, así todo el tiempo y después de que hace palabras y enunciados, les pregunta si saben para qué sirven las cosas de las palabras que me mencionaron, esto lo hace porque considera que les da mayor confianza a los alumnos.

Los deja que ellos participen, de hecho, a veces los sienta solos o en equipos para que entre ellos tengan más confianza, a veces les presenta láminas de las palabras que quiere que identifiquen y las van repasando una y otra vez, “les pregunto siempre dos o tres veces si es necesario para ver que todos estén entendiendo”, él considera que así está más interesado en la comprensión de lo que están haciendo. También les pone algunas estrategias o dinámicas de juegos para que de ahí puedan iniciar un tema, a veces también salen al patio para distraerse un poco, repasa también las letras que ya han visto durante la semana.

PLANEACION Y CONTROL DE GRUPO

El formato de planeación aun como escuela no lo tiene bien definido, ni tiene bases para realizarlo. En las juntas han acordado entre grados ir anotando algunos puntos que consideran pertinentes para que les sirva de guía en su trabajo, pero él expresa que ha realizado anotaciones sobre lo que va a realizar con el grupo y lo que realizó durante el día para dar una secuencia y seguimiento a los procesos que desea alcanzar durante el día, semana mes y bimestre ya que eso a su vez le sirve para sus registros de evaluación de su grupo y en específico de cada alumno.

Para la preparación de sus clases considera que le hace falta como un formato que le ayude a identificar los momentos y tiempos para así poder organizar los contenidos, le gustaría tener un trabajo organizado de planeación semanal, así como también le gustaría saber más acerca de cómo trabajar con los niños que tienen algunos problemas para aprender y de disciplina ya que tiene dos niños que no saben nada, no entienden, se salen del salón, siente como si no escucharan. Manifiesta que le gustaría tener orientación para atender la

disciplina del como poder trabajar con ellos si no están atentos, la edad de sus alumnos son: 16 tiene 6 años, 2 alumnos 9 años y dos siete años, por lo que no sabe si las edades influyen en el comportamiento en el aula y de qué manera influye para que aprendan o no.

CREENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Él considera que no todos saben leer, apenas están conociendo las vocales, son 20 niños y 4 ya saben leer, de estos algunos son de los mayores, 10 ya están en el proceso entre ellos hay un alumno de nueve años y existen niños de seis y siete años, 16 aún están en el reconocimiento de vocales y consonantes ya que no todos fueron al preescolar, y por estas razones están por debajo del nivel de los anteriores alumnos, algunos utilizan la lengua español y otros no, pero sí la entienden, para él es como un puente donde se comunica con unos sí y otros no, él trata de fortalecer las dos lenguas, lo que considera ayuda a la comprensión de sus clases y aprendizajes de los niños.

La lectura la considera como la base del aprendizaje, es por ello que a él los grupos de primer año y segundo son primordiales en la lecto- escritura y por ello hace énfasis en la comprensión de los textos en cada asignatura ya que es esencial que en matemáticas también fortalezcan la lectura y comprensión, ya que cuando van a resolver un problema, lectura de instrucciones, de indicaciones, etc, él utiliza alguna estrategia para que sus alumnos le entiendan y comprendan lo que quiere de los contenidos del aprendizaje para desarrollar habilidades lectoras.

Comenta que fomenta a diario el gusto por la lectura a partir de leerles a sus alumnos cuentos cortos o frases donde interactúa preguntándoles qué les parece lo que les está leyendo, el método que utiliza es el de la repetición: que lean las vocales varias veces para que se les grabe la forma y sonido y después escriben palabras frases y las relacionan con su alrededor.

Ha invitado a los padres de familia al aula a leerles aunque considera que algunos no están interesados en asistir y otros, por la falta de tiempo, no van ya que sus trabajos no se los permiten, pero él quisiera que estuvieran más involucrados para que pudieran fomentar en sus hijos la lectura.

En repetidas ocasiones comenta que le gustaría que alguien lo asesorara en desarrollar algún método de lecto- escritura y desarrollo de estrategias ya que

siente que tiene materiales en el aula que pudiera ocupar pero no sabe cómo implementarlos así que él ha investigado con sus compañeros que estrategias pueden realizar, y cómo le hacen ellos para que los niños logren leer y comprender lo que leen.

SUJETOS DE ESTUDIO.

MAESTRA 1B.

La profesora tiene 26 años, actualmente trabaja en la Escuela Primaria Bilingüe Moisés Sáenz de Barrio Nuevo de San Mateo del Mar, atiende el primer grado grupo B, con 18 niños y un niño de oyente. Lleva 5 años trabajando desde que entró al magisterio, 4 años lleva ahí en la Escuela Primaria Moisés Sáenz, es pasante de la U.P.N Ixtepec ahí estudió.

Su inquietud por ser maestra empezó desde su infancia, de pequeña jugaba a ser maestra con sus hermanos, su idea por querer ser maestra es porque le gusta ayudar a los niños. Siempre fue su idea seguir estudiando para ser una maestra de educación indígena, pero a lo largo de sus estudios se le dio la oportunidad de presentar un examen en el cual pasó, y realizó un curso de inducción en el año 2008 en Tlacoahuaya, Oaxaca, ahí estuvo seis meses, terminó en agosto y se inscribió luego a la UPN en Ixtepec, después, el director del IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) de la Educación Indígena le extendió una constancia para presentarse en la jefatura de San Mateo del Mar donde le dieron la adscripción en la escuela primaria "Adolfo López Mateos" pero ahí estuvo nada más un año, de ahí la mandaron a Moisés Sáenz porque dicen que los de nuevo ingreso les dan una orden de adscripción provisional, en cualquier momento los cambian, al inicio sentía que por ser nueva la discriminaban por saber más y tener mayores años de servicio pero ella siente que con su trabajo ha demostrado que todos son iguales y pueden desarrollar el mismo trabajo, ha tratado de enfatizar con la mayoría para integrarse poco a poco.

Ella vive cerca de la escuela, aproximadamente a diez minutos caminando, le gusta que su escuela esté cerca de su casa ya que convive muy bien con todos los de su comunidad, cuando puede realizar visitas a las casas de los algunos para orientar a los padres en el apoyo académico de sus alumnos, de los años

que lleva de servicio siempre ha trabajado con los alumnos del primer ciclo 1º y 2º grado, le entusiasma trabajar con grupos superiores pero aún no se ha arriesgado dice que a ella se le facilita más trabajar con niños pequeños, y en su ciclo, sus compañeros la nombraron como representante de primer ciclo porque siempre ha demostrado interés por trabajar con los más pequeños.

COMPRENSIÓN LECTORA

Para ella es fundamental la lectura ya que su propuesta en la U.P.N., que todavía está en revisión, es en relación con “Como enseñar a los niños a leer pero partiendo de la lengua materna”, ya que considera que además de rescatar su lengua es una manera más de enseñar en la escuela, en el primer ciclo, a leer y por supuesto a ir comprendiendo lo que leen. Para ella es indistinto enseñar en español o en su lengua ya que además de dominar las dos lenguas desde pequeña a ella se le facilita enseñar en las clases aunque primero enseña en su lengua y después en el español.

Al iniciar sus clases inicia en la lengua Ombiagues inventa palabras y luego les pregunta sobre algún tema o les cuenta historias, anécdotas, chistes o palabras en su lengua y después en español rescata el significado de lo que enseña para que así los alumnos que hablan o entienden cualquiera de las dos lenguas comprendan el tema y además vayan aprendiendo paulatinamente.

Considera que la lectura es fundamental en los seis grados pero más en primero y segundo grado ya que es aquí donde se enseña, por ello, a ella le gustaría conocer estrategias que le ayuden a brindar mayores herramientas de trabajo en función de la lectura ya que considera que los libros que tiene son buenos pero a veces no conoce más estrategias para realizar su trabajo más eficazmente, algunas veces sale con ellos del aula para que por medio de la observación se motiven por investigar sobre lo que tiene alrededor y de alguna manera inicien buscando en los libros información sobre lo que les rodea y ellos comprendan mejor.

Las estrategias que ha aplicado con los niños es la ruleta de palabras; empieza a escribir una lista de palabras en la cual los niños le van diciendo cuáles son esas palabras que van a escribir; ellos le dictan en Ombiagues y tratan de decirles que es lo que significan en español las palabras las traducen en ambas lenguas, ponen en una ruleta y pasan en parejas, cada quien tiene su ruleta, la

flecha indica en que letra empieza, inician diciendo varias palabras y entre ellos se ayudan a adivinar lo que quieren decir y su significado y ya juegan un tiempo determinado hasta cuando dicen ya no, ellos deciden qué tiempo van a jugar y empiezan a formar oraciones, y posteriormente realizan los dibujos de esas oraciones poniéndoles un dibujo, cuando inician la adquisición de la lectura ya es sin dibujo, ya empiezan a formular preguntas y oraciones en español y Ombiagues y después de las palabras ya empiezan a formular textos pequeños textos de 3 a 4 líneas o de 2 o con a tan solo con ver una imagen ya empiezan a ver que es esa imagen y empiezan a decir no hay, así se trata de un perro, el perro ladra, ladra a un niño ese niño se llamatal nombre se llama.. inventan nombres y ya después de hacer eso el perro tiene 2 orejas ojos, el perro tiene esto, el perro come y ya empieza a ser sus textos y cuando se dan cuenta ya tiene 3 líneas y empiezan a imaginar cosas le dan vida al perro o si no a un animal, persona o cosa ellos imaginan escenarios que la maestra considera es parte de la adquisición de la comprensión lectora que da inicio en una palabra y puede terminar en la formulación de texto lo enriquecedor es que algunos niños aunque no en su mayoría pueden realizarlo en las dos lenguas.

Siempre trabaja a partir de una imagen para indagar que saben del tema, después con palabras y al final con textos para dar inicio a la lectura de un ejercicio del libro o para dar comienzo a un tema o si no les lee un texto o cuento ya sea leyenda, adivinanzas o un texto pequeño, ella enseña a leer jugando, empieza haciendo tarjetas con dibujo y palabras empieza a hacer tren con palabras, quien empieza ese, una palabra sapo con que letra termina con (o) una palabra con (o) oso les da una tarjeta de oso con su nombre trata de hacerlo jugando hace círculos en equipos para que digan palabras con las letras que van diciendo o formar oraciones para ella es importante el material concreto y que lo estén visualizando para que adquieran una mejor comprensión.

PLANEACION Y CONTROL DE GRUPO

A pesar de tener poco tiempo de servicio se siente preocupada porque como escuela no llevan un formato de planeación y a ella le cuesta trabajo organizar sus contenidos y tiempos de trabajo, es por ello que lo que a diario va

realizando lo escribe en un cuaderno y registra: temas, subtemas, material, asignatura, fecha, tiempos ya que para ella apenas es conocer los planes y programas que la S.E. P les envía y aprovechan los espacios de Junta de Consejo Técnico para que por grados vayan revisando hasta donde van en cada mes y semestre y por darle una secuencia y revisión a su trabajo.

En referencia al control del grupo se preocupa por dos niños que han presentado problemas de conducta en el aula pero que manifiesta no saber cómo ayudarlos ya que no cuentan con personal especializado que los pueda ayudar u orientar en la disciplina y trabajo de los alumnos, por lo que a ella le cuesta trabajo mantenerlos en el salón y con la atención constante en su trabajo ya que también distraen a los demás alumnos, lo que ha hecho es hablar con los padres de familia de esos dos niños para que la apoyen estando una hora o dos dentro del salón trabajando con ellos para que le ayuden en cuestión de la disciplina.

CREENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Desde su infancia y en especial desde el primer grado siempre le gustaba estudiar y luego sentía que sabía todo lo que decía el maestro, sin embargo, tenía ese miedo de no poder expresar bien en español y como el maestro no hablaba en la lengua Ombiagues entonces ella se cohibía y no hablaba en español ya que desde sus inicios de la adquisición de la lengua primero lo inició en Ombiagues y posteriormente en el español para ella era fácil entenderlo y escribirlo pero no expresarlo así que casi no participaba en sus clases, era tímida, seria, así hasta que en 5º grado llegó un maestro y por su forma de ser empezó a perder miedo porque vio como ese maestro se desenvolvía en el salón con facilidad y motivaba al grupo, y a ella le daban muchas ganas de participar, de ahí empezó a hablar y como el maestro era de la comunidad le brindaba confianza para participar. Gracias a ese maestro que se llama Enrique Gómez Collado, fue quien motivó al grupo y a ella, desde ahí recuerda que inició su deseo por enseñar y principalmente por motivar y quitarles sus miedos como ella los tenía a los alumnos. Por eso se forjó el reto de decir que algún día iba a hacer así para motivar a los niños, para que no se sientan aburridos, porque como quien dice, los maestros son los aburridos y ellos

hacen que el alumno hable o el grupo hable. Por eso, desde 5° empezó a participar; en 6° la seleccionaron como una de las que están arriba de promedio de su grupo e inició clases de regularización en casa del maestro para mejorar su promedio. Le parecía interesante como aquel profesor dedicaba su tiempo en apoyar a los alumnos, considera que tanto el apoyo de aquel maestro como el de su casa fue fundamental para que continuara sus estudios y además con la firme vocación de ser maestra. En la actualidad, ella le acerca a cada uno de sus alumnos para ver si han aprendido y como lo han hecho para que todos alcancen un buen nivel de aprendizaje. Ya en la secundaria le gustaban las matemáticas y español, ahí conoció a un prefecto que siempre le decía: tienes muy buenas calificaciones vas a seguir estudiando si no tienes apoyo pues vamos a buscar la forma de conseguir una beca afortunadamente en cada nivel de sus estudios conoció a alguien que la apoyara y motivara haciéndola sentir que algún día iba a lograr su sueño de trabajar en una escuela enseñando a los niños, ahora que ya terminó y está frente al grupo trata de brindarles confianza como si tuvieran un amigo más y ellos van a lograr también ser alguien profesionalmente.

SUJETOS DE ESTUDIO.

MAESTRO 2A.

Realizó sus estudios en la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez en la ciudad de Hecelchakán, Campeche, la escuela era de un sistema seminternado y en donde había intercambio con otras normales con las mismas características de todo el país ya que el consejo escolar (integrada por alumnos del plantel) se dedicaba a impartir temas sobre política y crear en los alumnos una idea socialista. Por razones personales, al concluir sus estudios en la escuela antes mencionada y al iniciar su situación laboral solicitó un cambio de estado, es así que continuó en la docencia, en San Mateo Del Mar Oaxaca, en la Escuela primaria "Moisés Sáenz".

El profesor comenta que en la secundaria, y al escuchar comentarios de personas que realizaban sus estudios en la normal antes mencionada, le llamó la atención, el experimentar dichas situaciones y por influencia de familiares

decidió intentar ingresar a la normal y después de haberlo intentado en dos ocasiones, afortunadamente entró. De todos los participantes fue elegido para formar parte de la generación 2001-2005 de dicha institución y, por ofrecer una beca de 100 %, varios jóvenes de entidades colindantes decidieron realizar el examen de ingreso y después de aprobar el examen socioeconómico pasaron a ser parte de esta institución educativa.

“En su trabajo docente considera que para involucrar a cualquier persona en una actividad, cualquiera que fuera ésta, es importante y necesario conocer a las personas, saber qué temas o situaciones despiertan su interés, qué necesidades tienen y, de esa manera, poder relacionar las actividades a desarrollar, entre muchas de ellas, la lectura, representaciones, obras de teatro, karaokes e involucrar a los padres de familia en la formación de los alumnos y en otras actividades ya que son parte de la gama enorme de estrategias que los docentes deberían aplicar para su actividad diaria y así involucrar a los alumnos a esta tan importante acción que tanta falta le hace no solamente en nuestra escuela sino a la sociedad o entorno donde nos desarrollamos”.

Para él ha sido de suma importancia y de interés haber llegado a esta comunidad ya que a pesar de que no domina la lengua Ombiagues, junto con sus alumnos, padres de familia, maestros y la comunidad le ha sido fácil ir adquiriendo conocimiento y práctica de esta misma, por eso pretende ir conociendo más acerca de la forma y manera de relacionarse dentro de la comunidad para seguir ayudando a los demás y aunque sus clases no las imparte en su totalidad en la lengua de la comunidad hace todo lo posible por hablarles a los niños lo poco que aprendió en la lengua Ombiagues pretende concluir el año escolar y ya haber adquirido la lengua para que así él pueda comunicarse mayormente con los alumnos.

COMPRESIÓN LECTORA

En su labor docente comenta que no aplica un método en específico ya que cada grupo tiene necesidades diferentes y en las que se tiene que tomar en cuenta situaciones como la edad de los niños, el contexto donde se encuentra el plantel, la integración de las familias de los alumnos, los ritmos y estilos de aprendizaje y más, entonces, no existe un método en específico para aplicar o

desarrollar en determinado grado, grupo o medio socioeconómico por las situaciones antes mencionadas. El docente actual tiene métodos distintos para aplicar o desarrollar en los grupos de acuerdo con las necesidades que presenta y los intereses que pudieran tener.

El aplica la lectura por medio de la participación continua de los alumnos en la lectura en voz alta, en el registro de sus lecturas diarias en casa ya que lleva un cuadro que al profesor le ayuda a ver que niños sí están leyendo y siendo apoyados en casa para realizar la lectura diario, así como el comenta que aunque no sabe mucho acerca de estrategias de lectura y como utilizar los libros del rincón S. E. P él les lee a los niños diario, ya sea un cuento o fragmentos del libro para que se interesen por leerlo y así, poco a poco, ir fomentando el hábito por la lectura, al llevar un registro diario sobre el centro de lectura, se da cuenta de qué alumnos sí están siendo apoyados en casa y quienes aún no logran que sus papás les dediquen tiempo a la revisión, tanto de tareas como a la lectura, pero ha logrado que más del 50% de sus alumnos y padres estén involucrados por leer, también ha realizado, junto con la participación de los padres, un taller para que los papas asistan a la escuela a leerles en el aula y de esa forma ir incrementando lectores y formas distintas de llevar a cabo la lectura.

PLANEACION Y CONTROL DE GRUPO

En relación con el control de grupo, el profesor argumenta que aunque su grupo pareciera un desorden a primera vista, en realidad, no es así puesto que propicia el trabajo en equipo y la ayuda entre pares; es por eso que los deja libremente trabajar aunque no descuida el control y la participación individual, de hecho, hay maestros que le critican su trabajo ya que consideran que los deja hacer lo que quieren pero no es así cada uno de los niños tiene trabajo y en equipo han sabido resolver dudas y ayudarse entre ellos es fundamental para él la convivencia y trabajo constante para regular su disciplina.

Es por ello que en su planeación tiene varias modificaciones y observaciones ya que no todo lo que a diario va planeando se va realizando puesto que surgen cambios constantes pero que para él son necesarios para que todos vayan aprendiendo de la mejor manera posible, de igual forma argumenta que no tiene un formato de cómo planear y que debe llevar dicha planeación pero

que en un cuaderno él registra los temas y va haciendo sus anotaciones pertinentes, como colegiado ya le han propuesto al director realizar un formato que los unifique y que por grados los deje trabajar por lo menos un año para que todos se ayuden y puedan hacer un trabajo más eficiente pero hasta ahora solo se ha quedado en una expectativa para realizar ya que aún no se ha logrado consolidar ese trabajo de planeación por escuela.

En general, el maestro es ordenado y participativo, tanto con sus alumnos como con sus compañeros de grado, comparte sus materiales e ideas , procura hablar y participar sobre las mejoras en las juntas de Consejo Técnico y, en cuestión de su trabajo con los padres, es muy pertinente sobre el trabajo que está realizando día a día con los alumnos.

CREENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A pesar de tener pocos años de servicio considera que desde antes de su formación docente la lectura ha formado parte de su vida ya que cree que es un factor esencial para su crecimiento personal y profesional y aunque siente que no cuenta con las herramientas necesarias para desarrollar estrategias de lectura en su grupo siempre trata de acercar a los alumnos a la lectura como él fue acercado a ella ya que recuerda que desde la primaria su mamá lo ponía a leer el periódico ya que en casa nunca falta ese recurso, ya después en su preparación profesional siempre estuvo muy cerca de libros, revistas y documentales que le ayudaron a querer ser alguien en la vida; es por ello que desde sus inicios en la docencia ha puesto mucho interés por que sus alumnos siempre estén practicando la lectura en voz alta, en silencio, grupal, individual y no solo eso sino que comprendan lo que están leyendo y, a su vez, formar un hábito lector en cada uno de sus alumnos, por lo que observe en su grupo diario les lee en voz alta y ejercita a su vez la lectura de sus alumnos ya que diario pasa al escritorio a cinco niños, uno por uno a leer en voz alta contando las palabras leídas en un minuto y los va motivando con palabras o calcomanías en su cuaderno para que continúen leyendo y mejorando tanto su velocidad como comprensión de lo que leen.

SUJETOS DE ESTUDIO.

MAESTRA 2B.

La profesora es originaria de San Mateo del Mar, Oaxaca, vive a 10 minutos de la escuela, atiende al grupo de 2º B, tiene 33 años de edad y 9 años de servicio docente; siempre ha trabajado en esa escuela, ha atendido a todos los grupos un ciclo escolar pero el que más le ha gustado son los del primer ciclo 1º y 2º año, porque considera que es como la base para el aprendizaje y la adquisición de la lecto- escritura, además de que los niños son más dóciles y más susceptibles al cambio, ella recuerda que desde la infancia quiso estudiar para maestra así que se considera que estudió por vocación ya que además creció en un ambiente donde su familia son docentes, tanto de primaria como de secundaria.

A lo largo de su formación ha tratado de involucrar a los niños en la lectura ya que ella percibe que en casa no son apoyados por los padres que no los ponen a leer y no les ayudan ni a las tareas, es por ello que a ella le gustaría conocer estrategias que le ayuden en el grupo a mejorar su práctica docente además para poder ayudar a los alumnos en mejorar su comprensión lectora y los ayude a tener mayores herramientas para la comprensión de los textos.

COMPRENSIÓN LECTORA

En cuanto a la comprensión lectora trata de involucrar a los padres para que participen en actividades lúdicas en el grupo pero el resultado es que no ha obtenido la participación de los padres ya que muchos de ellos no leen o no les interesa participar en las actividades de sus hijos , ella considera que la dinámica familiar de su grupo es más relacionada con el trabajo, que los niños se involucren en realizar actividades donde participen en las labores de casa como la pesca y la comercialización del producto recolectado en el mercado de la comunidad. Aunque para ella a ha sido una barrera el involucrar a los padres y el que los niños se acerquen a los libros por interés, ella trata diario de leerles y fomentar en ellos el gusto por la lectura. Así como intenta cambiar la dinámica de trabajo, para que sus alumnos se interesen en leer por gusto y no por obligación fomentando un hábito lector que ayude a comprender los contenidos escolares y con esto despertar la curiosidad por leer.

PLANEACION Y CONTROL DE GRUPO

Otro de los factores importantes dentro del desarrollo de la comprensión lectora es la planeación ya que para ello es fundamental saber cuál es el momento preciso para trabajar la lectura y de qué manera desarrollar las estrategias, ya que muchas veces, en cada una de las asignaturas, la lectura la deja apartada y ella siente la necesidad de ser orientada para el involucramiento de esta no solo en una asignatura si no en el desarrollo de los contenidos de todas las demás materias ya que considera que es importante aplicar diversas estrategias donde le permitan al alumno tener una mayor comprensión. Sobre el control del grupo siente que es fundamental ya que no todos los niños tienen las mismas capacidades e intereses, hay alumnos cuya asistencia no es regular y ése es otro factor por el cual el atraso de la comprensión de los contenidos en esos niños se ve afectado ya que es fundamental para darle un seguimiento que diario asistan y sean apoyados en casa reforzando la lectura y a su vez los contenidos vistos en clase, en las junta con los pocos padres que asisten ha tratado de realizar acuerdos con aquellos papás cuyos hijos no mantienen un control dentro del grupo y ella siente que eso la ha beneficiado para que estén más atentos en clase y pueda organizar algunas dinámicas para mantener el control cuando realiza lecturas grupales.

CREENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Las consideraciones para tratar este tema, que a ella se le hacen fundamentales para continuar con su labor sobre el desarrollo que debe emplear en el área de la comprensión lectora, es tomar en cuenta la relación que existe de los alumnos hacia la escuela y como estos están involucrados en la participación que tienen al leer diario tanto en la escuela como en sus casa, ya que es fundamental despertar el interés por la lectura y trabajar día a día con ella en el aula para focalizar los parámetros importantes que le ayuden a mantener y organizar estrategias de trabajo productivo en beneficio a los contenidos vistos en clase y a la labor que hace con sus alumnos, ya que ella diario les lee antes de comenzar sus clases aunque no sabe si esa es la forma correcta de fortalecer la lectura o de llevar a cabo un seguimiento en esta área para el fortalecimiento de la misma. Es por ello que su interés por aprender y

capacitarse más en esta área no solo me lo externó a mí en las entrevistas realizadas sino que también las ha expuesto en juntas de consejo técnico con el personal docente y con sus compañeros de ciclo para ver de qué forma pueden desarrollar un espacio lector para que los niños se sientan motivados en la escuela por conocer y leer los libros que tiene en su alcance y que esto a su vez les pueda ayudar en ciclos siguientes a fortalecer la lectura como comprensión de texto y hábito lector.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS CREENCIAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

La construcción debe ir más allá de la referencia de una obra, de un autor o de un postulado teórico; debe ante todo, y en forma creciente, alcanzar un grado de explicación que rompa la visión fenomenológica del objeto, que vaya en contra del sentido común, y esto solo se logra cuando nosotros tengamos una interpretación que llegue a la explicación de un determinado problema.

Ángel R. Espinosa

Frente a los graves resultados de las recientes evaluaciones nacionales e internacional (EN 2004, EC2007 y PISA 2001) sobre las habilidades lectoras de los estudiantes de escuelas públicas fue pertinente preguntarse qué estaba ocurriendo en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula. Según algunos autores (Woolfolk y cols., 2006; Calderhead, 1996; Kagan, 1992; Pajares, 1992 y Clark y Peterson, 1986) para comprender dichos procesos es importante centrarse en el docente y en especial en sus formas de pensar. Ellos coinciden en que las concepciones y creencias docentes juegan un rol protagónico en la interpretación de los logros y dificultades de los estudiantes, la planificación de la enseñanza y en la práctica pedagógica. Siguiendo este marco conceptual, el presente estudio se propuso conocer las concepciones docentes sobre la comprensión lectora del primer ciclo de educación primaria. La muestra estuvo conformada por maestros que laboraban en la escuela pues se deseaba conocer su visión sobre cómo aplicar estrategias que coadyuven a los alumnos al mejoramiento de la misma. Para abordar un objeto de estudio como éste era necesario plantear una metodología que permitiese dar cuenta de la construcción del pensamiento docente desde su propia perspectiva y rescatar la subjetividad intrínseca al constructo, como lo sugiere Pajares (1992). Fue por ello que decidí emplear el marco de la investigación cualitativa. El uso de la entrevista, como herramienta de recolección de información, fue pertinente para abordar este tema pues permitió no solo ampliar los hallazgos hasta ahora reportados en la bibliografía sobre concepciones y creencias docentes, sino que también permitió recoger la elaboración sobre las conexiones entre temas específicos y sus reflexiones en torno a ellos.

Es por ello que durante el proceso de esta investigación, pude percatarme que la falta de herramientas en cuanto a la formación de los docentes, además del bilingüismo de las comunidades es un obstáculo para que el proceso de comprensión lectora sea consolidado por los niños de manera exitosa. Ya que muchas veces no coincide la lengua materna del docente con la de los niños.

De acuerdo a esto, tomo el documento nombrado “Perfil, Parámetros e Indicadores para maestros de educación básica”, específicamente la sección dedicada a los profesores de educación indígena.

En ella se describen cinco dimensiones de las cuales tomaré únicamente los indicadores que tienen con el impacto del bilingüismo en la enseñanza de la comprensión lectora y el conocimiento que resalta sobre la relación de estudio. Por último cerraré este capítulo con las creencias de los docentes de acuerdo a las variables que se presentaron en la investigación.

Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

Para que el profesorado de educación primaria indígena desarrolle una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad, requiere tener un conocimiento sólido de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo incluidos en el plan y los programas de estudio, de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos, así como de su contexto sociocultural y lingüístico.

Esta dimensión alude al conocimiento que debe tener un docente para ejercer su práctica educativa y que es la base para comprender que la enseñanza y el aprendizaje se articulan de manera coherente a lo largo de la educación básica.

En esta dimensión, el docente tiene conocimientos, habilidades y actitudes sobre:

Tiene conocimientos sobre los procesos de adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua.

Maestro 1”A”

El docente habla tanto la lengua Ombiagues como el español, durante las clases las rescata con los niños hablándolas, considera que le falta preparación frente al grupo para desarrollar su trabajo más apropiadamente ya que en cuestión de aplicación de estrategias y control de grupo, carece de conocimiento acerca del cómo aplicarlas, así como en la elaboración de la planeación de sus clases. También considera que no se enseña de la misma manera de cómo a él le enseñaron en su vida escolar, ya que se ha impuesto el reto de modificar su práctica docente para que los alumno tengan mayores conocimientos.

Maestro 1”B”

La profesora cuenta con conocimientos teóricos acerca de la aplicación de las dos lenguas en el aula debido a la formación que tiene. Por ello, muestra mayores estrategias al aplicar herramientas que ayudan a los alumnos a hacer el andamiaje entre el Ombiagues y el español.

Maestro 2 “A”

El profesor no domina la lengua del lugar, sin embargo el hablar otra lengua materna y también debido a la formación que él tiene, ha tenido empatía con los alumnos y padres del lugar. Por ello, aplica estrategias que han sido exitosas con los alumnos tratando también de utilizar el Ombiagues, ya que ha tratado de adquirirla durante su estancia en la comunidad.

Maestro 2 “B”

La profesora tiene conocimientos bastos acerca de estrategias sobre control de grupo y la didáctica de los conocimientos de las clases, sin embargo en el área de involucrar la lengua Ombiagues en las clases la profesora reconoce que sus conocimientos son carentes, al no contar con herramientas necesarias para involucrar la lengua en las clases.

Emplea la lengua originaria como medio de comunicación.

Maestro1”A”.

El profesor se comunica con las dos lenguas. En los momentos en los que da indicaciones a los alumnos primero habla en una lengua y luego en otra. Esto lo hace en todo el tiempo, trata de que todos los niños dominen las dos lenguas, sin embargo esto no se consolida, esto debido a la falta de estrategias.

Maestra 1”B”

Durante sus clases emplea las dos lenguas, sin embargo como su lengua materna es el Ombiagues, primero trabaja en esta lengua y después en el español. Sin embargo ella considera que el orden es indistinto, lo que es importante es que todos los alumnos entiendan lo que leen y escuchan ya que al principio de sus clases emplea un repaso con palabras en español que los alumnos deben traducir al Ombiagues y viceversa.

Maestro 2”A”

Está en proceso de adquisición de la lengua, los alumnos sirven como traductores, ya que lo utiliza como una herramienta para mejorar su forma de trabajo y apoyarse en los alumnos en ir compartiendo ideas y aplicación de la lengua.

Maestro 2”B”

La maestra conoce la lengua ya que es parte de lo que ella ha adquirido desde pequeña pero no sabe cómo emplearla, por ello se comunica con mayor frecuencia en el español y a pesar de conocer el Ombiagues la deja de lado y la habla poco, por lo que siente sería necesario adquirir estrategias para mejorar su práctica docente.

Conoce los propósitos de la enseñanza de las distintas asignaturas de educación primaria, así como los Marcos Curriculares para educación primaria indígena.

Maestro 1 “A”

El maestro tiene noción de los marcos curriculares aunque no ha aplicado todos ni ha trabajado con todos los grados puesto que donde más ha

desempeñado su labor docente es en el primer ciclo, donde argumenta que por tener mucha carga administrativa casi no conoce todos los propósitos y en su planeación procura rescatar los mas significativo para el de acuerdo a las características de sus alumnos al grado que tiene ahora.

Maestra 1”B”

Para ella como su trabajo lo ha desarrollado con alumnos del primer ciclo desde que entro a trabajar como profesora de primaria, si conoce los propósitos de la enseñanza de acuerdo a las asignaturas del primer ciclo. Su formación docente fue en la U.P. N de Ixtepec y estudio la licenciatura en Educación Indígena pues sabe de los marcos curriculares que debe emplear en su trabajo diario y los emplea de acuerdo a las necesidades de los niños realizando a veces modificaciones curriculares ya que no con todos puede trabajar al mismo ritmo.

Maestro 2”A”

El profesor dice desconocer parte de todos los propósitos de la enseñanza, pero en las Juntas de Consejo cuando les toca planear juntos con sus compañeros de ciclo y grado analiza lo que puede ir desarrollando en el aula para el mejoramiento de su práctica docente y es ahí donde pone en analiza dichos propósitos para mejorar su práctica y conocer el programa que marca la S.E.P para el trabajo con sus alumnos.

Maestra de 2”B”

Como para ella es de suma importancia considerar que el primer ciclo es la base de la enseñanza de la lecto- escritura ha puesto empeño en ir conociendo los propósitos de enseñanza y marcos curriculares del grado en el actualmente labora y dice no conocerlos a profundidad ya que a veces por la carga administrativa no emplea todos como lo marca el plan, además de las dificultades que presentan en su grupo así que ha sido un reto ir paulatinamente trabajando y conociendo los programas de educación indígena.

Identifica los aspectos esenciales del enfoque didáctico de cada asignatura y de los Marcos Curriculares para la educación primaria indígena y sus características.

Maestro 1"A"

La didáctica que emplea ha sido a partir de las necesidades laborales de cada grupo que ha tenido ya que al inicio de su labor docente intento hacer lo mismo con diversos grupos pero él se dio cuenta que no podía realizar las mismas didácticas ya que todos los grupos son diferentes así como los niños son diversos y sus necesidades son las que van cambiando la forma de emplear distintas dinámicas.

Maestra 1"B"

A ella le gusta diario iniciar sus actividades escolares a partir de didácticas distintas y siente que le ha funcionado trabajar así ya que todos los días se enfrenta con nuevos retos que afrontar puesto que los niños no ha todos le enseña de la misma manera por la diversidad de aprendizaje por la forma en que unos se comunican con ella ya sea en la lengua Ombiagues o en el español, es por ello que busca de diversas fuentes emplear distintas didácticas de enseñanza no solo las que marca el en los programas.

Maestro 2"A"

Para él ha sido de mayor importancia conocer y emplear la lengua tanto del Ombiagues y del español por lo que casi no conoce las didácticas que marcan el marco curricular, aunque no descarta la posibilidad de conocerlas para mejorar su práctica docente y emplearlas para desarrollar distintas didácticas en sus clases.

Maestra 2"B"

Para ella es fundamental el conocer los documentos pero a veces por falta de tiempo no los emplea y se le hace más fácil y practico darles a los niños otras estrategias de aprendizaje donde pueden desarrollarse entre ellos aunque dice que si ha empleado algunas y si las conoce.

Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

Para que el maestro de educación primaria indígena desarrolle una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad requiere de un conjunto de estrategias y recursos didácticos para el diseño y desarrollo de sus clases, de modo que resulten adecuados a las características de los alumnos y a sus procesos de aprendizaje, y que propicien en los alumnos el interés por participar y aprender.

Esta dimensión se relaciona con el saber y saber hacer del maestro para planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje.

En esta dimensión, el docente tiene conocimientos, habilidades y actitudes para:

Sabe cómo propiciar que los alumnos empleen su lengua materna para expresar lo que saben.

Maestro 1"A"

El profesor realiza ejercicios de traducción con los niños, esto lo realiza porque considera que brinda mayor seguridad y confianza con los niños, específicamente con los que hablan en Ombiagues

Maestra 1"B"

La profesora cuenta historias en una sola lengua ya sea el español o el Ombiagues y pregunta de que se trató la historia, después repite el mismo ejercicio con los alumnos, es decir, los alumnos inventan y exponen a sus compañeros algún cuento y los demás niños participan.

Maestra 2"A"

El profesor organiza a los alumno por equipo para que entre ellos puedan resolver las problemáticas que se les plantee sin que la lengua sea un obstáculo, además de trata de nombrar tutores para que entre ellos el trabajo sea más fácil por aquellos niños que aún están en el proceso de la comprensión de las dos lenguas.

Maestra 2”B”

La profesora se comunica con ellos en Ombiagues, sin embargo carece de estrategias para el fomento de esta, no obstante debido a que ella se expresa la mayor parte del tiempo en Ombiagues, la mayoría de los alumnos también la utilizan con mayor frecuencia a diferencia del español.

Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

Para que el maestro de educación primaria indígena desarrolle una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad debe comprender que su quehacer es de carácter académico e implica tener capacidad para aprender de la experiencia docente y para organizar la propia formación continua que se proyectará a lo largo de su vida profesional. Además de demostrar disposición para el trabajo colaborativo con sus colegas en asuntos académicos. Con estos fines debe tener herramientas para la indagación sobre temas de enseñanza y aprendizaje, competencias comunicativas que le permitan leer de manera crítica textos especializados y saber comunicarse por escrito y de manera oral con los distintos actores escolares.

En esta dimensión, el docente tiene conocimientos, habilidades y actitudes para:

Reconoce los logros y las dificultades de su práctica docente e identifica los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de los alumnos.

Maestro 1”A”

Aunque reconoce que le hace falta el conocimiento de estrategias de aprendizaje para el mejoramiento de su práctica educativa, ha sabido reconocer los logros que sus alumnos han alcanzado a lo largo de su participación el grupo, ya que ha identificado a los alumnos que están un poco más trazado que otros y les ha brindado herramientas de y trabajo para elevar su comprensión en sus aprendizajes.

Maestra 1"B"

Junto con la ayuda del reconocimiento de sus logros de los alumnos puede identificar que su practica va orientada a mejor y elevar la calidad educativa, en beneficio del aprovechamiento de sus aprendizajes, es por ello que semanalmente aplica evaluaciones o ejercicios para identificar y apoyar individualmente aquellos alumnos que aún no han alcanzado el mismo nivel que el resto del grupo, para ella es fundamental ir evaluando constantemente a su grupo para modificar su práctica educativa.

Maestro 2"A"

Dentro de una de sus dificultades para él ha sido el ir adquiriendo la lengua ya que siente que no solo se trata de traducir o hablar si no comprender y transmitir junto con las dos lenguas algún aprendizaje y para él se le ha dificultado es por ello como anteriormente lo menciona en otros apartados para el desarrollo de la lengua no será una dificultad ya que seguirá aprendiendo y buscando como estrategia a los propios niños que sirvan como tutores para mejorar su práctica educativa y reconocer esos avances como logros para elevar sus aprendizajes en cualquiera de las dos lenguas.

Maestra 2"B"

Aunque no lo gusta realizar comparaciones ella comenta que desde que inició su labor como profesora cada ciclo escolar es bueno reconocer las estrategias que le han ayudado a mejorar su práctica y a modificar lo que aun esta por trascender en aprender algo para mejorar su práctica educativa así que cada final e inicio de ciclo realiza una auto evaluación de logros, fortalezas y debilidades para mejorar su práctica y con ello el aprendizaje de sus alumnos.

Sabe cómo trabajar en colaboración con otros docentes y cómo participar en la discusión y el análisis de temas educativos de actualidad con el propósito de mejorar la práctica profesional

Los cuatro profesores coincidieron que para llevar un mejor trabajo en colaboración es importante compartirse los materiales y planear en conjunto para analizar juntos lo que conlleva tener un aprendizaje eficaz y eficiente.

En cada junta de consejo técnico se da la apertura para que por ciclos platiquen al colegiado que es lo que están haciendo en relación al mejoramiento de la calidad educativa y ellos concuerdan que la mejor manera es compartir sus experiencias así como enriquecer sus planeaciones con estrategias que les han funcionado.

Sabe cómo promover la cultura escrita en la lengua indígena de la comunidad donde está inscrita la escuela

Maestro 1"A"

El profesor considera que la escritura es parte primordial desde el primer grado ya que es cuando inicia el alumno a escribir y debe hacerlo sin limitaciones, también es otra forma de complementar su lectura, el deja que los alumnos escriban en cualquiera de las dos lenguas ya que lo principal es que escriban.

Maestra 1"B"

A la maestra le gusta recabar escritos de sus alumnos de hecho utiliza el pizarrón y las paredes del aula para que ellos libremente escriban lo que piensan y opinan así como para que ellos pasen al pizarrón y escriban tanto palabras y oraciones ya que es la iniciación de la lecto- escritura. Ella está pendiente de lo que escriben y pasa al lugar de cada alumno a verificar que lo hagan de la mejor manera aunque sabe que está en ese proceso trata de orientarlos y apoyarlos corrigiendo lo que están haciendo de cierta forma es como irlos orientando para mejorar tanto la escritura como la lectura.

Maestro 2"A"

La escritura es fomentada a partir de lo que ven o escuchan ya que el maestro diario les pone canciones y ellos deben escribir lo más que hayan podido rescatar de la canción, considera que de cierta forma tanto la escritura como la lectura van ligadas a mejorar su comprensión y retención.

Maestra 2”B”

Aunque no ha tenido mucho apoyo en la cuestión de la lectura y escritura de los alumnos en casa ella trata de involucrarlos en las clases ya que muchos niños por no tener ese hábito lector, considera que les cuesta trabajo realizar redacciones tanto orales como escritas, pero ella procura mantener el interés por medio de cuentos que ha visto que les gusta o hasta en la redacción de imágenes que les proporciona en aula.

Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

El ejercicio de la docencia requiere del conocimiento del marco normativo que rige los servicios educativos, la capacidad para analizarlo críticamente y para ponerlo en práctica.

Además, esta dimensión alude a las capacidades del maestro para el establecimiento de un clima escolar y de aula tal que sus acciones y actitudes favorezcan la equidad, la inclusión, el respeto y la empatía entre los integrantes de la comunidad escolar y que ello coadyuve a que todos los alumnos aprendan.

En esta dimensión el docente conoce, aplica, valora o resuelve situaciones relacionadas con:

Conoce los principios filosóficos, los fundamentos legales y la organización del sistema educativo mexicano, así como las leyes que amparan los derechos de los pueblos indígenas.

Durante las juntas de consejo técnico se ha acordado que todos los profesores fomenten la lengua materna, dentro del aula, esto se realiza en todas las

asignaturas, por ello el interés de la búsqueda de estrategias y herramientas que ayuden al fortalecimiento de la lengua Ombiagues, ya que reconocen como derecho fundamental el empleo de la lengua.

Dimensión 5: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Para que el maestro de educación primaria indígena desarrolle una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad, es conveniente establecer relaciones de colaboración con la comunidad escolar y el contexto local para la definición y el cumplimiento del proyecto escolar.

Esta dimensión alude al reconocimiento de que la acción del docente trasciende el ámbito del salón de clases y la escuela, para mantener una relación de mutua influencia con el contexto sociocultural y lingüístico en que está inserta la institución escolar, por lo tanto el desempeño del personal docente incluye habilidades para identificar, valorar y aprovechar, en sentido educativo, los elementos socioculturales y lingüísticos del entorno. En los parámetros de esta dimensión el docente conoce, aplica, valora o resuelve situaciones relacionadas con:

Reconoce las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos.

Maestro 1"A"

El profesor reconoce que le gustaría aprender por medio de otras instituciones o capacitaciones, el uso correcto de la planeación y estrategias de lectura para beneficiar el aprendizaje de los alumnos.

Maestra 1"B"

La maestra argumenta que como aún no ha terminado la titulación de su licenciatura ha aprovechado para seguirse actualizando y preparándose para obtener mayores herramientas para elevar la calidad de los aprendizajes en los alumnos.

Maestro 2"A"

Al profesor le ha beneficiado el tener en las juntas de consejo técnico orientaciones de trabajo con otros colegas para el mejoramiento de su práctica docente que organizo el Dr. Carrillo para compartir estrategias que benefician a los alumnos.

Maestra 2"B"

Para ella el trabajo que se ha realizado dentro de la institución le ha servido para complementar sus herramientas de trabajo y organizar de mejor manera sus tiempos para aprovechar la estancia de otros profesores que le aporten mejores dinámicas de trabajo.

Conoce formas para establecer una relación de colaboración y diálogo con los padres, madres de familia o tutores mediante acuerdos y compromisos.

Maestro 1"A"

El maestro lleva una bitácora donde cada uno de los padres de familia firman por las asistencias de juntas o participaciones extras en la escuela de esta forma sabe quiénes si han colaborado para el trabajo y en beneficio de sus aprendizajes.

Maestra 1"B"

La maestra comenta que casi no cuenta con la participación de los padres de hecho ha ido en algunas ocasiones ella personalmente a dejarlos a sus casas por que los padres no van por ellos a la hora de la salida, y cuando se ponen enfermos en clases manda al comité de padres de familia a dejar a los niños ya que no cuenta con la participación de los papás.

Maestro 2"A"

El trata de que los padres de familia acudan ocasionalmente a las ceremonias dándoles una participación para que colaboren ya que no todos los papás asisten a preguntar sobre los avances o dificultades que presentan los niños en clase más sin en cambio el trata de que acudan paulatinamente para hacerlos participes de las actividades que considera son en beneficio de los alumnos.

Maestra 2”B”

El trabajo que realiza con los padres es muy poco por lo que ella lo que procura es tratar de citarlos una vez al mes alternadamente para que puedan ir a la escuela aunque siente que no le ha funcionado del todo.

Es importante resaltar que la riqueza obtenida en los resultados de esta investigación se debe a la elección de esta metodología. Además optar por la entrevista como herramienta de información y de validación permitió capturar y profundizar en la visión de los docentes sobre el manejo de estrategias que emplean en sus grupos en relación a la comprensión.

Los resultados de la presente investigación están discutidos en tres partes. La primera referirá a las creencias docentes sobre la comprensión lectora en comunicación integral; en la segunda se comentarán los resultados sobre las creencias atribuidas al en dicha área; y por último se discutirán las creencias de acuerdo a las variables de formación inicial, en servicio y experiencia docente.

Creencias Docentes

Uno de los propósitos de este estudio fue caracterizar las creencias docentes sobre la comprensión lectora en el área de comunicación integral. Inicialmente se pensó que las creencias sobre un área curricular girarían en torno a las habilidades y dificultades académicas de los estudiantes. Empero, ya desde el trabajo de campo, las entrevistas ayudaron a conocer en profundidad el trabajo que ellos desarrollaban tanto en el aula como fuera de este.

Al encontrar tantas coincidencias entre características de personalidad, aprendizaje e intereses para describir las necesidades que los cuatro profesores mostraban eran adquirir herramientas que los ayudaran a conocer estrategias de lectura que les apoyaran en su trabajo cotidiano en facilitar a los alumnos la comprensión de textos

El análisis permitió identificar cuatro áreas principales en las que se podrían agrupar los logros y dificultades: expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y lectura en voz alta.

Las docentes mencionaron un conjunto de habilidades que se repetían en los logros y dificultades mencionados sobre la comprensión lectora. Si bien el

objetivo de esta investigación fue caracterizar las creencias docentes sobre la comprensión lectora en el primer ciclo de educación primaria.

Dos competencias fueron identificadas con mayor frecuencia entre los docentes: la comprensión lectora y la expresión escrita. Al parecer los profesores entrevistados coinciden en la importancia de las habilidades descritas en dichas áreas para la enseñanza del área curricular de comunicación integral. En contraste con ellas, las de expresión oral y lectura en voz alta fueron identificadas con menos frecuencia.

Si bien en el discurso individual de algunos maestros se pudo identificar un importante énfasis en habilidades para el trabajo de la lectura en voz alta o en trabajo en grupo de lecturas que realizaban con ellos en el aula.

Las creencias docentes sobre los factores atribuidos a la comprensión lectora, a diferencia de las concepciones, presentan elementos de alta subjetividad. Esta característica podría conducir a múltiples y diferentes interpretaciones de profesor a profesor. Sin embargo, ya desde las entrevistas fue evidente que la mayoría de explicaciones en torno a la utilización de las estrategias que se dan en clase para la comprensión lectora son escasas ya que les hace falta tener mayor acercamiento a cursos donde se les capacite para emplearlas en clase.

No obstante, es claro que a partir de su experiencia cotidiana, el docente experimenta las consecuencias de la pobre atención del Estado a la educación y cómo las limitaciones del sistema educativo impactan negativamente tanto en el estudiante como en su rol, debido así a la poca información que se les da para emplear estrategias de lectura de los libros que la Secretaría De Educación Pública manda a las escuela y como emplearlos en el grupo.

Es posible suponer que la atención prioritaria a las dos primeras áreas mencionadas se deba a que las habilidades como la comprensión lectora y la producción escrita brinda productos tangibles de progreso, en contraste con las otras dos áreas. Así, al observar los logros específicos fue posible identificar en los profesores la necesidad de emplear en las aulas estrategias de lectura que les facilitara tanto la comprensión de textos como la redacción de estos mismo que fue algo que se iba dando paulatinamente. Los maestros reportan que los estudiantes que responden preguntas literales, inferenciales o valorativas han comprendido lo leído, mientras que la coherencia, ortografía y caligrafía en las

producciones escritas puedan ser interpretada como indicadores que ayuden a determinar la calidad de los escritos.

Seguidamente se reflexionaría sobre las habilidades de las cuatro áreas: **Área Expresión Oral, Área Expresión Escrita, Área Comprensión de Textos Escritos y Área Lectura en Voz Alta** identificadas en el discurso docente.

Área Expresión Oral

En el área expresión oral, los docentes entrevistados coincidieron en que la habilidad se expresa oralmente en el aula y en otros espacios sociales, es una meta del área de comunicación integral y es señalada tanto para el caso del éxito como para el fracaso. Cabe resaltar que esta habilidad no se centra exclusivamente en la participación o la intervención del estudiante en clase, sino que además supone la capacidad del niño de comunicarse, es decir, transmitir sus ideas y opiniones claramente en diversos espacios como la clase, hogar y comunidad. Entonces, la concepción de esta habilidad traspasa un dominio meramente académico o intelectual y se convierte en una habilidad para un adecuado desenvolvimiento en la sociedad.

Las dificultades en esta habilidad se centran en la organización de las ideas, sin embargo, los profesores también reportan casos de estudiantes que no participan en clase. Con frecuencia estos problemas, y en especial el segundo, son asociados a creencias de los maestros aluden recurrentemente que los niños “tímidos”, “callados” y “cohibidos” tienen temor a hablar en público, prefiriendo guardar sus comentarios. Es decir, las dificultades en una habilidad se asocian a una característica de personalidad. Más aún, en el discurso de las docentes se trasluce una valoración negativa de dicha característica pues estaría limitando el desarrollo de habilidades como hablar en público, participar en clase y comunicar a los otros sus ideas y opiniones.

Al tratarse de una característica de personalidad, es posible pensar que también se presenten casos de niños tímidos y cohibidos que tengan buenas habilidades de expresión oral pero ello no fue mencionado por los maestros. Además, llama la atención que los maestros no señalen una asociación entre los logros en la expresión oral y rasgos de personalidad como sociabilidad.

Otra habilidad, presente en las concepciones docentes, fue la producción de textos orales. Esta habilidad solamente fue reportada para el caso del éxito y

está asociada a la habilidad de analizar imágenes, que supone que los estudiantes identifiquen los personajes y situaciones de una lámina y luego estructuren relatos orales o escritos vinculados a la imagen. En algunos casos, los docentes establecieron asociaciones entre las capacidades orales y escritas, refiriendo que la fluidez y adecuada organización de los textos orales podría favorecer a la habilidad de producción de textos escritos.

En el área expresión oral también se identificó una dificultad específica para el caso del fracaso, la pronunciación inadecuada. Para los docentes, la expresión de los alumnos presenta muchos vicios, como omitir la pronunciación de algunas letras o cambiar unas letras por otras y esto tiene que ver también con el uso de las dos lenguas ya que para algunos es más fácil expresarse en español que en Ombiagues o viceversa de acuerdo al apoyo que tienen en casa y que de esta forma los profesores se ven en la necesidad también de buscar herramientas de trabajo para emplear las dos lenguas en sus clases. Los maestros no señalan la causa de por qué algunos hablan bien las dos lenguas y otros no, pero dado que sugieren que es un problema instaurado en el niño y con el que “llegan” a la escuela, podría sugerirse que el origen está en el hogar. Solo una docente señaló brevemente que la causa de este problema está en el hogar que no se interesan por enseñarles a leer o a fomentar en ellos un hábito lector, por el desconocimiento del valor que esto puede tener en mejorar sus aprendizajes o porque en muchos casos la vida de las familias está más enfocada al trabajo que a las necesidades de los niños por seguir adelante en la escuela.

Además, la pronunciación inadecuada se relaciona con los problemas antes mencionados de atención correcta en el hogar. Este tema se desarrollará más adelante, cuando se aborden las dificultades de producción escrita. Al hacer un análisis de las relaciones mencionadas anteriormente se observa un vínculo entre el área de expresión oral y expresión escrita. Así, la producción oral favorecería a la construcción de textos escritos.

Área Expresión Escrita

En el área de expresión escrita, la mayoría de logros y dificultades se observaron en polos de habilidades. A partir de ello se podría señalar que las habilidades de producción vinculadas a la ortografía, caligrafía y coherencia y

estructuración de textos juegan un rol central en el área de expresión escrita. Las creencias de los docentes sobre la producción escrita estuvieron centradas en la claridad y organización de los textos y en el dominio de las reglas ortográficas y de puntuación. Siguiendo la línea de análisis de este estudio, se podría inferir que los docentes han construido sus creencias tomando en cuenta tanto las propuestas del nuevo enfoque pedagógico como las propuestas del enfoque tradicional, ya que en sus planeaciones dicen emplear de los programas lo que más les beneficia de acuerdo también con las características de su grupo.

En cuanto al tema de ortografía, se halló un dato interesante sobre el posible origen del problema. De acuerdo con los docentes, los errores ortográficos en los textos escritos se explican por las dificultades en la pronunciación de palabras y sílabas.

Según esta atribución, los vicios en el habla de los estudiantes se plasman en sus escritos, ya que el uso de las dos lenguas influye en la forma en que ellos leen, escuchan y escriben.

De manera contraria, las dificultades de seguimiento de oraciones y construcción de oraciones completas reflejarían problemas básicos en la escritura. El hecho de que la creatividad forme parte de las concepciones docentes podría ser considerado favorable ya que conduciría a prácticas docentes que estimulen dicha habilidad.

Entonces, a pesar de conocer las respuestas a una pregunta, sus limitaciones para poder comunicarla claramente podrían impactar negativamente en sus resultados en diferentes áreas curriculares. Como lo señalan algunos docentes para el caso de la comprensión lectora, luego de leer un texto algunos estudiantes son capaces de comentar y responder correctamente preguntas sobre los personajes y el tema del texto, sin embargo, tienen serias dificultades para plasmar por escrito sus respuestas orales.

Área Comprensión de Textos Escritos

En esta área, los logros y dificultades generales y específicos configuraron tres polos de habilidades lo que sugiere que los docentes presentan una alta coincidencia al detallar las habilidades involucradas en el proceso de

comprensión lectora. Además, cabe recordar que se identificaron estas creencias con mayor frecuencia que las creencias de otras áreas.

Al interrogar a los docentes sobre los logros o dificultades que los estudiantes muestran en primer y segundo grado, varios docentes señalaron el tema de la comprensión lectora en forma general. A través de repreguntas, se pudieron identificar aspectos más precisos y puntuales de la comprensión lectora, que posteriormente fueron categorizados en logros y dificultades específicos que respondían a dos habilidades: (a) contesta preguntas y resuelve actividades de comprensión adecuadamente, y (b) analiza, interpreta, identifica el mensaje y toma postura crítica. Mientras que la primera hace referencia a los medios de verificación que el docente emplea para la comprensión lectora, la segunda da cuenta de los procesos mentales que realizan los niños durante la lectura.

Al reflexionar sobre las diferencias entre estas dos habilidades específicas, se pudo inferir dos niveles en las creencias. Mientras unas se abocan a un plano más pedagógico y versan sobre el manejo adecuado en las prácticas docentes que permiten comprobar la comprensión lectora, otras se enfocan en los procesos mentales y metas de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Así pues, la primera podría ser denominada concepción pedagógica y la segunda, concepción sobre los procesos mentales.

Al identificar sus concepciones en esta área, se observaron: aquellos que sostenían la concepción pedagógica, otros la concepción sobre los procesos mentales y otro grupo de maestros que presentaba ambas concepciones al mismo tiempo.

La primacía de la concepción pedagógica de docentes podría sugerir que las capacitaciones o cursos de actualización estarían incidiendo en las cogniciones docentes brindando alternativas de prácticas pedagógicas y, en menor medida, brindando información valiosa sobre los procesos que realiza el niño cuando el maestro ejecuta dichas estrategias de apoyo en la comprensión lectora. Al observar y platicar con los docentes en el aula, el tipo de preguntas más frecuentes no llevaba al estudiante a expresar sus opiniones ni tampoco a reflexionar sobre los contenidos leídos. A partir de esta práctica pude deducir, junto con los maestros, que podrían considerar el proceso lector como una apropiación pasiva de los contenidos de un texto.

En el presente estudio, los docentes que sostenían la concepción pedagógica sobre la comprensión lectora referían hacer preguntas “literales”, “inferenciales” y “valorativas”, además, alguna señalaron actividades como hacer resúmenes, esquemas y mapas mentales. La demanda cognitiva de estas preguntas y actividades es variable; asimismo tienen diferentes metas y objetivos de enseñanza e incluso algunas plantean una reflexión propia sobre los contenidos del texto. Sin embargo, la indagación exclusiva del pensamiento docente restringe las posibilidades de hacer inferencias contundentes sobre la acción docente y si dichas estrategias son llevadas a cabo en el aula. Así pues, si bien se sabe que los docentes conocen un conjunto de estrategias, la aplicación efectiva de las mismas dependerá no solo del docente sino también de la conducta del estudiante y las limitaciones y oportunidades del entorno.

Área Lectura en Voz Alta

En el área de lectura en voz alta se identificaron dos creencias, una referida a un logro específico y la otra, a una dificultad específica. La primera creencia se refiere a la capacidad para leer fluidamente respetando los signos de puntuación y está asociada a la comprensión lectora de una manera causal. De acuerdo a los docentes, los estudiantes que hacen pausas y utilizan diferentes tipos de entonación frente a los signos de puntuación en la lectura en voz alta comprenden lo que leen.

En cuanto a las prácticas docentes, encontré que los docentes invierten mucho tiempo en la actividad de lectura en voz alta. A partir de ésta, inferí que los docentes consideran que la decodificación y fluidez inciden en la mejora de la comprensión lectora. Además de que la lectura no es un proceso personal de interacción con el texto, sino más bien una “práctica oral colectiva”.

Por otro lado, en el área de lectura en voz alta se identificó una dificultad específica referida a la decodificación. Los maestros describen al niño que tiene fracaso señalando que no decodifica fluidamente, silabea y deletrea. Esta creencia ya había sido identificada por Carreño (2004). Según la autora, para los maestros encuestados en su estudio, los problemas en la lectura están vinculados a la lectura oral y la decodificación, específicamente los participantes apuntaron ítems como “articulación y pronunciación”, “no respetan los signos de puntuación” y “leen muy rápido” para señalar las dificultades más

frecuentes en sus estudiantes. Según Carreño (2004), la atención a la lectura oral y la decodificación daría cuenta de una mayor preocupación en dicha habilidad, tal vez, dejando de lado aspectos más importantes como la comprensión lectora. Sin embargo, de acuerdo con lo hallado en esta investigación, la importancia brindada a esta dificultad podría estar sustentada en la relación entre comprensión lectora y fluidez y entonación en la lectura oral. Como fue señalado anteriormente, los docentes consideran que aquellos estudiantes que leen fluidamente y utilizan diferentes entonaciones según los signos de puntuación, comprenden lo leído. Entonces, contrariamente a lo que supone Carreño (2004), la preocupación en los problemas de decodificación y fluidez suponen, en el fondo, una preocupación por la comprensión lectora.

Vocabulario

La habilidad del estudiante para adquirir, incorporar y emplear nuevas palabras fue comprendida dentro de la categoría vocabulario. Las concepciones docentes sobre dicha habilidad describen logros y dificultades en la expresión oral de los alumnos y además en las producciones escritas y, por ello, forma parte de las áreas expresión oral y escrita.

El vocabulario podría jugar un rol importante en la comprensión lectora, ya que ellos al utilizar las dos lenguas en clase acrecentarían sus relaciones personales con los demás. Este estudio apunta que un grupo importante de docentes estuvo de acuerdo con que es indispensable conocer el significado de todas las palabras para comprender un texto y en este caso emplear las dos lenguas en sus clases para que así todos los alumnos desde los primeros años de enseñanza inicien con esa interacción al comunicarse.

Factor Escuela

El factor Escuela alude a la dinámica escolar y las relaciones entre los docentes y el director. Las creencias en este factor solo fueron mencionadas para el caso del desempeño del estudiante mediado por el docente para la aplicación de estrategias acorde a sus grados. Es decir, las dinámicas y relaciones en la escuela influyen positivamente en el docente y sus acciones conducen a mejorar sus prácticas docentes en la medida de su preocupación por conocer e implementar estrategias que ayuden a los niños a mejorar su

comprensión lectora. Los profesores reportan el importante rol que juega el director al incentivar a los docentes de su escuela a capacitarse, practicar innovaciones y mejorar sus prácticas de enseñanza. Además, se atribuye el éxito a los espacios de discusión y reflexión de las reuniones de equipos de docentes pues suelen conducir a mejoras en las prácticas pedagógicas.

Factor Libros y textos escolares

Las creencias del factor libros y textos escolares resalta el rol que juegan los libros y textos escolares en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades involucradas en el área de comunicación integral y especialmente en la comprensión lectora. Los maestros describen el acceso y uso de estos materiales en diversos espacios como el aula, escuela y hogar para explicar que, en algunos casos, no son utilizados adecuadamente y son muchas veces olvidados.

Al explicar la influencia de los libros y textos escolares como una herramienta, se pudo identificar en los discursos de los maestros la importancia que le otorgan a estos materiales. Sin embargo, si bien reportan que estos materiales forman parte del trabajo cotidiano en el aula, los maestros no explicitan el uso que hacen de ellos, ya que de acuerdo a mis observaciones ellos no los utilizan diario y no nos emplean como una herramienta de trabajo. Por ejemplo, ellos mencionan que “para la comprensión, el material principal es el texto” pues los niños “trabajan las lecturas” y que “al desarrollar esos temas, esas tareas, el alumno va adquiriendo más conocimientos”. En sus discursos se identifica una relación entre el niño y el texto mas no se observa el rol mediador que ejerce el docente entre el texto y el alumno. Como señalan Eguren, De Belaúnde y González (2005), para que los libros se conviertan en aliados del aprendizaje, los docentes deben estar capacitados en cómo integrar coherentemente el texto a sus prácticas pedagógicas. Aparentemente entonces, a pesar de reconocer la importancia de los textos, los docentes no reportan cómo utilizan los materiales y cómo este uso podría favorecer al aprendizaje de los estudiantes. Los argumentos en torno a “la calidad de los contenidos” son posteriores al acceso, solo surgen luego de haberlos revisado y haber intentado trabajar con ellos en el aula. Es decir, solo cuando el acceso deja de ser el problema principal, es posible que los maestros juzguen la calidad de los

contenidos. Conforme a esto, puedo suponer que en la escuela, los estudiantes cuentan con los materiales que provee la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, para varios maestros el material no se ajusta a las necesidades ni al contexto en el que viven los estudiantes. Por otro lado, los docentes atribuyeron la falta de acceso a los libros en el hogar en los cuales es difícil que a ellos sus padres les lean o los pongan a leer ya que las prioridades son el trabajo y la comercialización de la pesca sin tomar en cuenta el apoyo que necesitan los niños al acceso a la lectura. Al tratarse del hogar, el “acceso” y “no acceso” son los que posibilitan o no la práctica de la lectura fuera del espacio escolar, lo que explicaría las posibles situaciones comunicación integral. En otras palabras, desde el punto de vista de los docentes, contar con materiales de lectura permite al niño practicar la lectura, de modo contrario, el no tener acceso a libros restringe sus oportunidades de lectura al espacio escolar. Podría pensarse que las limitaciones económicas de las familias con las que laboran los docentes entrevistados podrían jugar un rol importante en el acceso de materiales educativos en el hogar. Empero, para los docentes, la principal causa de presencia o ausencia de libros en el hogar se atribuye a los hábitos lectores o interés por la lectura de las familias. Así, los padres lectores se preocupan por proveer a sus hijos de libros y los incentivan a leer, generando así espacios de lectura compartida. En cambio, los padres que no están interesados en la lectura no adquieren libros y por lo tanto no hay materiales de lectura en el hogar.

Factor Familia

El factor Familia da cuenta de la importancia de los roles y dinámicas familiares con relación a la atención de las necesidades básicas del niño y las demandas de la escuela. Específicamente, las explicaciones abordan temas centrales: las prácticas y hábitos lectores en el hogar y el involucramiento y apoyo de los padres de familia en el desempeño de su hijo/a.

Un tema central que aluden los docentes para explicar la falta de lectura en casa es que no tienen el hábito y las prácticas lectoras en el hogar. Como fue señalado en relación al factor Libros y textos escolares, los hábitos lectores y el interés por la lectura de los padres de familia determinan que los niños tengan acceso a libros en sus hogares y posibilidades de practicar la lectura fuera del

espacio escolar. Además, los docentes reportan que los padres son “modelos” y si ellos demuestran interés y practican la lectura cotidianamente, es posible que sus hijos desarrollen hábitos lectores más fácilmente. A partir de esta creencia puedo inferir que, desde el punto de vista de los docentes, el hábito lector se construye y consolida principalmente en el hogar. Otro tema da cuenta del involucramiento y apoyo de las familias en el desempeño académico del estudiante. Desde el punto de vista de los docentes, el rol de los padres de familia es hacer un seguimiento de los aprendizajes de los niños (preguntarles qué aprendieron en la escuela y asistir a las reuniones que convocan los maestros para informar el progreso de los alumnos) y apoyar en las tareas escolares, pero en mucho de los casos los padres por sus condiciones laborales y otras necesidades campo están en condiciones de apoyar en casa a leerles a sus hijos y mucho menos a asistir a la escuela. Cumplir con dichos roles influiría decididamente en el éxito sobre la participación de la lectura y con él en el mejoramiento de la comprensión lectora, pero en estos casos desafortunadamente no se cuenta con el apoyo de los padres como debiera serlo. Asimismo, los docentes de este estudio explicaron que la no atención de los padres a las demandas escolares influye en que no demuestren interés por la lectura en ningún ámbito. Desde su punto de vista, los padres de familia brindan poco apoyo para realizar las tareas escolares que se dejan para el hogar, no refuerzan en casa los aprendizajes adquiridos en la escuela ni hacen un seguimiento del desempeño de su hijo/a. Estas conductas algunas veces son producto de la indiferencia y el abandono de los padres de familia. Como lo sugiere este último estudio, es posible inferir que detrás de las conductas del no apoyo escolar (vinculado al apoyo en las tareas escolares y el seguimiento del desempeño académico) persiste una actitud del padre de familia, que podría ser descrita como desinterés, indiferencia y abandono. En el presente estudio no se encontró suficiente información para inferir a partir de las verbalizaciones de las docentes una “actitud” del padre de familia pues este constructo incluye variables conductuales, cognitivas y afectivas (Eagly y Chaiken, 1998). Entonces, para el caso del presente estudio, podría señalarse que los docentes reportan que los padres de familia presentan conductas de desinterés, indiferencia y abandono, pero no hay evidencia empírica al respecto.

Sin embargo, para los docentes que participaron en esta investigación estas conductas no son suficientes para explicar el no apoyo en la labor escolar. Los maestros apuntan dos aspectos que no están bajo el control directo de los padres de familia y que influyen decididamente en el apoyo a sus hijos: su bajo nivel educativo y sus largas jornadas laborales. Los padres de familia con bajo nivel de instrucción cuentan con escasas herramientas para poder ayudar a sus hijos, sobre todo cuando se trata de las tareas escolares y en cuestión del hábito lector. La situación se complejiza más aún cuando los padres son analfabetos. O por cuestiones antes mencionadas de trabajo recortan el tiempo para que los padres acompañen a sus hijos, hagan un seguimiento a su desempeño académico o los ayuden en sus tareas escolares.

CONCLUSIONES

En evaluaciones internacionales, se han detectado fuertes deficiencias en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes mexicanos, tal es el caso de las aplicadas en el marco de PISA. Estas aplicaciones han mostrado que la mayoría de los alumnos evaluados se ubican en niveles bajos que les permiten realizar tareas lectoras básicas, como localizar informaciones sencillas, hacer deducciones simples de varios tipos, averiguar qué significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo, o incluso, denotan graves dificultades a la hora de utilizar la competencia lectora como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas.

Aplicar estrategias de valoración de la comprensión lectora al iniciar el ciclo escolar sería una práctica que reditúe al docente en elementos base para definir las estrategias y acciones a implementar al interior del grupo, y más aún, establecer metas de desempeño individual y grupal, que serán no sólo referentes del trabajo de los educandos, sino del propio docente. Por otra parte, otro elemento a considerar, es que el proceso individual para hacer propia una competencia genera heterogeneidad en el grupo escolar, ya que las condiciones y circunstancias propias de cada alumno afectarán el nivel de adquisición que éstos tengan de la competencia lectora. Esto lleva a considerar que el nivel en que un alumno se haya apropiado de la competencia, no deberá afectar su continuidad escolar, pensando en que el desarrollo de la competencia lectora será gradual durante su estancia en el nivel primaria o posterior.

La aplicación de las estrategias requiere del compromiso ético y de responsabilidad compartida entre docentes y alumnos: lo que sería viable si se elaborara un Plan Lector con objetivos pedagógicos claros y una estrategia definida; de tal manera, que todos la actúen asumiendo el proceso como un trabajo en equipo.

La situación educativa actual nos compromete a seguir investigando, pues los problemas de comprensión, las condiciones y las exigencias de estudio no

siempre serán las mismas; dado al avance científico y a la mundialización de la cultura y al crecimiento vertiginoso del conocimiento, exigencia sustancial para enfrentar el futuro.

A lo largo de mi trayectoria profesional, en particular en el campo como docente frente a grupo mi proyecto de investigación parte de una experiencia personal después de haber trabajado once años en la docencia me entro la inquietud de formar parte de la maestría y al ser aceptada fui a realizar mi trabajo de investigación a San Mateo del Mar Oaxaca, en una escuela intercultural bilingüe.

El título de mi proyecto de investigación a lo largo del desarrollo de este mismo ha presentado diversas modificaciones porque al ir realizando las observaciones, entrevistas, cuestionarios y charlas con el personal docente y la comunidad y conforme a mis intereses se titula "LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS CRRENCIAS DE LOS DOCENTES IKOOTS EN EL 1º CICLO BÁSICO".

Una de las primeras cuestiones que me planteé se relaciona con las prácticas de formación a partir de mi propia experiencia, lo cual me llevó a reflexionar acerca de las siguientes situaciones que observe desde un inicio y que me intereso investigar en esa escuela junto con los docentes: ¿Cuál es el perfil -académico y profesional- de los docentes en la escuela a estudiar motivo de estudio?, ¿Cuáles son las concepciones de los profesores de cómo enseñar la comprensión lectora? Y ¿Cómo se relacionan el perfil docente y las condiciones escolares y sociales con las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora?, al inicio de mis expectativas era realizar una propuesta pedagógica acorde a las necesidades de trabajo de la escuela en función a como emplear estrategias de lectura que ayudara a los maestros en beneficio de la comprensión de los contenidos de los alumnos pero a lo largo de mis observaciones, entrevistas e interacciones con la comunidad escolar mis expectativas fueron cambiando y se modificaron siendo el objetivo de mi trabajo caracterizar las creencias de las prácticas de los docentes en relación a la comprensión lectora del primer ciclo de educación primaria intercultural bilingüe. Mi investigación fue de corte cualitativo donde me permitió acceder al

mundo interno del docente, dar cuenta del contexto en el que vive y proveer información para ofrecer hipótesis sobre sus conductas. Uno de los intereses de este estudio es conocer la visión de los docentes que trabajaban en un contexto intercultural bilingüe donde posiblemente las condiciones de vida configuran un conjunto de dificultades para el proceso educativo y el desempeño de los estudiantes.

Siguiendo con el estudio se seleccionó intencionalmente a los docentes, de acuerdo a la riqueza de la información que podrían proporcionar los participantes para responder las preguntas de investigación. Por medio de este tipo de muestreo se busco describir, en forma profunda, a un grupo particular con características muy similares.

Es importante señalar que el procedimiento de muestro intencional no pretende brindar información representativa de una población general, por el contrario, busca una comprensión profunda de un fenómeno.

Siguiendo estas consideraciones, primero se determinaron las características para la selección de la escuela y de los maestros, los cuatro docentes del primer ciclo, participantes que seleccione tienen edades entre los 29 y 40 años de edad, siendo dos no originarios y dos siendo de San Mateo del Mar, Oaxaca de donde se realizó el trabajo de tesis, sus años de servicio son entre 4 y 20 años de experiencia desempeñando la docencia.

En cuanto a la formación inicial, los cuatro profesores entrevistados cursaron sus estudios para ser docentes dos de ellos están aún sin titularse por falta de tiempo o recursos según lo señala cada uno.

Para la obtención de información fue necesario previamente realizar un recorrido por la comunidad que me ayudara a conocer más de cerca todas las funciones que desempeñaban cada uno de los que conforman San Mateo del Mar, Oaxaca y por ello realice observaciones tanto de la comunidad como de la escuela primaria, y al ir realizando esto fui obteniendo puntos de partida para la elaboración de mis guiones de entrevistas y observaciones que hice de los padres de familia, alumnos, maestros y personal docente y que posteriormente estos datos me ayudaron a seleccionar los grados de observación para este

trabajo, que específicamente lo hice con los profesores de primero y segundo grado.

Mis entrevistas fueron enfocadas a los profesores de los grupos antes mencionados ya que en estos grados es donde se me facilitaba el trabajo con ellos y la flexibilidad para abordar el tema sobre la comprensión lectora desde sus creencias como docentes frente a grupo y donde visualice junto con ellos analizar prácticas educativas.

La entrevista también jugó un rol protagónico en uno de los procesos más interesantes de esta investigación: la validación. A pesar de que en un inicio las pretensiones de este proceso estaban circunscritas a la codificación de las citas, la elaboración de los docentes al releer extractos de sus propias entrevistas dio cuenta de la capacidad reflexiva y analítica de algunas.

Sus aportes no solo ayudaron a validar la información proporcionada sino también a definir la relación entre algunas dimensiones y parámetros antes mencionados y desarrollados y ahondar en algunos temas que eran de suma importancia rescatar.

Las entrevistas se fueron dando después de cada una de las observaciones a realizar de las clases de grupo y de esta manera me sirvió ya que comprendía la forma de trabajo y el tipo de enseñanza que ellos empleaban en cada uno de los grupos así como la relación que se daba con los niños y con ellos por ser de un ciclo, ya que en ocasiones se juntaron los cuatro en algunas juntas para dialogar sobre la forma de trabajo que realizarían para llevar a cabo algunas actividades en común.

A ellos se les explicó individualmente y con detalle los objetivos de la investigación, las condiciones de la entrevista y la confidencialidad de los datos que serían recogidos. Una vez aceptada la participación se acordó un horario para la entrevista que no interfiriera con sus clases, cabe señalar que en la disponibilidad de cada uno aceptó ser entrevistado al final de clases, en sus hogares. Aunque también se realizaron charlas informales en las horas de Educación Física y recreos.

Entre las perspectivas teóricas y metodológicas de mi investigación cualitativa se traduce como una teoría que se construye sobre el mismo dato empírico, está arraigada a la realidad empírica, tiene sus raíces en el proceso de investigación y en los datos que salen del mismo. Desde esta perspectiva se asume el relativismo de múltiples realidades sociales, se reconoce la creación compartida del conocimiento entre el investigador y los sujetos investigados y se apunta hacia la comprensión e interpretación de los significados de los sujetos, mi intención fue estudiar a los profesores desde su contexto.

La conceptualización supone agrupar expresiones de los datos que presentan características similares y nombrarlas bajo un concepto, es decir, darle un nombre particular que las defina. Por su parte, la categorización se refiere a la agrupación de los conceptos que parecen pertenecer al mismo fenómeno y colocarle una etiqueta más abstracta que la de los conceptos que incluye.

Las relaciones halladas entre éstas deberán ser validadas con la información recogida, es decir deberán encontrarse los patrones de relación en los discursos o acciones observadas. Finalmente, es posible trabajar dentro de cada categoría y afinar sus propiedades. Según el proceso de análisis se inició con una lectura exhaustiva de las entrevistas que permitió construir categorías organizadas en temas principales de análisis: las creencias docentes sobre la comprensión lectora.

Otro aspecto que me pareció de suma importancia retomar son las narraciones que se producen en espacios de trabajo colaborativo en orientar a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan, ya que en las entrevistas pude darme cuenta de la preocupación que presentan los docentes por adquirir nuevas herramientas que les ayude a mejorar su práctica escolar y con ello involucrar en espacios de reflexión para el mejoramiento de los mismos a los padres de familia.

Otro punto relevante dentro de lo que considere pertinente en mi trabajo de investigación fue lo que habla acerca de la hipótesis de trabajo en este punto es que generar nuevas narrativas y contar historias sobre la enseñanza escolar

no solo facilita la elaboración colectiva de comprensión más sensibles y democráticas sobre mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela, y al ir desarrollando mis observaciones y entrevistas fui dándome cuenta de lo que realmente era contar historias de las prácticas de los profesores del desarrollo del trabajo del aula y de la concepción en particular de la conceptualización que tienen ellos del desarrollo de las estrategias de comprensión lectora.

Es por ello que en mi trabajo me centro en la indagación de las creencias docentes en el desarrollo de su práctica ya que gran parte como lo dice en este texto la parte teórica y metodológico de la investigación educativa siempre es convencional donde interviene sobre la escuela y sus actores y se orienta a cubrir necesidades y expectativas externas, mas vinculadas a la administración predicción y control de los acontecimientos de los sistemas de enseñanza y conforme a los relatos vividos en mi tesis los docentes están preocupados en resolver las dinámicas escolares conforme se les presenta el trabajo a lo que ellos argumentan desearían llevar una planeación que los orientará en cómo llevar su práctica día a día y el cómo obtener resultados en beneficio del desarrollo del aprendizaje de sus alumnos como en este caso es la comprensión lectora aunado con el hábito lector que estaría adquiriendo paulatinamente.

En conclusión y de acuerdo a las evaluaciones internacionales, se han detectado fuertes deficiencias en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes mexicanos, tal es el caso de las aplicadas en el marco del PISA. Estas aplicaciones han mostrado que la mayoría de los alumnos evaluados se ubican en niveles bajos que les permiten realizar tareas lectoras básicas, como localizar informaciones sencillas, hacer deducciones simples de varios tipos, averiguar qué significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo, o incluso, denotan graves dificultades a la hora de utilizar la competencia lectora como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas.

Aplicar estrategias de valoración de la comprensión lectora al iniciar el ciclo escolar sería una práctica que reditúe al docente en elementos base para

definir las estrategias y acciones a implementar al interior del grupo, y más aún, establecer metas de desempeño individual y grupal, que serán no sólo referentes del trabajo de los educandos, sino del propio docente. Por otra parte, otro elemento a considerar, es que el proceso individual para hacer propia una competencia genera heterogeneidad en el grupo escolar, ya que las condiciones y circunstancias propias de cada alumno afectarán el nivel de adquisición que éstos tengan de la competencia lectora. Esto lleva a considerar que el nivel en que un alumno se haya apropiado de la competencia, no deberá afectar su continuidad escolar, pensando en que el desarrollo de la competencia lectora será gradual durante su estancia en el nivel primaria o posterior.

REFERENCIAS

- Acevedo Conde, Ma. Luisa *et al.* (1992). *Educación interétnica*, México: INAH, 108 pp.
- Adam y Starr (1982). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: McGraw- Hill
- Allende, F. (1993). *La lectura Teórica, Evaluación y Desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello. and reading comprehension. Manuscrito no publicado. Citado por Gonzales, 2005.
- Azcárate, M. M. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores acerca de la enseñanza*. Enseñanza de las Ciencias.
- Barón, R. y Byrne. D. (2005). *Psicología Social 10ma Ed.* Madrid: Pearson Educación.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (1994). *Qualitative Methods in Psychology*. Philadelphia: Open University Press.
- Bello Domínguez Juan. “La Formación de los Maestros Indígenas, una Deuda Histórica”, en Rosa María Salgado y Concepción Hernández (Coordinadoras) *Educando en y para la Diversidad*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México. 2009
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Cantu, A. (2001). *An Investigation of the relationship between social studies teachers´ beliefs and practices*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and Knowledge*. En: D. Berliner, y R. Calfee, (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709 – 725). New York: Macmillan.
- Calsamiguia, H. (2001). *Las cosas del decir*. España: Ariel.
- Cárdenas, L. (2000). *El docente como protagonista del cambio educativo*, En: L.
- Cárdenas, A. Rodríguez y R. Torres. *El maestro: protagonista del cambio educativo* (pp. 29 – 76). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Carreño, B. (2004). *La enseñanza de la lectura en maestros de sexto grado de primaria*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Carrillo, S. (2001). Autoconcepto y desesperanza aprendida en un grupo de maestros de Lima Metropolitana. En: *Revista de Psicología de la PUCP*, 19, 118-149.

CGEIB (2009). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cfr. <http://eib.sep.gob.mx>.

Clark, C. y Perterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En: M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching 3era Ed.* (pp. 255 - 296). New York: Macmillan.

CONALTE. (1996). *Serie Guías de Trabajo y Orientación*. México: SEP.

Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional: La educación que queremos para todos*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Cooper, J. D. (1990) Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor Aprendizaje.

Creswell, J. (2005). *Educational Research: planning, conducting and evaluation quantitative and qualitative research. 2da Ed.* New Jersey: Pearson education.

DGEI (1994). *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México.f

Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) Introduction: Entering the field of qualitative research. En: N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1 -18). Thousand Oaks: Sage.

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica. (2012). Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012, Transformación de la práctica docente. Mexico: SEP.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Giuseppe, N. I. (1984). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. México: Kapelusz.

Gómez, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definicion, clasificación y metodología. *Revista de ciencias humanas*.

González, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.

- Heath, SB, y Mangiola, L. (1991). *Hijos de la promesa: actividad alfabetizado en lingüísticamente y culturalmente diversas aulas*. West Haven, CT: Asociación Nacional de Educación
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hunt, B. C. (Marzo 2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la Educación en América Latina*. Santiago, Chile: CINDE.
- INI (1999). *La casa de todas las voces: testimonio de quienes, cuando fueron niñas y niños, vivieron en albergue escolar indígena*, México: INI, 53 pp.
- Jackson, P. W. (Sexta Edición). *La vida en las aulas*. Morata.
- K, M. D. (1990). *El texto expositivo, estrategias para su comprensión*. Capital Federal Argentina: Aique.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. En: *Educational Psychologist*, 27, 65 – 90. Recuperado de: EBSCO el 7/04/2008.
- Latorre, A., Arnal, J. y Del Rincón, D. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona:GR92.
- Leal, F. (2005). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 34.
- Lerman, S. (2003). Situating research on mathematics teachers' beliefs and on change. En: G. Leder, E. Pehkonen y G. Törner. *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Nueva York: Kluwer academic publishers. Recuperado de: Ebrary el 14/02/2008.
- López Austin, Alfredo. (2004) *Cuerpo humano e ideología. Las Concepciones de los antiguos nahuas*. México, UNAM - IIA.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design: an interactive approach. 2da Ed.* Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook. 2da Ed.* Thousand Oaks: Sage.
- Modiano, Nancy (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México: INI- SEP.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 21, 265 – 280.

Morse, J. (1994). *Designing Founded Qualitative research*. En: N. Denzin y Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage

Ornelas Tarez, Gloria. Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco* [online]. 2010, vol.17, n.48,

Pajares, F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. En: *Review of Educational Research*, 62, 305 – 332.

Palacios, M. G. (1999). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: S. E. P. PRONAP.

Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methodology*. Sage: Newbury Park.

Paradise, R., (1992), "El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en: *Infancia y Aprendizaje* 55,73-86.

Ponte, J. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. New York: Krainer.

Portal, M. A. (1996). El concepto de cosmovisión desde la antropología mexicana contemporánea. *Inventario Antropológico. Anuario de la Revista Alteridades México*, Volumen 2 pp. 59-83.

Revista de Educación números 336-337-338 y extraordinario 2005.

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, Jossey-Bass.

Schmelkes, Sylvia (2005). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. En: <http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20escuelas.pdf>

S., I. (1980). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: S. E. P. PRONAP.

SEP. (2009). *Documento orientador para fortalecer el funcionamiento de las bibliotecas escolares y de aula en el Distrito Federal*. Mexico: S. E. P.

SEP. (2012). Estrategia Nacional 11+ 1 acciones para vincular la biblioteca escolar y la biblioteca de aula con el currículo de educación básica. México.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 Guía para el maestro Educación Básica Primaria*. México: SEP.

SEP-DGEI. (1990). *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*. México: Primera Edición.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Ed. de las Ciencias.

Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, III profesores y alumnos*. Paidós Educador.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa (7ma edición)*. México D.F.: Prentice Hall.

Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En: P. Alexander (Ed.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

Guía de entrevista

Guía de Entrevista

1. Establecimiento de Confianza

Experiencia Docente

Cuénteme brevemente su experiencia como docente.

Imagine que soy una estudiante de la carrera de educación, ¿podría contarme su experiencia como docente?

2. Concepción del éxito y fracaso en Comprensión Lectora

Concepciones sobre el éxito

¿Cómo es el desempeño de los niños con éxito en Comprensión lectora?

¿Cuáles son las características de un niño exitoso en Comprensión lectora?

¿Qué significa tener éxito en Comprensión Lectora?

Concepciones sobre el fracaso

¿Cómo es el desempeño de los niños con dificultades en Comprensión Lectora?

¿Cuáles son las características de un niño con muchas dificultades en Comprensión Lectora?

¿Qué significa el fracaso en Comprensión Lectora?

3. Factores atribuidos al éxito y fracaso en Comprensión lectora

Creencias sobre el éxito en CI

¿Qué factores influyen en el éxito de los niños en CI?

Según tu experiencia, por qué crees que algunos niños tienen éxito en CI.

¿Cuáles son las causas por las que un niño es exitoso en CI?

Creencias sobre el fracaso en CI

¿Qué factores influyen en que los niños tengan dificultades/problemas en CI?

Según tu experiencia, por qué crees que algunos niños tienen dificultades en CI.

¿Cuáles son las causas por las que un niño fracasa en CI?

Ficha de datos demográficos

Ficha de Datos

Datos Generales

1. Sexo: Hombre () Mujer ()

2. Edad: _____ años

3. Lugar de Nacimiento: _____ (distrito) _____
(provincia)

4. Lengua Materna: _____

5. Lugar de Residencia actual: _____ (distrito) _____
(provincia)

Formación Docente

6. ¿Bajo qué modalidad se formó para ser docente?

1) Superior universitaria ()

2) Superior no universitaria (instituto superior pedagógico) ()

3) Profesionalización ()

4) No ha concluido sus estudios ()

5) En estos momentos se encuentra cursando sus estudios ()

6) No estudió para ser docente ()

7) Otros: _____ (especificar) ()

7. ¿Cuál es su especialidad?

1) Inicial ()

2) Primaria ()

3) Secundaria

a. Lengua y Literatura ()

b. Matemáticas ()

c. Ciencias histórico Sociales y Geografía ()

d. Educación Física ()

- e. Física y Química ()
- f. Filosofía y Psicología ()
- g. Idioma Extranjero ()
- 4) Educación Especial ()

Formación en Servicio

8. ¿Ha asistido a cursos o talleres de capacitación en los últimos 5 años sobre el área

de Comprensión lectora (incluyendo el presente año y cursos en desarrollo)

si responde Sí continuar, si responde No pasar a la pregunta 10.

9. Por favor, en el siguiente recuadro complete:

- el nombre del curso o taller de capacitación.
- la fecha y duración
- la institución que brindó el curso o taller de capacitación.
- su opinión sobre la calidad del curso o taller de capacitación.

10. ¿Le gustaría seguir capacitándose en cursos o talleres?

Sí (), ¿en qué temas? _____

No ()

Situación Docente

11. Escuela donde labora actualmente:

_____ (nombre) _____ (distrito)

12. Tipo de escuela en la que labora:

- 1) Unidocente
- 2) Multigrado
- 3) Polidocente Completa
- 4) Tiempo Completo

13. ¿A qué grado enseña actualmente? _____

14. ¿A qué grado enseñó el año pasado? _____

15. Es Ud.:

1) Contratado ()

2) Nombrado ()

3) Suplente/Temporal ()

16. ¿Hace cuántos años ejerce como docente? (incluyendo el presente año)

_____ años. Sí () No ()

17. ¿Hace cuántos años trabaja en su actual centro educativo? (incluyendo el presente

año) _____ años.