



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“La asignatura de Lengua Indígena: problemas asociados a su enseñanza en una escuela de la modalidad indígena”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Yendi Esperanza Mena Aranda

Ensenada B. C. México, Diciembre de 2016



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



Título de la tesis
“La asignatura de Lengua Indígena: problemas asociados a su enseñanza en una escuela de la modalidad indígena”

TESIS
Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta
Yendi Esperanza Mena Aranda

APROBADO POR:

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Director(a) de tesis

Dra. Guadalupe López Bonilla
Sinodal

Dr. Eyder Gabriel Sima Lozano
Sinodal

Dra. Claudia Salinas Boldo
Sinodal





Ensenada, B.C. a 11 de noviembre de 2016

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Chaparro
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Yendi Esperanza Mena Aranda** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“La asignatura de Lengua Indígena: problemas asociados a su enseñanza en una escuela de la modalidad indígena”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C. a 11 de noviembre de 2016

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

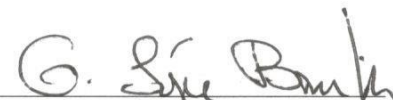
Dra. Alicia Chaparro
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Yendi Esperanza Mena Aranda** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“La asignatura de Lengua Indígena: problemas asociados a su enseñanza en una escuela de la modalidad indígena”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C. a 11 de noviembre de 2016

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo
de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Chaparro
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Yendi Esperanza Mena Aranda** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“La asignatura de Lengua Indígena: problemas asociados a su enseñanza en una escuela de la modalidad indígena”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Eyder Gabriel Sima Lozano



Ensenada, B.C. a 11 de noviembre de 2016

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Chaparro
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Yendi Esperanza Mena Aranda** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“La asignatura de Lengua Indígena: problemas asociados a su enseñanza en una escuela de la modalidad indígena”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

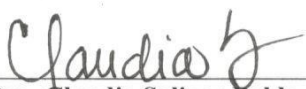

Dra. Claudia Salinas Boldo

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	1
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Objetivos	9
1.3 Contexto	9
1.4 Justificación, alcances y limitaciones	10
Capítulo 2. Políticas y modelos para la atención de poblaciones originarias	12
2.1 Marco contextual	12
2.1.1 Políticas orientadas a la castellanización.	13
2.1.2 Derechos lingüísticos y derechos indígenas para la revitalización de las lenguas indígenas.	15
2.2 Enseñanza de la lengua en la Educación Intercultural Bilingüe	18
2.2.1 Enseñanza de la lengua en la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica.	18
2.3 Interculturalidad en la escuela indígena	26
2.3.1. Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica.	26
2.4 Desarrollo de proyectos de educación bilingüe no oficiales	29
2.5 Modelos para la educación bilingüe	32
2.5.1 La asignatura Lengua indígena y las prácticas sociales del lenguaje.	40
Capítulo 3. Método	45
3.1 Enfoque y diseño	45
3.2 Contexto del estudio	46
3.3 Entrada al campo	47
3.3.1 Negociación de ingreso al campo.	47
3.3.2 Ingreso.	48
3.4 Participantes	48
3.5 Técnicas cualitativas	49
3.5.1 Rol del investigador.	49
3.5.2 Observación.	49
3.5.3 Entrevista semi estructurada.	50
3.5.4 Recolección de materiales.	51
3.5.5 Cuestionario	51

3.6 Procedimiento	52
3.7 Análisis de contenido	52
Capítulo 4. Resultados	54
4.1 El Taller de Lengua Indígena: cuestionario, lista de cotejo y observaciones	54
4.1.1 Los alumnos.	55
4.1.2 Los maestros del Taller de Lengua Indígena	56
4.1.3 Las actividades.	59
4.2 El director	77
4.2.1 Perfil del participante.	77
4.2.2 La modalidad indígena.	78
4.2.3 El Taller de Lengua Indígena.	79
4.2.4 La propuesta de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.	80
4.2.5 La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en la escuela.	81
4.2.6 La Asignatura de Lengua Indígena.	82
4.2.7 La asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional.	83
4.2.8 Programas para la enseñanza de la lengua indígena.	83
4.3 Los maestros y la asignatura de Lengua Indígena	85
4.3.1 Perfil del participante.	85
4.3.2 La modalidad indígena.	86
4.3.3 Taller de lengua indígena.	88
4.3.4 La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena.	88
4.3.5 La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena.	90
4.3.6 La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en el aula.	91
4.3.7 La asignatura de Lengua Indígena.	96
4.3.8 La asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional.	96
4.3.9 Identidad lingüística y cultural en la escuela indígena.	97
4.4 Las maestras del Taller de Lengua Indígena	99
4.4.1 Perfil del participante.	99
4.4.2 La modalidad indígena.	100
4.4.3 El Taller de Lengua Indígena.	100
4.4.4 La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena.	101

4.4.5 La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena.	101
4.4.6 La enseñanza- aprendizaje de la lengua indígena en el aula.	102
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	105
5.1 “Ya nos tienen todos revueltos”: Rotación y ausencia de acuerdos del colectivo docente	105
5.2 “Tiene que ir reflejado lo que es lengua indígena en nuestra planeación”. La utilización de los <i>Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena</i> en apoyo a la planeación de los docentes	110
5.3 “Hacemos todo en español”. Las actividades para la enseñanza de la lengua indígena	112
5.4 Conclusiones	114
5.5 Recomendaciones	117
Referencias	119
Apéndices	128
Apéndice 1. Croquis de la escuela Emiliano Zapata	128
Apéndice 2. Lista de cotejo para observación participante	129
Apéndice 3. Guía de entrevista semi estructurada	130
Apéndice 4. Tablas	131

Índice de tablas

Tabla I. Modelos o tipos de educación bilingüe	36
Tabla II. Tipos de educación bilingüe	38
Tabla III. Estructura de los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena	42
Tabla IV. Datos recogidos	52
Tabla V. Actividades en el TLI	59
Tabla VI. Contenido Sesión 3	62
Tabla VII. Contenido Sesión 4	63
Tabla VIII. Contenido Sesión 6	64
Tabla VIX. Contenido Sesión 7	66
Tabla X. Contenido Sesión 10	68
Tabla XI. Contenido Sesión 11	68
Tabla XII. Contenido Sesión 12(1)	70
Tabla XIII. Contenido Sesión 12(2)	70
Tabla XIV. Contenido Sesión 12(3)	70
Tabla XV. Contenido Sesión 12(4)	71
Tabla XVI. Contenido Sesión 18	76
Tabla XVII. Características de los maestros entrevistados	85

Índice de figuras

Figura 1. Interdependencia lingüística	35
Figura 2. Factores que rodean la enseñanza de la lengua indígena	44
Figura 3. Contenido de los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena	58
Figura 4. TLI en la explanada	61
Figura 5. La maestra Sonia y los niños del TLI	63
Figura 6. El árbol genealógico	65
Figura 7. Planeación del TLI	65
Figura 8. Salón de clases	67
Figura 9. Planeación de la sesión 14 (1)	72
Figura 10. Planeación de la sesión 14 (2)	73
Figura 11. Material realizado por la maestra para el TLI	74
Figura 12. Daniela y Leandro ayudando a Alberto	75
Figura 13. Recorriendo la escuela	76
Figura 14. Horacio y Juan haciendo la tarea	77

Dedicatoria

A mi esposo y a mis padres.

Agradecimientos

Antes que a nadie, agradezco a Dios por poner esta oportunidad en mi camino.

A mi esposo por sus consejos y su apoyo de todos los días.

A mis padres, quienes a pesar de la distancia nunca me dejan sola.

A mi tutora Dra. Guadalupe Tinajero, quien me llevó de la mano durante este trabajo de tesis, gracias por su paciencia, sus enseñanzas y su apoyo.

A mis revisores y miembros del comité, Dra. Guadalupe López Bonilla, Dra. Claudia Salinas Boldo y Dr. Eyder Sima Lozano. Agradezco cada recomendación y cada minuto que me regalaron para la lectura de este trabajo.

A mis amigas de la generación 2014 de la MCE.

Al director, los maestros y los niños que amablemente participaron en el trabajo de campo de esta investigación.

A mis maestros del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Gracias por cada enseñanza.

A la Universidad Autónoma de Baja California y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por su apoyo económico para poder realizar mis estudios de maestría.

Resumen

Este trabajo de investigación se propuso como objetivos describir las dificultades de los docentes de una primaria de la modalidad indígena en la instrumentación de la asignatura de Lengua Indígena en el aula, igualmente conocer, desde la visión docente, el aporte de los Parámetros Curriculares en la planificación de la asignatura de Lengua Indígena y describir las actividades propuestas por los profesores para la enseñanza de la lengua indígena.

El estudio de corte etnográfico se enfocó en una escuela primaria de la modalidad indígena en la ciudad de Ensenada, B.C a la que asisten niños de diversos grupos étnicos provenientes de diferentes estados del país. Se utilizó la observación como principal técnica de recolección de datos y se realizaron entrevistas tanto con el director, como con los docentes frente a grupo y con las responsables del taller de lengua indígena. Igualmente se recolectó información sobre los niños para conocer su opinión sobre el aprendizaje de una lengua indígena.

Los resultados presentan una descripción pormenorizada de las observaciones realizadas, así como el análisis inductivo realizado con el material protocolar (entrevistas). Los resultados muestran que, en la instrumentación de la asignatura de lengua indígena, los docentes se han enfrentado a dificultades de orden administrativo y pedagógico. Entre las primeras se encuentran la rotación de los maestros encargados del taller de lengua indígena y el tiempo destinado a la asignatura; entre los segundos, la escasez de materiales didácticos, la planeación a partir de los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena y la diversidad de variantes lingüísticas presentes en la escuela tanto de los alumnos como de los maestros. En cuanto a la planeación de los contenidos, se encontró que los docentes otorgan una mayor preeminencia a las asignaturas del currículo nacional y no han acordado, al interior del colectivo escolar, un programa para la enseñanza de la lengua indígena, por lo que las actividades más frecuentes que realizan los docentes para la enseñanza de la lengua indígena son escritura de vocabulario, traducción de palabras en mixteco a español, recortar y pegar y, en contadas ocasiones, actividades de lectura de textos en lengua indígena.

Este trabajo concluye con la discusión de los resultados tomando como base la literatura consultada y se anotan recomendaciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: Educación indígena, políticas lingüísticas, enseñanza de la lengua, educación primaria.

Capítulo 1. Introducción

1.1 Antecedentes

La atención educativa a los niños de pueblos originarios se ofrece a través del Subsistema de Educación Indígena (SEI), el cual opera en 24 de los 31 estados de la República Mexicana y coordina los servicios de educación inicial, preescolar y primaria. En el caso de la educación primaria constituye el segundo nivel del tipo básico, es de tipo obligatorio y gratuito, y representa el 5.7 % de la matrícula total de ese nivel (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013a), esto es, alrededor de 824 mil niños.

A lo largo del tiempo, los modelos educativos de atención a la modalidad indígena -y las políticas que los sustentan- han variado en sus objetivos y propósitos. De manera esquemática pueden diferenciarse tres: el castellanizador, el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe.

El primero, impulsado al triunfo de la revolución, se caracterizó por la imposición del español en los contenidos curriculares y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada, Cruz y Aparicio, 2012). Este modelo asimilacionista pretendió la integración y transformación de los indígenas en ciudadanos nacionales (Martínez, 2011) a costa del detrimento de sus lenguas. El objetivo principal era que los niños indígenas adquirieran la lengua mayoritaria, es decir, el español. El segundo, impulsado a finales de los años ochenta (SEP, 1986) planteó la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua y suponía que los niños, una vez alfabetizados en su lengua, tendrían las condiciones cognitivas para aprender el español (Bastiani, et al., 2012). En términos de Hamel (2001), este modelo transitorio tenía como resultado un bilingüismo sustractivo. Ya en este siglo, en 2001, se instituyó el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) con la pretensión de que la población indígena alcanzara los objetivos nacionales de una educación básica, a la vez que promoviera un bilingüismo oral y escrito efectivo, y también que se reconociera y valorara su cultura de origen (SEP, 2001). No obstante, los resultados de investigaciones apuntan que esto no se ha logrado, los niños que asisten a las escuelas de la modalidad indígena no logran el bilingüismo ni la biliteracidad (Barriga Villanueva, 2004; Hamel, 2004; Rebolledo, 2006a y 2006b).

Un modelo educativo específico para la atención de los grupos originarios en México se justifica debido a la presencia de 68 grupos etnolingüísticos (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2014). La población que se asume como indígena asciende a 15.7 millones

(Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2014) aunque solo 6.7 millones declararon ser hablantes de una lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2011). Esta diversidad lingüística y cultural se reconoció formalmente en el año de 1992 cuando se adicionó el Artículo 4º a la Constitución mexicana:

La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la Ley.

En 2001, el artículo fue modificado, ahora se lee:

La Nación mexicana es única e indivisible.

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

A. Esta Constitución reconoce y *garantiza el derecho de los pueblos indígenas* y las comunidades indígenas a la libre determinación, y en consecuencia, a la autonomía para:

IV. *Preservar y enriquecer sus lenguas*, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad (Artículo 2º Constitucional, 2001) (subrayados propios).

La inclusión de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en la Constitución impulsó iniciativas específicas, como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Congreso de la Unión, 2003 reformada en 2010, 2012 y 2015), además de la modificación de algunos artículos de la Ley General de Educación (Congreso de la Unión, 1993, reformada en 2003). En estas iniciativas destaca la obligación del Estado de ofrecer una educación en la lengua materna del grupo originario. La Ley General de Derechos Lingüísticos, en su artículo 11º establece que:

[...] las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y

adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (p.3).

En consonancia, se incorporó a la Ley de Educación el artículo 7º en el que lee: “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (Fracción IV).

En las modificaciones realizadas en el currículo a raíz de la Reforma Integral de Educación Básica de 2011 (SEP, 2011) se respetó lo establecido en las diferentes normativas. Para el caso de la primaria se incluyó la asignatura de Lengua Indígena. El currículo continúa siendo nacional, pero los maestros adscritos a esta modalidad deben conocer y apoyar su práctica en tres documentos: los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe* (SEP/DGEI, 1999), y los *Marcos curriculares* (SEP/DGEI, 2011). En el caso de los docentes del nivel primaria, además, deben emplear los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* dados a conocer por la SEP desde 2008.

En términos generales, los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe* son un conjunto de normas y criterios que concertaron las autoridades educativas para generar condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garantizaran el acceso, la permanencia y el logro educativo de los niños indígenas, conforme a los fines y a los propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional (SEP/DGEI, 1999). Estos *Lineamientos* precisan qué debe entenderse por educación bilingüe (“aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra” [SEP/DGEI, 1999, p.12]), a la vez que recomienda el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo y exhorta a los docentes para que trabajen contenidos, además de los acordados para la educación básica nacional, que emerjan de la cultura comunitaria indígena. Por su parte, los *Marcos curriculares* son documentos que les permiten a los maestros contextualizar su práctica ya que incluyen contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios (SEP, 2011a), como el marco normativo sobre los derechos lingüísticos de los pueblos autóctonos.

En cambio, el documento *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* es, sobre todo, una guía para que el docente desarrolle programas de estudio de acuerdo con las

particularidades del grupo lingüístico que atiende. Es un documento donde se establecen las directrices y estrategias para la enseñanza de la lengua indígena en las aulas de la modalidad indígena. Ahora, los niños que asisten a estas escuelas, obligatoriamente tienen que recibir la educación en su propia lengua (SEP/DGEI, 2008).

En un contexto multicultural como el de Ensenada, el trabajo que realizan los profesores para la instrumentación de la asignatura, así como los problemas que enfrentan para ello es, en definitiva, un tema que requiere ser estudiado.

Este estudio se planteó desde una perspectiva metodológica cualitativa. Para conocer cómo trabajan los docentes la asignatura de Lengua Indígena en una escuela de esta modalidad, se siguió un diseño de etnografía enfocada. La recolección de los datos se llevó a cabo, principalmente, mediante las técnicas de observación y de entrevista semi estructurada.

La presente investigación se compone de diversos capítulos los cuales en conjunto comunican, además de las actividades que realizan los niños en el Taller de Lengua Indígena, la importancia que los docentes le otorgan a la asignatura de Lengua Indígena y las dificultades para su instrumentación.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes relacionados con la modalidad indígena en México; se problematiza el tema de la instrumentación de la asignatura de Lengua Indígena, se enuncian las preguntas y objetivos que guiaron el estudio, y los elementos que justifican su relevancia y pertinencia. Igualmente, se exponen las limitaciones del estudio, entre ellas, el hecho que sólo se tuviera acceso a una escuela.

El segundo se compone del marco contextual, estudios empíricos y el marco conceptual. En el marco contextual se exponen las políticas educativas y lingüísticas impulsadas por el Estado Mexicano y otras acciones que resultaron determinantes en la consecución de los derechos de la población indígena. Este análisis se complementa con la reseña de estudios empíricos sobre la modalidad indígena; las investigaciones que se revisaron dan cuenta no sólo de la complejidad presente en este tipo de escuelas sino que exponen los pobres resultados respecto al bilingüismo. Por ello, en el marco conceptual se recurre a los postulados de J. Cummins, quien sostiene que existen dos tipos de habilidades o competencias que un sujeto puede desarrollar en una determinada lengua, y que estas mantienen una interdependencia; además se presentan los modelos más recurrentes utilizados en propuestas de educación bilingüe y se recupera el esquema propuesto por E. Hamel, ya que señala particularidades de los modelos impulsados en nuestro país.

En el tercer capítulo se describe el diseño utilizado en la investigación, el cual se consideró óptimo, junto con las técnicas de observación y de entrevista semi estructurada, debido a la particularidad del contexto periurbano en el que convergen niños indígenas de familias, en su mayoría, migrantes. Finalmente, se describe cómo se llevó a cabo el análisis de los datos.

El cuarto capítulo contiene la descripción de los resultados de las observaciones realizadas en el Taller de Lengua Indígena, así como de las entrevistas al director, los profesores de grupo y las maestras del Taller de Lengua Indígena.

En el quinto capítulo se incluyen la discusión de los resultados con los estudios abordados así como las conclusiones, dando así respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

1.2 Planteamiento del problema

El derecho a recibir una educación bilingüe está claramente estipulado en diferentes ordenamientos jurídicos como la Ley General de Educación (2003) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). A raíz de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2001) se incorporó en el currículo de primaria la asignatura para la enseñanza de la lengua indígena como obligatoria. Al respecto, las autoridades educativas recomiendan en el documento didáctico llamado *Español como Segunda Lengua* que

los niños cuya lengua materna sea indígena cursarán la asignatura Lengua Indígena como lengua materna y aprenderán el Español como Segunda Lengua, mientras que aquellos alumnos que tienen como lengua materna el español, cursarán la asignatura de Español como lengua Materna y la asignatura de Lengua Indígena como Segunda Lengua (SEP/DGEI, 2011, p. 11).

Este documento también señala que la enseñanza del español como segunda lengua, junto con la asignatura de Lengua Indígena, cumple con el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural bilingüe.

Por una parte, el marco constitucional obliga a las autoridades a ofrecer una educación en la lengua del alumno, y por otra, la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011) demanda a los docentes que trabajen con la asignatura de Lengua Indígena. Sin embargo, en las escuelas primarias de la modalidad indígena está presente la diversidad cultural y lingüística, por lo que es posible que los docentes realicen adecuaciones a los programas que la Dirección General de

Educación Indígena (DGEI) ha proporcionado, como es el caso de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* o del *Español como Segunda Lengua*.

Sin duda la medida constituye un avance para hacer efectivos los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas; no obstante, debe conocerse con mayor profundidad cómo están trabajando los docentes con la propuesta debido, sobre todo, a que en el pasado ha habido otras propuestas para impulsar el bilingüismo y, de acuerdo con estudios sobre el tema, los resultados han sido cuestionables.

Sobre el impulso del bilingüismo en la escuela indígena la revisión de la literatura indica que, a pesar de las propuestas bilingües, la realidad en las aulas no difiere de lo impulsado por el modelo asimilacionista; es decir, lo planteado en las nuevas directrices de políticas no es evidente al interior del subsistema de educación indígena y además, no se toman en cuenta las dificultades que enfrentan los docentes para cumplir con lo establecido en el currículo oficial. Así, los problemas vinculados con la enseñanza de la lengua indígena van desde la falta de dominio por parte de los profesores del idioma de la comunidad donde laboran y la falta de formación adecuada en competencias de enseñanza bilingüe, la escasez de materiales educativos para la enseñanza de la lengua indígena, el desconocimiento de las propuestas, hasta la diversidad lingüística presente en las aulas (Baronnet, 2013; Barriga Villanueva, 2004, 2007 y 2009; López Bonilla y Tinajero, 2011; Guerrero, 2009; Ayala y Cabrera, 2011).

Barriga Villanueva (2004) sostiene que el constante cambio de modelos y el hecho de que el bilingüismo no sea una acción concreta y sistemática dentro de las escuelas indígenas explica, en parte, cuestiones que caracterizan a la modalidad como los son el bajo rendimiento escolar y las débiles competencias lingüísticas y comunicativas tanto en la lengua materna de los niños como en el español. Lo anterior acaba por marcar sociolingüísticamente a los hablantes indígenas y marginarlos del resto del mundo mestizo que se convierte “en la otredad hostil e indiferente” (Barriga Villanueva, 2007, p.644). Así, para la autora, la política lingüística no se ha consolidado y ha sido aplicada de manera vertical en forma exclusiva para los indígenas (Barriga Villanueva, 2009). La autora es enfática (2004) al señalar que las políticas han sido cambiantes y pendulares; Hamel (1993; 2000), asimismo, crítica que en América Latina los estudios se han enfocado más en las medidas explícitas que los gobiernos han establecido a lo largo de la historia para normar los espacios y funciones de las lenguas indígenas, y en menor medida sobre la política y la planificación del lenguaje.

Por su parte, autores como Bastiani et al., (2012) y Ayala y Cabrera (2011) sostienen que el uso de las lenguas indígenas en las comunidades escolares se torna complejo debido a factores como la falta de formación o actualización docente y al desconocimiento del modelo. Otros, como Reese y Feltes (2014), lo atribuyen al hecho de que las políticas lingüísticas no son evidentes para los maestros. Por otro lado, Baronnet (2013) menciona la ausencia o poca disponibilidad y acceso de los materiales para apoyar su planeación. Los maestros, por su parte, aducen que no se ha avanzado en la enseñanza de la lengua indígena debido a la diversidad de lenguas que, en ocasiones, convergen en una misma escuela, como es el caso de Baja California (López Bonilla y Tinajero, 2011).

Jiménez y Mendoza (2012) coordinaron un estudio en cinco estados del país para conocer las opiniones de diversos actores sobre las recientes políticas educativas impulsadas en la modalidad indígena, entre ellas, la que estipula la enseñanza de la lengua indígena. En el estado de Baja California, Gómez Serna, Cháirez e Ibáñez (2012) reportaron a partir de entrevistas a los asesores y los supervisores de zona, alumnos y profesores de primaria y preescolar el significado de la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. Las autoras señalan que los profesores aseveraron conocer el documento; asimismo, opinaron que les resulta importante debido al planteamiento metodológico y a las herramientas que ofrece y aseguraron que su contenido es valioso para su práctica educativa. Sin embargo, los profesores también expresaron que la propuesta requiere ser adaptada, y sólo es retomada como una orientación, por lo que, de manera general, no se está aplicando en las escuelas del estado. En 2012, año en que se realizó el estudio, las autoridades estatales sólo habían ofrecido dos de los tres cursos necesarios para que los docentes conocieran a fondo el contenido de la propuesta.

Estos hallazgos permiten incorporar a la discusión el estatus de las lenguas indígenas en México y problematizar su enseñanza en el nivel básico de la modalidad indígena, sobre todo porque, como lo ratifican Reese y Feltes (2014), persiste el desplazamiento de las lenguas indígenas, así como la idea de que cualquier lengua indígena tiene un estatus inferior al español. Respecto al estatus de la lengua, Blommaert (2010) ofrece una explicación. Para él, una lengua se posicionará sobre otra en una escala dependiendo del valor “indexical” que tenga, esto es, el valor que tiene en determinados espacios y situaciones. En el caso de las lenguas indígenas, se ha documentado que los espacios están restringidos y, la mayoría de las veces, son mayormente utilizadas en el ámbito doméstico.

Tomando en cuenta lo anterior, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2014) ha propuesto un “cambio de dirección” (p.2) respecto a las políticas precedentes –que fomentaron el desplazamiento-. En las actuales, hay acciones encaminadas para la protección de las minorías lingüísticas; entre ellas ofrecer la enseñanza de su lengua a los niños indígenas. La obligatoriedad de la enseñanza de la lengua indígena se reafirmó en 2014 en el Programa Especial de Educación Intercultural, donde se señala que el sistema educativo está obligado a ofrecerla como asignatura (CGEIB, 2014). La asignatura, en primer lugar, requiere maestros bilingües y, en segundo lugar, requiere de maestros capacitados en la propuesta, es decir, que conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena de acuerdo con el planteamiento hecho por la DGEI en la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* (SEP/DGEI, 2008). Por otra parte, es un requisito indispensable el impulso de trabajo específico, por ejemplo, la estandarización de las lenguas, situación necesaria si se quiere enseñar la lengua “indígena” en la escuela. Debemos recordar que son más de 300 las variantes lingüísticas en México que corresponden a las 11 familias lingüísticas censadas.

Por otra parte, no se debe obviar los estudios desde la perspectiva sociolingüística que han dejado en claro los factores que deben estar presentes para la enseñanza de segundas lenguas, como lo son los estudios de Hamel (1993, 2004, 2001, 2008) y los de Cummins (1999, 2001).

Tomando en cuenta los aportes desde la sociolingüística y la compleja realidad sociocultural del país –y de las aulas-, se propuso realizar una investigación para conocer con mayor detalle si los maestros enfrentan dificultades de orden administrativo o pedagógico que les impida instrumentar la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. Las preguntas que guiaron la presente investigación fueron:

1. ¿Cuáles son los problemas administrativos y didácticos que enfrentan los docentes de una primaria indígena en la instrumentación de la asignatura de Lengua Indígena?

- 1.1. ¿Qué utilidad les brindan los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena a los docentes en su planeación?

- 1.2 ¿Cuáles son las actividades propuestas para la enseñanza de “lengua indígena” que los profesores implementan en el aula?

1.3 Objetivos

1. Describir las dificultades de los docentes de una primaria indígena en la instrumentación de la asignatura de Lengua Indígena en el aula.

1.1 Conocer, desde la visión docente, el aporte de los Parámetros Curriculares en la planificación de la asignatura de Lengua Indígena.

1.2 Describir las actividades propuestas por los profesores para la enseñanza de la “lengua indígena”.

1.3 Contexto

En el estado de Baja California existe un amplio mosaico de población proveniente de diferentes estados de la república debido a procesos de migración constante. Se estima que la población indígena nativa y migrante en el estado alcanza la cifra de 41 731 personas. Los migrantes provienen principalmente de estados como Oaxaca, Veracruz y Guerrero (INEGI, 2011). Desde 1970 ha sido una constante el asentamiento de grupos provenientes de otros estados de la república debido a la necesidad de mano de obra en la agroindustria (Clark, 2008).

De acuerdo con la SEP (2014b), en México funcionan 10 102 escuelas adscritas a la modalidad indígena. En Baja California, se reportaron 70 escuelas, 38 como escuelas de tiempo completo y, en el ciclo 2013-2014 la matrícula ascendió a 10 506 alumnos atendidos por 426 docentes (SEP, 2014b). Específicamente en el municipio de Ensenada, funcionaron 57 escuelas y 8 012 alumnos inscritos a cargo de 330 docentes (Sistema Educativo Estatal de Baja California, 2014). A las escuelas de la modalidad indígena del municipio de Ensenada asisten, mayormente, hijos de migrantes mixtecos y zapotecos que se han asentado en el municipio.

Baja California es uno de los 24 estados de la República Mexicana que cuenta con educación indígena. Esta tiene como finalidad

ofrecer educación básica de calidad y equidad para la población indígena en el marco de la diversidad, que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento (Sistema Educativo Estatal de Baja California, 2014. Sección Programa de Educación Indígena, párrafo 1).

En términos generales, lo estipulado por las autoridades estatales es congruente con lo establecido en el ámbito nacional.

Aunque la modalidad indígena se rige por el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, debe subrayarse que la interculturalidad es una orientación para todo el sistema educativo; con ella se pretende coadyuvar en la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, así como fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura de pertenencia para poder entablar relaciones interculturales (Sistema Educativo Estatal de Baja California, 2014. Sección Proyecto Educación Intercultural Bilingüe, párrafo 2). Además, se considera que los contenidos deben estar relacionados con la vida diaria de la comunidad y sus problemas, por lo que la tarea educativa corresponde a toda la sociedad en conjunto (SEP, 2013b).

1.4 Justificación, alcances y limitaciones

En México hay una realidad multicultural y plurilingüística. Existen 11 familias etnolingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes (INALI, 2009). Esta realidad del país está presente también en las escuelas donde se congregan niños que hablan diferentes lenguas. Baja California es uno de los estados que, debido a la migración, tiene una amplia diversidad etnolingüística.

A raíz de la firma del convenio 169 en 1989, el gobierno mexicano se comprometió, entre otras cosas, a brindar educación en lengua indígena a los niños pertenecientes a grupos originarios. A partir de esa fecha, se propusieron modificaciones significativas como la inclusión del artículo 4° constitucional en 1992 y modificado en 2001 en donde el gobierno reconoció la pluriculturalidad de la nación y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas promulgada en 2003. En otro orden están los Acuerdos de San Andrés en 1996 llevados a cabo en conjunto con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional para otorgar autonomía a las comunidades indígenas para tomar decisiones educativas, entre otras y la Declaración Universal de los Derechos Indígenas en 2007. En el ámbito educativo se dio el cambio de modelo en 1999 cuando se publicaron los Lineamientos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe y en 2011 la publicación del acuerdo 592 por el que se estableció la Articulación de la Educación Básica que incluyó la asignatura de Lengua Indígena. En todos estos documentos se reitera el derecho de los niños indígenas a recibir educación en su propia lengua, pero debe señalarse que sólo algunas de las variantes cuentan con normas para su escritura, lo que complejiza su enseñanza.

La escuela de la modalidad indígena debe atender las nuevas directrices de la política lingüística, y si bien se cuenta con evidencia de que los profesores conocen y le otorgan

importancia a la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*, no se tiene información sobre cómo la retoman en su práctica (Gómez Serna et al., 2012).

Ante esta realidad deben conocerse las dificultades a las que se enfrentan los profesores durante la instrumentación de la Asignatura de Lengua Indígena en las aulas de Baja California, en este caso de una escuela de la ciudad de Ensenada. Es relevante contar con información que permita constatar cómo ha sido impulsada la enseñanza de la lengua indígena, los procesos bajo los cuales se ha llevado a cabo y los avances al respecto. Se debe contar con mayor información sobre cómo se ejercen los derechos lingüísticos de los grupos indígenas.

Este estudio de alcance descriptivo proporciona información de una escuela de la modalidad indígena donde se llevó a cabo la investigación. Uno de los aportes va en función de las observaciones que se llevaron a cabo en el Taller de Lengua Indígena, lo cual diferencia a esta escuela de otras de la modalidad. Asimismo, debe destacarse el contexto peri-urbano donde se ubica y la diversidad multicultural de los niños que a ella asisten. Además, la información que se obtenga sobre cómo se ha instrumentado la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* podrá ser utilizada, en conjunto con otras investigaciones sobre el tema, para la valoración o actualización de esta propuesta o de otras relacionadas con el ámbito educativo.

Si bien los resultados no pueden ser generalizados, esta investigación también sirve para describir las dificultades que se enfrentan día a día en las escuelas indígenas. Se espera que este trabajo de pie a otras investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua indígena que permitan generalizar o contrastar los resultados además de que propongan formas para instrumentar otro tipo de propuestas.

Capítulo 2. Marco contextual, estudios empíricos y marco conceptual

Este capítulo se compone de tres secciones. La primera, a manera de marco contextual, describe, a grandes rasgos, las políticas educativas y lingüísticas dirigidas hacia los pueblos originarios. El foco de esta sección es presentar las acciones más significativas emprendidas por el gobierno mexicano tanto desde la perspectiva de la “integración” de los grupos indígenas y la homogeneización lingüística a través de la imposición del español, como desde la óptica de los derechos lingüísticos que impulsan el mantenimiento y la revitalización lingüística de los grupos étnicos. La segunda sección agrupa estudios empíricos sobre 1) la enseñanza de la lengua indígena; 2) el modelo institucional de Educación Intercultural y Bilingüe; y 3) estudios que reportan proyectos no oficiales en el contexto indígena. Finalmente, en la tercera, a partir de los postulados de J. Cummins se discuten las nociones de bilingüismo y desde la visión de Hamel y de Zúñiga, Sánchez y Zacharías, se presentan los modelos recurrentes para la educación bilingüe de las minorías étnicas y lingüísticas, para así conformar el marco conceptual.

2.1 Marco contextual. Políticas y modelos para la atención de poblaciones originarias

Es posible describir la evolución de las políticas educativas y lingüísticas para las minorías étnicas del país a través de las acciones que emprenden las dependencias gubernamentales. De acuerdo con autores especializados, las acciones que inciden en algún aspecto de la realidad social se encuentran enmarcadas por objetivos más amplios, los cuales obedecen a algún diseño de política.

El concepto de política puede ser polisémico en español. Por ello, Valenti y Flores (2009) retoman la distinción que se hace en el idioma inglés entre los términos *politics* y *policy*. De acuerdo con los autores, con el primero se hace referencia a la actividad realizada por parte de algunos grupos para acceder al poder. El segundo, refiere las estrategias que llevan a cabo las personas que han sido autorizadas por el poder estatal para tomar determinadas decisiones, ese es el sentido de *política* que interesa en este estudio.

Aguilar Villanueva (1992) señala que la definición de política (*policy*) puede ser eminentemente descriptiva o bien, teórica. En el primer caso, se considera que la política es ejecutada por los gobernantes y otros actores extragubernamentales de manera propositiva, intencional y planeada para lograr objetivos precisos. En las aproximaciones teóricas, la discusión versa sobre cuál teoría politológica explica el comportamiento de la política y a partir de ahí se define. Desde determinadas posiciones teóricas, el análisis de la política se lleva a cabo en función

de los beneficios y ventajas que se esperan como resultado de las acciones gubernamentales respondiendo a las demandas sociales –muchas veces recurriendo a modelos matemáticos. El sentido que se retomó para esta investigación es la aproximación descriptiva, esto es, se parte de considerar que las políticas persiguen objetivos precisos, y para lograrlo se ponen en marcha una serie de acciones concretas.

Por el interés en esta investigación -la escuela de la modalidad indígena- se alude continuamente a las políticas lingüísticas y educativas. En el caso de las primeras, se coincide con Barriga Villanueva (2009) quien las define como aquellas acciones que el gobierno, en primera instancia, ejerce para la modificación sobre el uso de las lenguas y sobre sus hablantes. En el caso del ámbito educativo, igualmente son acciones pero dirigidas a la solución de asuntos educativos (Pedró y Puig, 1998). A continuación, se describen a grandes rasgos las políticas educativas y lingüísticas destinadas a la población indígena, atendiendo a su objetivo principal: la enseñanza del español o en apoyo de la enseñanza de la lengua indígena.

2.1.1 Políticas orientadas a la castellanización.

Se puede afirmar de manera contundente que con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, fundada por el régimen posrevolucionario, se pretendió que la educación primaria llegara a todo el país, incluidas las áreas rurales e indígenas. Para esta labor, en sus primeros años de funcionamiento se diseñaron nuevos programas y se crearon materiales de texto únicos para todas las escuelas en castellano.

Las políticas educativas y lingüísticas impulsadas para los pueblos originarios pretendieron la unificación nacional. Para lograrlo, se propuso homogeneizar lingüísticamente a la población indígena a través de la escuela, es decir, ésta sirvió para alfabetizarlos en español a través de contenidos exclusivamente en esta lengua.

Al paso de los años y en función de los objetivos propuestos en cada sexenio presidencial, las políticas se modificarían. Así, Entre 1934 y 1940 (presidencia de Lázaro Cárdenas) hubo acciones contrastantes: se optó por reemplazar la enseñanza directa del español por la educación bilingüe y se adoptó dicha metodología para enseñar a la población indígena a leer y escribir. Bajo esta metodología, se llevó a cabo el proyecto Tarasco, el cual consistió, entre otras cosas, en la preparación de textos y materiales para niños y adultos purépechas (Corona, 2008). Barre afirma que el ideario de Cárdenas se centraba en la integración de los indígenas a la nación mexicana pues

los consideraba un factor de progreso (Barre 1985 como se cita en Tinajero, 2007, p.86), pero a pesar de que el objetivo de la educación bilingüe promovido en ese sexenio era alfabetizar a los indígenas en su propia lengua (en las etapas iniciales de enseñanza), el fin último era enseñarles el castellano para “mexicanizarlos” (Tinajero, 2007). No obstante, las acciones de este periodo dieron pie a la creación de muchas dependencias gubernamentales para la atención de los asuntos indígenas, entre las que se destacan el Departamento de Acción Social, Cultural y de Protección Indígena y el Departamento de Educación Indígena.

En la siguiente década se continuaría en la misma línea y se crearían otras instancias gubernamentales como el Instituto Indigenista Interamericano (aprobado para su creación en 1940 y constituido en 1942) que, de acuerdo con Stavenhagen tuvo como objetivo que la política para los indígenas se volviera integral y abarcara diversos aspectos: educativo, económico, de organización social, etcétera (1988 como se cita en Segura, 2004, p.65). En 1948 con la fundación del Instituto Nacional Indigenista se impulsó, de nueva cuenta, la política de integración de la población indígena a la sociedad nacional.

En los años siguientes la política de homogeneización lingüística o castellanizadora se mantuvo, pero a partir de 1964 la SEP cambió gradualmente su política educativa hacia la población indígena, y se introdujo la idea de una educación bilingüe (Bello, 2009). En el periodo de Luis Echeverría (1970-1976) se impulsó una metodología bilingüe y se puso en marcha una campaña para la conservación de la cultura y las tradiciones de los grupos étnicos. Este esfuerzo fue visto, años después, como una educación colonizante y se optó, en 1978 por proponer una educación bilingüe bicultural (Aguirre, 2006). A la par, se creó la Dirección General de Educación Indígena y, para atender las escuelas primarias, quienes habían fungido como promotores bilingües se convirtieron en maestros de lo que ahora conocemos como Subsistema de Educación Indígena. En 1986 la SEP emitió *las Bases Generales de la Educación Indígena* que servirían para impulsar en modelo bilingüe bicultural (SEP, 1986).

Como se vio en esta sección, durante un largo tiempo uno de los objetivos fue que el español fuera utilizado como lengua nacional, no solamente por la población mestiza, sino también por la población indígena. Aunque varios presidentes apoyaron esta medida, con el paso del tiempo y como resultado de las exigencias de los grupos originarios, las lenguas indígenas cambiaron a un estatus de lenguas nacionales, aunque como se verá a continuación, esto no significó que adquirieran un mayor estatus social o espacios para su uso.

2.1.2 Derechos lingüísticos y derechos indígenas para la revitalización de las lenguas indígenas.

A finales de los ochenta, la discusión en torno a los derechos lingüísticos de las poblaciones originarias cobró relevancia. Por una parte, las demandas y la participación de estos grupos aumentó, y por otra, México suscribió el convenio 169 *Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* impulsado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

A través de este convenio, México se comprometió a desarrollar y aplicar programas y servicios de educación en cooperación con y para los pueblos indígenas incorporando su historia, sus conocimientos y técnicas. En este convenio, también se señaló que los niños indígenas poseen el derecho de ser enseñados en su propia lengua, así como la necesidad de adoptar disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos y promover el desarrollo y práctica de las mismas (Convenio 169, 1989; Sichra, 2010).

No obstante, durante los años subsecuentes no hubo acciones para hacer efectivo lo establecido en el convenio. Las políticas hacia los grupos indígenas continuaron en la misma tónica: se colocaba un énfasis en el valor de las lenguas nativas, la importancia de la pertinencia étnica y las tradiciones culturales, y en una educación especialmente diseñada para los indígenas; la otra cara de la moneda eran indicadores de rezago educativo: alto índice de analfabetismo y monolingüismo en los niños (Aguirre, 2006).

Un cambio trascendente se dio en 1992 con el reconocimiento constitucional de nuestra diversidad cultural. Se estableció en la Constitución que la ley protegería y promovería el desarrollo de las lenguas; sin embargo, el alcance del Artículo fue diferente de algunos puntos estipulados en el Artículo 27 del Convenio 169, como se cita

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y *su participación en la formulación y ejecución de programas de educación*, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer *el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación*, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (p.9) (cursivas propias).

Se observa que los cambios hechos en la Constitución en 1992, difieren de los establecido en el convenio 169 firmado en 1989. A través del convenio se pactaron compromisos que implicaban la posibilidad de transferirles a los integrantes de los pueblos originarios la responsabilidad de la creación de dichos programas, y la oportunidad de crear sus propias instituciones. Sin embargo, en 1992 solamente quedó establecido la protección y la promoción del desarrollo de las lenguas indígenas.

Dos años después, un suceso posibilitaría la enmienda de las acciones hacia las poblaciones originarias impuestas hasta ese momento. En 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas; tiempo después se firmaron los Acuerdos de San Andrés (1996) entre el EZLN y el gobierno federal que, en teoría, permitirían la autonomía de los pueblos indígenas. En dichos acuerdos

[...] se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural. *Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT* (Acuerdos de San Andrés, Derechos y cultura indígena, 1996) (cursivas propias).

Para Sartorello (2009) la autonomía demandada implicaba la distribución de competencias políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, judiciales y del manejo de recursos para hacer efectivo el derecho de las comunidades a determinar sus propios proyectos y programas de desarrollo. No obstante, a pesar de que puede señalarse que hubo incumplimiento del Acuerdo, este movimiento, como se verá más adelante, sentó las bases en el ámbito comunitario para el desarrollo de proyectos interculturales y bilingües críticos e independientes hacia las políticas educativas y lingüísticas del Estado mexicano, apoyados por la sociedad civil nacional e internacional y asesorados por investigadores y académicos (Sartorello, 2009).

Debemos señalar que los acuerdos o normativas impulsadas no significaron que la población indígena se volviera bilingüe. Aun después de las mencionadas modificaciones que favorecen el mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas, el modelo que se impulsó llamado Educación Intercultural Bilingüe no incluyó una propuesta específica para la enseñanza de la lengua. Hamel (2001) describe esta situación de la siguiente manera:

[...] una posición pluricultural, de apoyo a la preservación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas en lo abstracto y formal, es decir, en los documentos de política oficial, y una práctica (multicultural) asimilacionista que concibe la persistencia de las lenguas indígenas como problema y obstáculo para el éxito escolar de los niños (p. 156)

En términos generales, la dificultad para impulsar el bilingüismo estriba en la contradicción de la cual muchos autores dan cuenta. Morris (2007); Hamel (1993 y 2008); Reese y Feltes (2014); Barriga Villanueva (2004, 2007 y 2009); López Bonilla y Tinajero (2011) coinciden en el señalamiento de que las políticas educativas y lingüísticas en México han sido cambiantes y que no se impulsaron acciones específicas para alcanzar los objetivos implícitos en su diseño.

De lo anterior se desprende una pregunta ¿qué debe contener una política lingüística para ser competente y viable? De acuerdo con Kymlicka y Patten (citados en Morris, 2007) son siete aspectos fundamentales los que deben ser atendidos: el uso interno de las lenguas, el papel que representa la lengua en el ámbito de los servicios públicos, el papel que representa la lengua en el ámbito de las cortes e instancias legislativas, el ámbito educativo, el uso privado de la lengua, las declaraciones oficiales y la planificación del corpus y del estatus de las lenguas como lenguas nacionales. A juicio de Morris (2007), en el caso de México se han atendido principalmente dos: el de declaraciones oficiales y el educativo. Respecto a este último aspecto si bien se reconoce un subsistema educativo con un modelo específico, debemos señalar que éste ha sido cuestionado a lo largo de los años por no haber sido efectivo, sobre todo por no haber logrado alumnos bilingües.

Una de las tareas más complejas se relaciona con la estandarización de las lenguas existentes y reconocidas en el país. Una primera medida ha sido declararlas como lenguas nacionales. Para el ámbito educativo, la propuesta de atención a la diversidad lingüística sólo ha resultado aplicable en la educación básica en el nivel primaria y, a veces, según la región, la educación bilingüe sólo se imparte hasta el tercer año debido a la falta de maestros (Morris, 2007). En ese sentido, se sabe que la ley establece para los hablantes el derecho a utilizar las lenguas

indígenas en instituciones públicas y la obligación del Estado de crear las condiciones para su uso exitoso (Hamel, 2008), pero en la práctica el escenario puede ser desalentador.

Los resultados de estas políticas no han sido satisfactorios. El Estado Mexicano ha aceptado como un hecho el desplazamiento lingüístico como efecto de sus políticas. El diagnóstico incluido en el Programa Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2014) señala que las políticas lingüísticas en el ámbito educativo contribuyeron al desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas en favor del español y agrega que los avances en el marco jurídico de la educación y el reconocimiento de las causas de la escasa atención a la educación de la población indígena no han considerado suficientemente el carácter multilingüe y pluricultural de la nación, por lo que no se ha reflejado adecuadamente en las leyes estatales respectivas (SEP, 2014a).

En síntesis, se puede señalar que en México no se ha logrado una consistencia entre las políticas educativas y lingüísticas y las acciones dirigidas a los pueblos indígenas. No ha sido posible frenar el desplazamiento de las lenguas indígenas para evitar su muerte ni tampoco concretar acciones que contribuyan a la revitalización de las lenguas. A propósito, Velázquez (2008), Terborg y García Landa (2011) y Trujillo Tellez (2012 como se citó en Terborg, Velázquez y Trujillo, s/f, p.4) señalan que a diferencia de algunas lenguas indígenas como el náhuatl, el zapoteco o el maya que aún tienen fortaleza lingüística, hay una cantidad muy grande de ellas que tienen un alto grado de desplazamiento. El énfasis se ha puesto en el rescate de las mismas y no en la búsqueda de espacios donde se garantice su igualdad y uso. Las consecuencias de esto se reflejan, en parte, en una débil competencia lingüística tanto en español como en lengua indígena. A esto se puede agregar el desuso de las lenguas indígenas que se vive en la escuela.

Las políticas educativas y lingüísticas han incidido en las prácticas que promueve la escuela de la modalidad indígena y, desde diferentes perspectivas, han sido abordadas en investigaciones empíricas. A continuación se describen algunos de estos estudios.

2.2 Estudios empíricos.

2.2.1 Enseñanza de la lengua en la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica.

En algunos países de la región latinoamericana diversos especialistas en el tema han indagado que es lo que sucede con la enseñanza de las lenguas indígenas. Lovón Cueva (2007) asevera que el

sistema educativo peruano no contempla que hay comunidades indígenas en donde la lengua materna ya no es la lengua indígena, sino es la segunda lengua, siendo el castellano, la materna. Asimismo, advierte que los esfuerzos por revertir la situación donde las lenguas indígenas se perciben como segundas lenguas, parten de la iniciativa y acción de programas experimentales en los que la enseñanza de la segunda lengua recibe un par de horas y no se relaciona con las otras áreas de enseñanza y aprendizaje, muy parecido al planteamiento curricular mexicano. Como conclusión, señala que se debe entender que la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua puede llegar a ser una estrategia para la recuperación de la lengua indígena en las nuevas generaciones de hablantes que la han dejado de usar y que, en otros casos, aprenderla es una manera de reafirmar su identidad.

En Chile, algunos investigadores se han enfocado en realizar estudios sobre el modelo EIB de su país. Loncon (2013) analiza el proceso de desarrollo de la EIB, la enseñanza de las lenguas indígenas y las dificultades que enfrenta la “dupla pedagógica”, constituida por un profesor mentor y un educador tradicional que llevan a cabo la enseñanza de la lengua indígena en el aula. Esta autora indica que al no existir profesores de lenguas indígenas formados para enseñar las lenguas, se incorporó la figura del profesor tradicional quien interviene sólo en la asignatura de lengua indígena, aunque algunos refuerzan materias de otra asignatura, bajo las indicaciones del profesor mentor. La autora señala que algunas de las dificultades que afectan el desarrollo de este proceso son la falta de una metodología apropiada para enseñar las lenguas y la carencia de logros en el aprendizaje bilingüe en los alumnos, por lo que los estudiantes a veces no alcanzan el uso instrumental del idioma, conocen sólo las palabras pero no logran construir frases, ni menos unirlos. Concluye afirmando que en condiciones ideales, la escuela intercultural bilingüe debería contar con profesores hablantes de L1¹ especializados en la enseñanza de la lengua indígena; y con profesores de enseñanza básico, que además de tener las menciones en disciplinas específicas, conozcan e implementen el enfoque intercultural².

Por su parte, Quintriqueo y Torres (2012) afirman que la escolarización de niños chilenos de ascendencia mapuche es realizada con base en un currículum monocultural, centralizado y

¹ En el estudio citado, L1 se refiere a la lengua materna de los educandos.

² En Chile, a nivel regional han emergido otras formas de desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe. De acuerdo con Loncon (2013) en la región de La Araucanía, hoy se tramita una orden municipal para que la lengua mapuche sea utilizada públicamente en los ámbitos de la salud, la administración comunal municipal, en la justicia y otros. De igual modo, en la ciudad de Santiago, aunque de manera lenta, se han multiplicado los colectivos de enseñanza de la lengua mapuche, debido a que los jóvenes que aprendieron esta lengua después del castellano, hoy enseñan su lengua materna, apoyados por hablantes nativos.

homogeneizante, para satisfacer las necesidades de aprendizaje que se generan en la sociedad nacional. También, sostienen que la lógica del conocimiento escolar que se enseña en la escuela está asociada a la racionalidad de los profesores, producto de la cultura escolar y la formación profesional con ausencia de conocimiento cultural mapuche. Constataron que los docentes no usan la lengua mapuche en clases, y que las actividades de enseñanza y aprendizaje carecen de espacios que incluyan el uso de la lengua indígena por parte de los alumnos.

Por el contrario, en Bolivia, el modelo de EIB ha impulsado el desarrollo profesional de los profesores y futuros docentes al exigirles participar en la enseñanza de la lengua indígena. Además, de acuerdo con Green y Witheplume (2012) se enfatiza la inclusión de la instrucción contextualizada relevante para los estudiantes. Sin embargo, los profesores en funciones y los futuros docentes que hablan solamente el español, siguen teniendo dificultad para identificar las culturas y lenguas indígenas regionales.

En este apartado se abordaron investigaciones que discuten cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lengua indígena en países latinoamericanos. Los estudios dan cuenta de la complejidad de la enseñanza de la lengua indígena debido al uso subordinado en el currículo y de propuestas para su enseñanza que pretenden la conservación, uso y revitalización de las lenguas indígenas. De igual manera, colocan el énfasis en el reconocimiento de que muchas lenguas indígenas deben ser enseñadas como segundas lenguas, y debido a ello debe trabajarse en metodologías específicas.

2.2.2 Enseñanza de la lengua en la Educación Intercultural Bilingüe en México.

En México, la política educativa afirma que la educación en la modalidad indígena debe ofrecerse en la primera lengua de los niños; no obstante, las investigaciones que se reseñan a continuación permiten reconocer una realidad escolar diferente de la que se postula en la normativa oficial. La lógica en la revisión de los materiales fue ubicar estudios centrados en la enseñanza de la lengua en la modalidad indígena.

Hamel (2008) evidencia que la alfabetización sistemática en lenguas vernáculas no ha sido posible. De acuerdo con su estudio, las escuelas indígenas enseñan conforme al currículo nacional de la modalidad general, diseñado para niños monolingües hablantes de español, por lo que los profesores indígenas realizan ajustes para adaptarlo a las necesidades de sus alumnos. Asimismo, los libros de texto nacionales utilizados como la herramienta pedagógica principal están

diseñados para enseñar la materia de español como primera lengua. Así, la lengua indígena tiene una función subordinada como lengua de enseñanza y solamente se utiliza cuando es necesaria.

Cruz (2011) llega a conclusiones similares en un estudio llevado a cabo en escuelas primarias en comunidades indígenas de Chiapas. Este autor reporta que el quehacer del maestro se produce fuera del contexto cultural y de las características concretas de los alumnos. Asimismo, en la práctica pedagógica se niega al que es hablante indígena y su lengua. La tarea de los profesores, entonces, es seguir el programa indicado en el libro de texto con la intención de cubrir el temario, con miedo a la pérdida de tiempo. De ahí que se cierran las puertas al hecho de valorar y promover la lengua materna de los alumnos.

Rebolledo (2006a) en un estudio en escuelas primarias públicas de la ciudad de México³ donde asisten niñas y niños hñähñü que migraron junto con sus familias a esta ciudad y que, en su mayoría, son bilingües, subraya que la situación cotidiana de los niños es de bilingüismo y biculturalidad, lo que supondría facilidad para la atención y la enseñanza bilingüe utilizando herramientas convencionales, a diferencia de otros ambientes escolares multilingües donde se encuentran más de dos lenguas en el salón de clases. A pesar de ello, el autor señala las dificultades para lograr el bilingüismo en ese ambiente escolar y se lo atribuye, entre otras cosas, a la falta de personal docente bilingüe, pero sobre todo a los problemas de organización escolar y curricular que no otorga funciones académicas al hñähñü, esto es, el uso de esta lengua en las tareas escolares; y tampoco permite que el español se enseñe como segunda lengua. Resalta que la discusión en ese contexto, además de cómo introducir el hñähñü al currículo de la escuela, se centra en si es posible otorgarle funciones académicas. Además de decidir si se enseña primero el hñähñü y después el español, o ambas al mismo tiempo, pero sin afectar el aprendizaje.

Como parte de su investigación, Rebolledo (2006b) estudió la experiencia educativa de los niños y niñas de origen hñähñü, en particular, para analizar la relación entre movilidad social y calidad de la educación, el bilingüismo de los estudiantes y su relación con la enseñanza, y el trauma que genera la segregación lingüística y el racismo en las escuelas primarias. Este autor encontró que el problema está relacionado directamente con el bilingüismo de los alumnos indígenas y la discriminación de que son objeto por el hecho de “no hablar bien” el español y por ser fuereños. Rebolledo concluye afirmando que la adquisición del español se torna problemática

³ En el país solo 24 estados cuentan con un subsistema de educación indígena; la Ciudad de México no es uno de ellos.

para los alumnos bilingües de origen indígena, debido a que continúan hablando sus lenguas maternas, las lenguas indígenas que hablan sus padres, y no cuentan con el apoyo pedagógico necesario para incorporarlas alternadamente con el español en los momentos de la enseñanza, y así aplicarlos en otros espacios de su vida.

Pérez López, Bellaton y Emilsson (2012) en una revisión sobre la situación de demanda, oferta educativa y las problemáticas actuales en la enseñanza de segundas lenguas en el contexto mexicano afirman que la situación del español es clara: está presente en los planes de estudio desde la educación básica hasta el nivel medio superior. A pesar de que, según los documentos oficiales, es la segunda lengua que deben aprender las poblaciones originarias. De acuerdo con las autoras, el caso de las lenguas indígenas es diferente debido a la diversidad de contextos de enseñanza y de aprendizaje. Un ejemplo es la atención educativa a las poblaciones originarias fuera de sus comunidades de origen, donde se presenta la necesidad de una atención culturalmente pertinente así como la enseñanza de su lengua de origen como segunda lengua. Para ellas, lo que se necesita, entre otras cosas, es formar a los sujetos inmersos en la lengua, y en metodologías de enseñanza de lenguas para la promoción del bilingüismo.

En esta línea, Pérez López (2011) llevó a cabo un estudio enfocado en la identificación de los fonemas básicos de varias lenguas y de los alfabetos existentes. Para la autora la confusión se genera por la mezcla de fonemas y grafemas que los maestros tendrían que utilizar para enseñar dos lenguas diferentes a los niños. En las conclusiones, señala que lo que influye en la habilidad que adquieren los niños para codificar y decodificar sonidos, es que las lenguas comparten fonemas, los cuales les permiten comprender parcialmente lo que les enseñan. Sin embargo, esto apunta a una desvalorización de su capacidad intelectual y a un posterior abandono de la escuela. Esta autora establece que para ofrecer una verdadera educación bilingüe a niños hablantes de lenguas originarias de México, es imperante desarrollar currículos bilingües, de metodologías de trabajo y de programas de formación docente, todo esto adaptado a las características estructurales y comunicativas de las lenguas, así como a las situaciones sociolingüísticas y educativas de los grupos de hablantes; propuestas como las que desarrollaron Rebolledo (2006b), y Hamel, Brumm, Avelar, Loncon, Nieto y Castellón (2004), como se verá más adelante.

Por su parte, Ayala y Cabrera (2011) parten de señalar que, debido a los diferentes entornos sociolingüísticos, el uso de las lenguas en las comunidades escolares se torna complejo. Su investigación la realizaron en escuelas secundarias de la región de La Huasteca (Veracruz, San

Luis Potosí e Hidalgo). El objetivo fue observar la pertinencia del modelo multigrado-multilingüe a partir de la Guía Didáctica para el maestro, la Guía de Aprendizaje para el alumno y guiones de contenido audiovisual elaboradas para la lengua y cultura náhuatl (documentos propuestos por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB]). Su estudio también les permite discutir temas como la diglosia, la estructura y la semántica de la lengua.

Las autoras encontraron que los docentes no eran especialistas en la lengua y no todos eran indígenas. En sus resultados señalan que aunque los docentes sean hablantes de la lengua y pueden leerla, no necesariamente saben cómo enseñarla, qué actividades proponer o qué estrategias utilizar. Asimismo, observaron que las guías propuestas sí permiten a los docentes reflexionar sobre los aspectos gramaticales de la lengua y abren la perspectiva sobre las posibilidades para abordar la enseñanza de la misma, reflexionar sobre ella e impulsar su uso entre los estudiantes. Respecto de los contenidos del material audiovisual, mencionan que los docentes hablantes otorgaron mayor énfasis y profundidad al tema, promovieron la reflexión acerca del uso de los préstamos del español en el náhuatl e identificaron ejemplos. En cambio, los docentes no hablantes del náhuatl motivaron fuertemente la participación de los alumnos; sin embargo, se sintieron rebasados y tuvieron problemas con el manejo de las actividades gramaticales por no conocer la lengua.

Bastiani et al. (2012) centraron su estudio sobre los tres modelos educativos instrumentados en la modalidad indígena: el castellanizante, el bicultural bilingüe, y el intercultural bilingüe. Utilizando técnicas del método etnográfico obtuvieron información sobre la percepción de los maestros de la región Ch'ol respecto a estos modelos. Los maestros que “vivieron” el modelo castellanizante indicaron que no tuvieron formación para alfabetizar a los niños de las comunidades bilingües. Además, señalaron que los cursos que recibieron durante su formación estuvieron bajo el modelo de castellanización. Los maestros que vivieron el cambio al modelo bicultural bilingüe, mencionaron que estuvieron ajenos al diseño de los contenidos educativos, y que se basaron en el currículo formal de la SEP para trabajar. Por último, aquellos que laboraban durante el modelo intercultural bilingüe, señalaron que los contenidos de la enseñanza siguen siendo, en su mayoría, en español. Además, indicaron que continúan siendo ajenos en la definición de los contenidos curriculares y su capacitación en métodos didácticos es esporádica. Los autores concluyen que el trabajo de los profesores Ch'oles, en este caso, no corresponde con la realidad de

los niños a los que atienden. El reto aún permanece, y este es que los niños puedan aprender en una realidad multicultural y lingüísticamente diversa.

Pérez López (2011) postula que la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, vigente en México desde 2003, plantea la necesidad de desarrollar la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas en las comunidades donde han sido desplazadas por el español. En términos generales podría señalarse que es una opción para la revitalización y detener el desplazamiento de las lenguas indígenas; la cuestión radica en cómo proceder. Esta autora establece que para la enseñanza de una segunda lengua debe haber un contacto con ella aunque sea mínimo: por ejemplo el caso de la enseñanza del español a niños indígenas o de las lenguas indígenas a niños hablantes de español. Asimismo, alude que, en la medida en que las lenguas vivas sean utilizadas cotidianamente, presentan una gran variación dialectal y la decisión consiste en decidir qué variante dialectal se utiliza en su enseñanza. Concluye mencionando que es necesario buscar estrategias para articular una enseñanza que dé cuenta de la cultura y al mismo tiempo considere las variantes lingüísticas.

Una investigación reciente nos ofrece una idea de lo que está sucediendo en la modalidad indígena a raíz de la implementación de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. Jiménez y Mendoza (2012) coordinaron un estudio evaluativo para conocer la perspectiva de diversos actores con respecto a las políticas, los programas y las acciones diseñadas e implementadas por la DGEI. El estudio se llevó a cabo en cinco estados de México: Veracruz, Oaxaca, Baja California, Yucatán y Puebla. Para los fines de esta investigación, se describen sólo los resultados de dos estados: Veracruz y Baja California. El primero, porque ahí los maestros trabajaron en el programa de tutunakú asesorados por las diseñadoras de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*; el segundo, porque es el estado donde se realizó la presente investigación.

El estado de Veracruz se distingue del resto porque ahí se llevó a cabo el pre-pilotaje y el pilotaje de la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. La fase de pre-pilotaje duró de 2002 a 2008; durante esos años, maestros indígenas se involucraron en el proceso de estandarización de la lengua tutunakú que sirvió de base para desarrollar la propuesta de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. Posteriormente, en 2008, año en que la propuesta se oficializó, se efectuó el pilotaje para el primero y el segundo grado de primaria, ya que solo se habían desarrollado programas y proyectos didácticos de este primer ciclo;

además del tutunakú también se incluyeron programas para el nahuatl y el hñahñú. Esta fase duró hasta 2012 y participaron 57 escuelas. Para la última fase, de generalización, el objetivo fue aplicar la propuesta en todas las escuelas donde se hablaran estas tres lenguas. Las evaluadoras señalan que los docentes percibieron a esta fase como ambigua, porque en ciertos contextos donde no se hablaba ninguna de las lenguas con las que se llevó a cabo el pilotaje, por lo que realizaron adecuaciones en la propuesta en función de las necesidades de sus grupos.

Para conocer la efectividad de las políticas educativas implementadas por la DGEI, se eligieron escuelas de nivel preescolar y de primaria, de organización completa y multigrado, todas de la modalidad indígena ubicadas en ocho comunidades veracruzanas de la región norte y sur del estado. Se realizaron entrevistas con autoridades educativas de la Dirección de Educación Indígena del estado, maestros, estudiantes, padres de familia, y Asesores Académicos para la Diversidad Lingüística y Cultural (AAD). Los resultados muestran que la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* es ampliamente conocida por las autoridades educativas, los AAD y los maestros; estos últimos expresaron la necesidad de contar con programas y libros afines para utilizarlos como complemento de la propuesta y señalaron su interés en participar en la elaboración de otras propuestas. También resaltaron la carencia de materiales que reciben en ciertas variantes lingüísticas. Por su parte, los padres de familia consideraron relevante la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua y destacaron la importancia de participar en la educación de sus hijos.

En el estudio de Baja California participaron ocho centros escolares de la modalidad indígena de seis comunidades: seis primarias (dos de organización completa, tres multigrado y una multigrado tridocente en que se imparte también preescolar y secundaria), y dos preescolares (uno completo y otro unidocente). La recolección de datos también se llevó a cabo mediante entrevistas a las autoridades de la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI), supervisores, asesores, docentes y padres de familia.

Los resultados muestran que las autoridades de la CEEI consideran relevante la propuesta, pero afirman que es más política que pedagógica. La diversidad cultural y lingüística del contexto bajacaliforniano, según los entrevistados, es un obstáculo para desarrollar una propuesta de educación bilingüe en el estado, incluso para obtener los datos correspondientes a las lenguas indígenas que hablan los niños en las escuelas.

Por una parte, los supervisores de zona y asesores señalaron como una acción significativa, por parte de la DGEI, la capacitación que han recibido sobre la propuesta de *Parámetros*, aunque consideran que es necesario adaptarla al contexto de Baja California. Los profesores destacaron los criterios metodológicos de la misma, pero no la consideran relevante para el colectivo docente y su práctica. Además, expresaron que, en muchos casos, el monolingüismo en español de alumnos y maestros es un obstáculo para implementar la propuesta. Otras respuestas de los docentes indican que la prioridad es el programa nacional y ello interfiere en la enseñanza de la lengua indígena. Señalaron que la evaluación ENLACE no evaluaba esta asignatura, por lo que además de ser considerada como una carga adicional de trabajo, no se cubre como la propuesta indica.

Asimismo, los docentes no creen que el problema sea la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*, sino la heterogeneidad presente en las escuelas: diversas lenguas indígenas y orígenes étnicos. Algunos maestros mencionaron que trabajan la enseñanza de la lengua indígena a través de campos semánticos y otros refirieron los proyectos que impulsan aunque sin el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. Las autoras reportaron que, en sus observaciones, pudieron notar que los contenidos que se abordaron durante la enseñanza de la lengua indígena no tienen articulación con los otros contenidos escolares. De manera general en las escuelas no observaron una práctica bilingüe. Finalmente, concluyen que los resultados dan cuenta que la instrumentación de la propuesta como tal no ha sido posible, pero si ha habido un cambio de actitud hacia las lenguas indígenas, un mayor respeto.

Los estudios revisados aseveran que el modelo oficial de la EIB ha dejado muchas brechas abiertas y dudas respecto de su funcionamiento. Los autores coinciden que los problemas latentes son, entre otros, que el currículo no otorga funciones académicas a la lengua indígena, la insuficiencia de materiales para la enseñanza del español como segunda lengua y la falta de maestros hablantes de lenguas indígenas –tal y como lo señalan los diversos estudios consultados-. Igualmente, si bien, las últimas acciones de la DGEI son reconocidas y han sido difundidas, los maestros las consideran insuficientes en función de sus contextos de actuación.

2.2.3 Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica.

En torno a la interculturalidad y a la EIB, en Latinoamérica se han publicado artículos que cuestionan el concepto. Entre los estudios realizados sobresalen los de autores chilenos. En primera instancia, Quilaqueo Rapimán (2008) señala que un factor clave para la promoción de la interculturalidad en ambientes educativos y sociales reside en la posibilidad de incluir a los otros. Destaca que en el contexto chileno, cuando se incluye la interculturalidad como contenido en los programas, se realiza mediante un enfoque descriptivo-comparativo, con un acento en lo lingüístico, informaciones culturales prácticas o de civilización.

Para Quintriqueo y Torres (2012) la educación intercultural debe dar cuenta de las lógicas de construcción de conocimiento y racionalidades de pensamiento para diseñar y ejecutar un proceso de enseñanza y aprendizaje con pertinencia cultural. Además, plantean que la coexistencia del conocimiento escolar y el conocimiento de los alumnos debieran ser considerados e integrados al diseño curricular y la planificación del proceso pedagógico intercultural, fundamentado en el diálogo de saberes.

Para Loncon (2013) la interculturalidad puede ser posible si se instrumenta de forma transversal e incluyente para todos los educandos, independiente de su pertenencia étnica y social y en todo el sistema educativo. Asimismo, considera que necesita diversificarse en función de los contextos. Para él, la interculturalidad no debe ser un modelo único.

2.2.4 Interculturalidad en la escuela indígena.

Este apartado se centra en el concepto de interculturalidad, el cual empezó a ser un referente de la modalidad indígena a raíz del impulso del modelo EIB. En México, desde su inclusión en el discurso oficial, la interculturalidad se postuló como una “aspiración, como parte de un proyecto de nación” (Schmelkes, 2013 p.5); no obstante, los estudios que se incluyen dan cuenta no solo de diversas interpretaciones por parte los maestros, sino de una dificultad para trabajar los contenidos desde una perspectiva intercultural.

Barriga Villanueva (2004) sostiene que en el contexto mexicano el concepto de interculturalidad no ha sido consolidado, sigue siendo polisémico. Esta autora señala que la interculturalidad sugiere “una interacción armónica entre lenguas y, por ende, entre culturas, en un ambiente de reciprocidad y de intercambio de conocimientos, pensamientos y costumbres” (p.21). En diferentes estudios, ha encontrado que los profesores otorgan un carácter ambiguo al concepto. En un estudio exploratorio, Barriga Villanueva (2004) indagó los significados que los docentes le

atribuyen a la educación intercultural. A través de un cuestionario preguntó a doce estudiantes de maestría en lingüística indoamericana, hablantes nativos de seis diferentes lenguas mexicanas (chol, mixteco, zapoteco, náhuatl, totonaco y español) aspectos relacionados con la interculturalidad. Sus resultados evidencian que los maestros indígenas le adjudican al concepto diferente significado. Entre las respuestas anotaron: la complejidad del concepto mismo; la aceptación de múltiples culturas y por ende de muchas lenguas, saber de una cultura en todas sus dimensiones, la convivencia de dos o más culturas y el respeto de éstas, la enseñanza de la lengua para que los niños la dominen, un intercambio de culturas, la interacción de muchas culturas entre los pueblos indígenas y no indígenas, y el proceso mediante el cual entran en contacto armónico diferentes culturas. No encontró un concepto unificado, y señala que para los docentes es muy difuso saber cómo aplicarlo en el ámbito educativo. Barriga Villanueva (2004) afirma que la interculturalidad es un concepto ajeno o distante de la realidad vivida en las escuelas primarias indígenas.

Por su parte, Aguilar Nery (2004) indagó en el contexto bajacaliforniano dicho concepto; el autor considera que el discurso dominante sobre la interculturalidad está anclado en una visión indigenista y compensatoria y, con ello reproduce las desigualdades sociales. Asimismo, señala que las interpretaciones en torno a la educación intercultural entre docentes indígenas son el resultado, en parte, de la variedad de definiciones contenidas en los documentos oficiales pero, por otra, se relacionan con la experiencia inmediata mezclada con alguna referencia oficial. Debido a esto, existe una heterogeneidad y contradicciones que se manifiestan en el ámbito de las prácticas escolares.

En cambio, Cerda García (2007) se centra en analizar el significado que el sector gubernamental le otorga a la interculturalidad. Según este autor, en el caso de Chiapas, la política educativa se ha restringido a la necesidad de crear conciencia en la población para la valoración, reconocimiento y diálogo entre las distintas culturas existentes en este país; en cambio, las comunidades han optado por una educación autónoma. Asimismo, este autor alude que la educación autónoma ha ido tomando un papel relevante para conformarse como uno de los ejes articuladores y de mayor dinamismo en la vida cotidiana de los municipios autónomos zapatistas, por lo que el trabajo realizado en estas comunidades se ha convertido en un fuerte componente de autogestión a través de la formación de educadores de las mismas localidades que prestan los servicios educativos en distintos niveles. Concluye señalando que, a diferencia del trabajo

autogestivo de las comunidades indígenas, el gobierno tiene una visión simplista de la interculturalidad, además de que no atiende las demandas de los grupos indígenas.

Se puede señalar que tanto en México como en otros países de Latinoamérica, el concepto de interculturalidad no ha logrado ser unificado. Además de que los actores de la educación expresan que en las escuelas no se vive una interculturalidad en el día a día. Actualmente el concepto de interculturalidad ha perdido presencia en los discursos, documentos y programas educativos oficiales mexicanos; por ejemplo, el concepto que se introdujo en el currículo reformado de 2012 fue el de diversidad cultural, aunque, la CGEIB tiene como sustento de su trabajo el Programa Especial de Educación Intercultural.

2.2.5 Desarrollo de proyectos de educación bilingüe no oficiales.

Se han llevado a cabo proyectos educativos interculturales y bilingües críticos hacia las políticas educativas del Estado Mexicano; estos han sido desarrollados por investigadores con la participación de docentes, o bien impulsados por colectivos escolares y apoyadas por académicos. Estos proyectos pretenden incidir en la política educativa intercultural (Sartorello, 2009).

En México, Hamel, Brumm, Avelar, Loncon, Nieto y Castellón (2004) reportaron el trabajo con profesores indígenas en dos escuelas primarias purépechas en Michoacán el cual iniciaron en 1995. De ese proyecto derivó un plan escolar que constó, en términos generales, de un currículo de preservación lingüística y de afirmación cultural. En este, la lengua purépecha se constituyó como el núcleo del currículo, ya que todas las materias eran enseñadas en la lengua materna de los alumnos y el español se introdujo como segunda lengua. Los autores señalan que lo que se buscó fue que los alumnos logaran un bilingüismo coordinado, esto es, que fuera posible identificar claramente sus niveles de competencia en cada lengua y coordinar el uso de ellas para fines de comunicación. Los autores reportan que los profesores diseñaron los planes y programas a partir del currículo oficial, elaboraron materiales didácticos para cada materia y desarrollaron técnicas de enseñanza de manera autónoma; todo ello con el propósito de contar con recursos para la enseñanza de la lengua indígena. Una vez instituido el currículo, observaron una buena dinámica escolar y una participación activa de los alumnos. Por otra parte, registraron problemas para la enseñanza del español ya que sólo se usaba ocasionalmente en la lectura de los materiales de texto oficiales y para la traducción de instrucciones de una lengua a otra.

Rebolledo (2006b) en colaboración con los directivos de una escuela primaria y con el apoyo de las profesoras titulares de primero y segundo grados, hablantes nativas del hñähñü, impulsó una propuesta, durante dos ciclos escolares, en la que se utilizó el hñähñü 40% del tiempo escolar (el resto se utilizaba en español) con la finalidad de demostrar que el uso académico del hñähñü aporta mejores resultados. Entre los resultados de la investigación destaca que con la introducción del hñähñü se fortaleció la identidad del estudiante, se creó un clima de confianza y los estudiantes adquirieron la lectoescritura en L2 de una manera más rápida. Además, se confirmó que cualquier lengua materna como lengua de enseñanza (en este caso el hñähñü) da mejores resultados académicos para la posterior comprensión y el desarrollo de contenidos en español.

Por su parte, Reese y Feltes (2014) lograron introducir un programa intercultural bilingüe de doble inmersión enfocado en escuelas multigrado en la región amuzga de Guerrero. El concepto de doble inmersión se refiere a un modelo de educación bilingüe orientado al bilingüismo aditivo y a la biliteracidad, en el que cada lengua se enseña por separado. Las autoras citadas señalan que lo que distingue esta metodología de la sugerida por la SEP, es la enseñanza de la lengua originaria, no solamente como asignatura sino como lengua académica de algunas disciplinas seleccionadas por los maestros, quienes también se hacen responsables de la planeación y la enseñanza del contenido académico. Asimismo, destacan algunas estrategias que fueron empleadas por los maestros durante las sesiones de clase, como la práctica del lenguaje oral a través de lecturas en voz alta y cantos, localización de dibujos que representan palabras de vocabulario clave en sus libros de texto gratuito, complementación de organizadores gráficos para unir ideas sobre un tema, enseñanza explícita del vocabulario clave con apoyos visuales creados por el maestro y dioramas de regiones ecológicas con materiales naturales de su comunidad, entre otras. Finalmente, entre los resultados más relevantes reportan que hubo aumento en la confianza de los estudiantes al hablar las dos lenguas (lengua indígena y español) gracias a la práctica oral en el salón de clases.

Shenker (2012), por su parte, llevó a cabo un estudio etnográfico en la región de Morelia en el estado de Chiapas, en el que examina los objetivos de varias escuelas zapatistas autónomas y responde a la pregunta de qué tan exitosas son en el cumplimiento de sus objetivos, entre ellos 1) la protección de la cultura indígena, 2) la protección de los valores indígenas, 3) la protección de las lenguas indígenas, 4) la protección de los derechos de los indígenas, 5) la promoción de la igualdad sexual, 6) una educación orientada hacia el medio rural y 7) el fortalecimiento de la independencia de las comunidades de las organizaciones externas. Las herramientas para la

recolección de datos utilizadas fueron la observación participante, entrevistas informales, discusiones de grupos, y análisis de libros de texto y cuadernos de enseñanza, así como dibujos de los estudiantes. En los resultados señala que las escuelas están teniendo éxito en el cumplimiento de todos sus objetivos a través de la enseñanza explícita de ciertos temas y la enseñanza de normas y valores dentro de la escuela. Además, describe que las materias que se imparten en relación con las ciencias naturales tienen el apoyo de los promotores y de los estudiantes que tienen un profundo conocimiento del contexto rural.

En un estudio llevado a cabo en una escuela autónoma zapatista en el estado de Chiapas Guerrero (2009) analizó la relación sociolingüística que se vive en el aula y evidencia el vínculo entre las lenguas indígenas mayences: tzotzil, tzeltal y tojolabal, además de que sostiene que existen pocos estudios que aborden el contacto y los conflictos lingüísticos en el aula entre dos o más lenguas indígenas y el español. En los resultados reporta que tanto los niños y los promotores, además de usar su lengua materna, escuchan, aprenden y emplean las otras lenguas que coexisten en el aula. Considera que el espacio escolar debe ser percibido como un lugar de expresión para las lenguas en contacto. Concluye mencionando que al interior del salón de clase, en el lugar donde realizó el estudio, el castellano no tiene más peso que las otras lenguas indígenas y se restringe a conectores discursivos y como lengua de aprendizaje en el contexto escolar.

Sartorello (2014) en colaboración con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), centros de investigación y agencias financiadoras nacionales e internacionales, implementaron el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM*. Esta propuesta alternativa a la oficial, surge debido a la inconformidad de los grupos indígenas con la educación escolar oficial. Según el autor, en la pedagogía indígena se prioriza la educación familiar y comunitaria. Con base en esto, el proyecto tuvo como objetivos formar a los maestros indígenas de Chiapas para impartir una metodología de arraigo, la cual, como modelo educativo, busca formar a niños y a jóvenes indígenas que puedan relacionarse con la sociedad nacional-mestiza de manera crítica y propositiva, y también reafirmar su identidad sociocultural.

Un ejemplo de cómo puede llevarse a cabo la revitalización de una lengua lo constituye el proyecto *Nido de lengua en Oaxaca* realizado por Meyer (2010). El nido de lengua es un esfuerzo comunal de inmersión total en la lengua originaria para recuperarla en comunidades donde ambas ya están en proceso de perderse. El autor, con el apoyo de guías, utilizó una serie de estrategias lingüísticas como el uso de la lengua originaria a cada momento sin traducción al español; facilitar

el entendimiento lingüístico de los niños por medio del uso de gestos, palabras y frases repetitivas; nombrar repetidas veces los materiales y utensilios cotidianos; y comentar las acciones realizadas por los niños, siempre en forma natural y conversacional. Otras estrategias que utilizó fueron invitar y motivar a los niños, pero no insistir ni presionarlos para que repitieran de forma espontánea, dijeran las palabras y frases en lengua originaria escuchadas de los guías. Asimismo, que participaran en actividades de su agrado, ejecutadas en la lengua originaria para motivarlos a hablar; enfocarse en las habilidades orales y receptivas de la lengua originaria, no en la lectura o la escritura; conversar en forma natural con individuos o grupos de 3 a 5 niños acerca de sus actividades; hacer preguntas, pero estar listo para contestarlas uno mismo si los niños no entienden bien o no están dispuestos todavía a intentar una respuesta oral. Darse cuenta de que en cada momento, por el modelo lingüístico, está enseñando la lengua a principiantes. El autor insiste en que debe ser una estrategia de recuperación lingüística, y por lo tanto de resistencia cultural. Asimismo, argumenta que los nidos de lengua, hasta ahora, solamente han sido creados en comunidades rurales, pero es en las ciudades donde cada vez es mayor la cantidad de migrantes y donde más rápido se pierden las lenguas y culturas originarias.

Como se observa, estas propuestas que nacen de las propias comunidades involucran el esfuerzo de muchos actores. Los estudios indican que la enseñanza del español se lleva a cabo como segunda lengua y se busca que los alumnos sean competentes tanto en la lengua indígena como en español. En general, se reportan resultados exitosos en comparación con los de la propuesta oficial de EIB. Por lo tanto, sería oportuno reconsiderar el modelo utilizado hasta ahora en México o impulsar la autonomía educativa de las comunidades indígenas, como lo indica la legislación internacional.

2.3 Marco conceptual. Modelos para la educación bilingüe

A continuación se discuten conceptos claves que permiten entender las dificultades que conlleva desarrollar el bilingüismo en alumnos hablantes de lenguas minoritarias. Para entender la complejidad de la tarea se recurre a los conceptos desarrollados por Jim Cummins, quien realizó estudios con niños migrantes en Norteamérica y en segundo lugar, desde la perspectiva de Hamel, quien precisa los programas dominantes en la historia de la educación indígena en México y devela

las orientaciones culturales de diversos modelos. Ambos sirven como marco conceptual y de referencia para analizar la instrumentación de la asignatura de lengua indígena prescrita en el currículo de primaria en una escuela de esta modalidad.

2.3.1 La enseñanza de lenguas desde la perspectiva de Cummins.

Es pertinente señalar lo que se entiende por bilingüismo que, en su versión más simple, puede definirse como el dominio de dos lenguas, por ejemplo, como lo afirma Grosjean (1989 como se citó en Bialystok, 2001): “bilingüe es aquel que puede funcionar en cada idioma dadas [sus] necesidades” (p.4). Para fomentar el bilingüismo deben tenerse en cuenta varios factores, uno de ellos es cuándo introducir la segunda lengua para su enseñanza. Cummins (2005, como se citó en Rebolledo, 2006a), posiciona como punto de referencia el prestigio que tiene una lengua. Desde su enfoque, Cummins argumenta que la lengua que debe enseñarse primero es la de menor prestigio o en riesgo para después introducir la que tiene más prestigio o sirve para la comunicación intercultural. La razón de su postura es que debe reforzarse la identidad de los alumnos de lengua minoritaria. Para Cummins (2005) la lengua de menor prestigio no debe enseñarse al mismo tiempo que la lengua de mayor prestigio debido a que el contacto podría generar tensiones en el aula. Él recomienda enseñar una primero y después la otra, delimitar cada una tanto en el proceso de enseñanza como en el currículo general, además de que resalta la importancia de que participe todo el equipo escolar en la educación de los alumnos bilingües y no solamente los profesores que enseñan una segunda lengua (Cummins, 2001).

Uno de los aportes más importantes de Cummins (1999) ha sido postular dos tipos de habilidades o competencias que una persona puede desarrollar en una lengua, las *Habilidades comunicativas interpersonales básicas* (BICS) y *Competencias cognitivo-académicas de la lengua* (CALP). Las BICS se refieren a las habilidades fonológicas y a la fluidez oral que se adquiere para utilizar un lenguaje, es decir, las capacidades conversacionales. Se relacionan directamente con el acento y la competencia de tipo sociolingüístico (Cummins, 1980, como se citó en Daller, 2001). Estas alcanzan un nivel a cierta edad y posteriormente su desarrollo es muy reducido. Por su parte, las CALP son las habilidades relacionadas directamente con el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura tanto en la L1 como en la L2 (Cummins, 1980, como se citó en Daller, 2001). Daller (2001) menciona que las CALP se relacionan directamente con la lengua que se aprende en

la escuela. Estas pueden continuar desarrollándose durante los años de escolaridad y durante toda la vida.

Asimismo, Cummins (1999) postula que existe una interdependencia entre las CALP en primera y segunda lengua. En otras palabras, el autor sostiene que si se desarrollaron habilidades cognitivas durante la adquisición de la primera lengua, esas habilidades o herramientas pueden utilizarse también para el aprendizaje de una segunda lengua, contando necesariamente con una instrucción formal de esa lengua (Cummins, 2001).

Para él hay un principio de interdependencia lingüística y lo postula de la siguiente manera:

En la medida en que la instrucción en la Lx es efectiva para promover la destreza en la Lx, la transferencia de esa destreza a la Ly ocurrirá siempre que haya una exposición adecuada a la Ly (bien en la escuela bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la Ly (2001, p. 44).

De acuerdo con el autor tenemos la capacidad que nos permite compartir el conocimiento entre lenguas; señala que el nivel de competencia que se adquiere en una segunda lengua, depende, en parte, de las competencias que se desarrollaron al adquirir la primera lengua, esto debido a lo que Cummins denomina destreza común subyacente (DCS). Esta destreza subyacente común se resume en un principio: “independientemente de la lengua en que opere la persona, los pensamientos que acompañan una conversación, la lectura la escritura y la escuela vienen del mismo motor central” (Rico, 2015 p.220).

En la *Figura 1* se muestra, desde la perspectiva de Cummins, la interdependencia que puede existir entre dos lenguas. La imagen representa con la forma *iceberg* el aparato psicolingüístico de una persona bilingüe. En la superficie se pueden observar dos partes separadas, las cuales simulan la lengua uno y la lengua dos, cada una con sus rasgos lingüísticos. En la parte inferior (escondido de lo que podemos ver) se puede observar que ambas lenguas se encuentran unidas por lo que Cummins denomina DCS, esto es, aquellas características que ambas lenguas comparten. La DCS puede alimentarse de cualquiera de las lenguas siempre y cuando el alumno haya alcanzado un nivel umbral de dominio en cada una de ellas (Hamel, 2004).

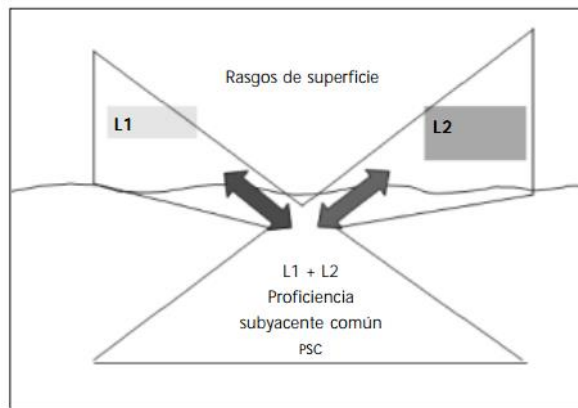


Figura 1. Interdependencia lingüística
Cummins, 1980, 2000 (como se citó en Hamel, 2004)

Según Cummins, los recursos que se adquirieron para aprender una lengua pueden utilizarse para aprender otra. A esto le ha llamado la Teoría de la transferencia. En ella, el autor postula que es posible “predecir” la transferencia de destrezas de la L1 a L2 y de L2 a L1. Esto lo explica a través de la hipótesis del umbral. De acuerdo con Cummins (como se citó en Rico, 2015), para ser una persona bilingüe se tiene que dominar niveles mínimos en cada lengua. Así, al ser alcanzados estos “umbrales” de destreza, se potencializa la estimulación cognitiva, académica y lingüística de los estudiantes en relación con sus interacciones sociales y académicas (Cummins 1976, 1979a, 1981a, como se citó en Cummins, 2001).

2.3.2 Modelos para la enseñanza bilingüe.

Es más productivo recurrir a los diferentes tipos de programas de educación bilingüe para comprender la conceptualización de Cummins; Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000), a partir de la revisión de los modelos o tipos de educación bilingüe destinados a los hablantes bilingües (en lengua indígena y en español) y a los hablantes monolingües en lengua indígena los agrupan de la siguiente manera:

Tabla I

Modelos o tipos de educación bilingüe

Tipo de programa	Lengua materna de los alumnos	Lengua de enseñanza	Objetivo social y educativo	Objetivo en resultado lingüístico
Sumersión	Lengua minoritaria	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo en lengua mayoritaria
Transitorio	Lengua minoritaria	Pasa de lengua minoritaria a mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo
Inmersión	Lengua mayoritaria	Bilingüe, con importancia inicial en L2	Pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad
Mantenimiento	Lengua minoritaria	Bilingüe, con peso en lengua materna	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad

Fuente: Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000)

Las autoras señalan que el modelo de sumersión es aquel que tiene por objetivo la asimilación social y educativa de la población indígena. Por ello, la educación impartida a los niños hablantes de lenguas indígenas es en “lengua mayoritaria” (español). El resultado lingüístico al que se aspira con este modelo es el monolingüismo en lengua “mayoritaria” pero a costa del abandono de la lengua indígena.

El modelo de transición también busca la asimilación de la población indígena (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000). La diferencia con el de sumersión radica en que, en los primeros cuatro o seis años, la enseñanza es bilingüe. En este tiempo, la enseñanza de la lengua indígena es planificada e impartida con el objetivo de enseñar el español a los alumnos, que adquieran la competencia suficiente en español y así dar paso a su utilización en el proceso educativo (UNESCO, 1989). El objetivo lingüístico que se espera cumplir con estos programas es el monolingüismo relativo.

A diferencia de los anteriores, el programa de inmersión fue diseñado para enseñar en una segunda lengua a alumnos cuya primera lengua es la “mayoritaria” y que además, goza de prestigio. Las autoras distinguen cinco tipos de programas de inmersión: total, parcial, temprana, demorada y tardía. El objetivo de este modelo es lograr el bilingüismo oral y escrito. Además, fomenta el bilingüismo aditivo y promueve la valoración y actitud positiva hacia la lengua mayoritaria y la segunda lengua. Cummins (2001) expresa que “el bilingüismo aditivo se refiere a la forma de bilingüismo que resulta cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su bagaje

intelectual al tiempo que siguen desarrollándose conceptual y académicamente en su primera lengua”. (p. 43)

Por último, Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000) describen el modelo de mantenimiento de la lengua “minoritaria”. A través de este modelo se enseña a los niños tanto en “lengua minoritaria” como en “lengua mayoritaria”. Es preciso señalar que en este modelo se asume que la lengua materna de los niños es la “minoritaria”. Sus objetivos, al igual que el modelo de inmersión, son lograr el bilingüismo y la biliteracidad, por lo que la lengua y la cultura de las “minorías” deben incluirse en el currículo escolar. Debido a que los alumnos están expuestos en su contexto a la lengua “mayoritaria”, no será necesario enseñarla metodológicamente, sino que servirá como lengua instrumental.

2.3.2.1 Modelos lingüísticos y pedagógicos.

Como se mencionó antes, Cummins desarrolló su trabajo en el contexto norteamericano. En el mexicano, y retomando su conceptualización sobre el bilingüismo, Hamel analiza los modelos pedagógicos para la enseñanza de las lenguas originarias. El autor expone que “una adecuada educación bilingüe debe ser alternativa a las prácticas ineficaces y enajenantes de la castellanización directa” (Rico, 2012, p.220). Para él, al igual que para Cummins, el diseño para una educación bilingüe debe incluir el uso de la lengua materna en los primeros años de instrucción; una vez desarrollada la lectoescritura en la lengua materna podrá realizar la transferencia de estrategias cognoscitivas a la segunda lengua.

Como fue referido, en México se ha contado con dos modelos pedagógicos que han señalado tener como objetivo atender a la población originaria bilingüe tanto en español como en su lengua indígena. Sin embargo, como lo demuestran los estudios citados, el objetivo no se ha logrado. Hamel (2001), describe los diferentes tipos de educación bilingüe pero incorpora tanto las orientaciones culturales subyacentes, en este caso de la política lingüística impulsada por el gobierno mexicano como el modelo lingüístico y pedagógico que impulsa. El autor (Hamel, 2003, 2004) proporciona datos empíricos de los estudios que ha llevado a cabo.

Tabla II

Tipos de educación bilingüe

Modelos lingüísticos y pedagógicos	Orientaciones culturales subyacentes	Programas típicos para el individuo	Objetivos lingüísticos	Función de la lengua materna L1	Resultados probables para el individuo
Asimilación	Monoculturalismo	Sumersión total	Adquisición L2	Obstáculo	Bilingüismo sustractivo, adquisición L2 deficiente
Asimilación	Monoculturalismo multiculturalismo inclusión cultural	Sumersión relativa	Adquisición L2 Subsistencia L1	Tolerada	Bilingüismo sustractivo, adquisición L2 deficiente
Asimilación	Multiculturalismo inclusión cultural	Transición sistemática L2	Adquisición L2 Conservación L1 para ciertas habilidades	Instrumento subordinado	Bilingüismo sustractivo, posible-mente adquisición L2 suficiente
Preservación Interculturalidad	Pluriculturalismo	Equilibrio L1-L2	Bilingüismo pleno, aditivo	Instrumento prioritario	Bilingüismo pleno enriquecedor
	Pluriculturalismo	Revitalización	Bilingüismo pleno, aditivo	Instrumento prioritario	Bilingüismo pleno enriquecedor
Enriquecimiento	Pluriculturalismo	Inmersión	Bilingüismo aditivo	Instrumento secundario	Bilingüismo pleno enriquecedor

Fuente: Hamel (2001)

Hamel (2001) señala que a finales de los años 20, con las políticas asimilacionistas e integracionistas se fomentó un modelo que se caracterizó por el reconocimiento del multiculturalismo, es decir, se reconoció que en México existen grupos indígenas; sin embargo, esta situación fue vista como un “problema” y la lengua indígena como un obstáculo para aprender el español. Como alternativa, se buscó incluir a la población originaria mediante prácticas asimilacionistas. En las escuelas se toleraba el uso de las lenguas indígenas pero, no se destinaba un espacio curricular para su enseñanza. Así, la lengua indígena era utilizada los primeros años como de instrucción para después incorporar el español.

La consecuencia de este modelo fue lo que Hamel llama bilingüismo sustractivo; es decir una adquisición deficiente del español. En estos casos, los alumnos son obligados a dejar de hablar la lengua indígena y emplear la lengua con prestigio nacional ya que les ofrece una mayor utilidad.

Lambert (1984 como se citó en Rebolledo, 2006) afirma que los logros académicos bajos están relacionados con el bilingüismo sustractivo. Sobre estos logros, debe mencionarse que los niños de las escuelas indígenas son los que obtuvieron los puntajes más bajos en español (2.46% se situaron en el nivel de logro excelente) y matemáticas (8.21% en el nivel de logro excelente) en la prueba ENLACE del 2012 en comparación con los alumnos de las escuelas generales (7.35% y 11.2% respectivamente) en el estado de Baja California (SEP, 2012),, aunque los resultados no son muy diferentes a nivel nacional. Los resultados de la prueba PLANEA del 2015 (SEP, 2015) fueron similares a la desaparecida ENLACE.

De acuerdo con Hamel, el modelo asimilacionista y castellanizante registró leves modificaciones con el paso del tiempo. Por ejemplo, se consideró la conservación de las lenguas indígenas, como instrumento subordinado, aunque el objetivo principal continuo siendo que los niños adquirieran el español en la escuela.

A partir de 1987, mediante algunos cambios en la legislación, se buscó transitar hacia un modelo de preservación lingüística y cultural (como se señaló en el apartado de políticas). Como plantea Hamel (2001) los programas acordes con este modelo pueden ser de dos tipos: de equilibrio y de revitalización. Ambos apuntan hacia un bilingüismo aditivo, que en palabras del autor citado, es adquirir la capacidad plena en dos lenguas. Igualmente, el programa apunta hacia un verdadero pluralismo cultural, racial, étnico y lingüístico que es visto como un elemento enriquecedor para toda la sociedad nacional. Para que su vez, no ignore la desigualdad y el potencial conflictivo subyacente a la relación entre culturas.

Por último, describe el programa de inmersión, el cual está fundamentado en un modelo de enriquecimiento. Sobra decir que el programa de inmersión fomenta el bilingüismo aditivo, es decir, donde las dos lenguas (mayoritaria y minoritaria tienen la misma importancia). En este modelo, la competencia que se desarrolla en la segunda lengua es avanzada y no existe un atraso en la lectura y escritura de la lengua materna.

Aún en programas de inmersión se pueden encontrar diferentes niveles, esto es, puede proponerse un programa de inmersión parcial, con menor presencia de la L2, comúnmente como lengua de asignatura; de inmersión tardía, donde se incorpora en edades y niveles más avanzados dentro de la escolaridad normal; y de inmersión total temprana, que sería la “apropiada para aquellos hablantes quienes hablan como L1 la lengua dominante del entorno en el que se desenvuelven” (Rico, 2014, p. 219). Con alumnos que hablan la lengua dominante podría seguirse

un programa intensivo en L2 como es el de inmersión, y desarrollarían tanto la L1 como la L2, debido a lo que Cummins denomina la destreza común subyacente. No obstante, para ello es necesario contar con un programa de inmersión temprana que le permita a los docente claridad en su proceder.

A continuación se analiza la propuesta para la enseñanza de las lenguas indígenas en México, a partir del documento de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*.

2.4 La asignatura Lengua indígena y las prácticas sociales del lenguaje

La enseñanza de la lengua indígena en México se incorporó en el currículo de las escuelas de la modalidad indígena en 2011. La Asignatura de Lengua Indígena (ALI en adelante) se ubicó al campo de formación de “Lenguaje y Comunicación” y está dirigida a los alumnos que asisten a escuelas de la modalidad indígena hablantes de alguna lengua originaria, así como a alumnos monolingües en español. En la documentación oficial, (SEP/DGEI, 2011) se establece que los niños cuya lengua materna sea indígena, cursarán la asignatura Lengua indígena como lengua materna, y el español será impartido como segunda lengua, en el caso de los niños que tienen como lengua materna el español, cursarán la asignatura de Español como lengua materna, y la asignatura de lengua indígena como segunda lengua. Esto, independientemente de su nivel de bilingüismo en lengua indígena y/o español (DGEI, 2008).

Los profesores de la modalidad indígena que imparten esta asignatura se apoyan en los PCALI. Es preciso señalar que este documento es una guía de apoyo para que el docente desarrolle programas de estudio tomando en cuenta las características culturales y lingüísticas de sus alumnos. Precisamente por la diversidad cultural y lingüística existente en México, no fue factible crear un único programa de estudio.

El documento de la DGEI recomienda que la lengua materna de los niños indígenas se utilice como lengua de instrucción y como objeto de estudio, por lo que desde 1994 la evaluación debe registrarse en la boleta de calificaciones. Empero, no se ha definido claramente el contenido curricular para la ALI, por lo que hace falta trabajarla como objeto de estudio. Además, el estudio de la lengua indígena debe propiciar la reflexión sobre la misma y los usos del lenguaje, incluyendo el de la vida escolar. Lo que se busca es “exponer al alumno al uso de sus recursos lingüísticos para experimentar con ellos, explorarlos y enriquecerlos a los que pueda recurrir de

manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social” (SEP/DGEI, 2008).

El lenguaje se presenta de muchas maneras, dependiendo de las interacciones de la sociedad. Una de estas maneras es la verbal. Los modos verbales de interactuar, por medio del habla o de textos, forman las prácticas sociales del lenguaje (SEP/DGEI, 2008). Para conformar este documento se eligieron las prácticas sociales del lenguaje de acuerdo con la pertinencia que tienen para los hablantes de lenguas indígenas: vinculadas con la vida familiar y comunitaria; con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos; con el estudio y la difusión del conocimiento.

Para trabajar la ALI se recurre a nueve propósitos:

- Fortalecer el orgullo por su lengua y el sentimiento de pertenencia, y comprender que poseen una lengua que refleja la cultura y las instituciones sociales de su pueblo.
- Reconocer las variantes de su lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje propias de su cultura.
- Entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o cognitivo de las personas y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como un estigma de las comunidades.
- Fomentar la valoración de las lenguas indígenas e impulsar el conocimiento de sus derechos lingüísticos como ciudadanos de una nación plural.
- Desarrollar en los niños y niñas su autoestima, autonomía y capacidad para expresar opiniones y puntos de vista sobre asuntos que les competen y les afectan.
- Apropriarse de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con los principios culturales que rigen los diversos ámbitos de la vida social.
- Reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas.
- Tomar conciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo.

- Ampliar los usos sociales del lenguaje, abarcando nuevos espacios y nuevas formas de interacción relacionadas con la vida social y escolar (SEP/DGEI, 2008, p.12-13).

Se espera que estos propósitos sean promovidos y trabajados por el profesor. El perfil que se demanda es el de un docente que, además de su formación profesional, se forma en cursos y talleres especiales que le ayuden a mejorar sus competencias lingüísticas. Además, los propósitos demandan la disposición de aprender junto con sus alumnos y asumir el reto de las múltiples prácticas vinculadas al lenguaje; igualmente, el docente debe respetar el grado de bilingüismo y la lengua materna de sus alumnos, comprometerse con la revitalización, integrar los contenidos de lengua indígena a los contenidos de otras asignaturas cuando sea pertinente, generar un vínculo entre la escuela y la comunidad para preservar el sentido que las prácticas sociales del lenguaje tienen fuera de la escuela, promover la comunicación entre niños y maestros de otras escuelas para acercarlos a otras variantes de las lenguas indígenas, así como evaluar el trabajo de los alumnos.

Además de lo mencionado, los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* proporcionan una serie de contenidos distribuidos en tres ciclos. Cada uno de estos contenidos tiene propósitos que se especifican en el documento y sugieren proyectos y actividades que los profesores pueden implementar en sus clases. En la Tabla III se ejemplifica un ámbito para trabajar en el segundo ciclo (tercero y cuarto grados).

Tabla III

Estructura de los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena

Segundo ciclo				
Ámbitos	Contenidos	Propósitos	Propósitos didácticos	Sugerencias de proyectos y actividades didácticas
Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.	Escribir sobre los lazos familiares y comentar sobre ellos.	Reflexionar sobre el significado de la identidad familiar y el orden social de la comunidad.	Explorar el sentido particular y la importancia que tienen los diversos lazos de parentesco o lazos sociales más cercanos. Aprender a escribir los nombres de estas	P. Elaborar el árbol genealógico familiar. P. Realizar carteles sobre los linajes de la comunidad, los apellidos originarios de familias de la región y los lazos

	relaciones y los nombres propios de sus parientes y grupo social más cercano.	familiares. A. Glosario A. Ortografía
	Conocer apellidos originarios y comprender las razones por las que se sustituyeron por apellidos en español.	

Nota: P= Proyecto, A= Actividad. Adaptado de DGEI (2008)

Como se vio, el documento de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* es una propuesta que ofrece a los profesores herramientas de apoyo para su trabajo con esta asignatura en el aula. No obstante, debe recordarse que la impartición obligatoria de esta asignatura es reciente. A esto hay que agregar que los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* son una guía, a los profesores les sugiere que diseñen sus programas de estudio conforme a su contexto de actuación (diversidad cultural y lingüística de sus alumnos). Por lo tanto, es interesante conocer cómo la propuesta de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* ha servido para la instrumentación de la asignatura de Lengua Indígena y los resultados que se han obtenido.

En la figura 2 se muestran una serie de factores que se considera pueden estar influyendo en las prácticas que los docentes llevan a cabo para la enseñanza de la lengua indígena. En primer lugar, se esquematizan los modelos educativos y con ello la formación que se ha ofrecido a los alumnos; los modelos dominantes en la modalidad indígena a lo largo del tiempo no han resuelto la enseñanza de la lengua materna, desde el asimilacionista hasta el actual modelo intercultural bilingüe. Este último exige la enseñanza de la lengua indígena a los niños de las escuelas de esta modalidad y se sustenta en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*.

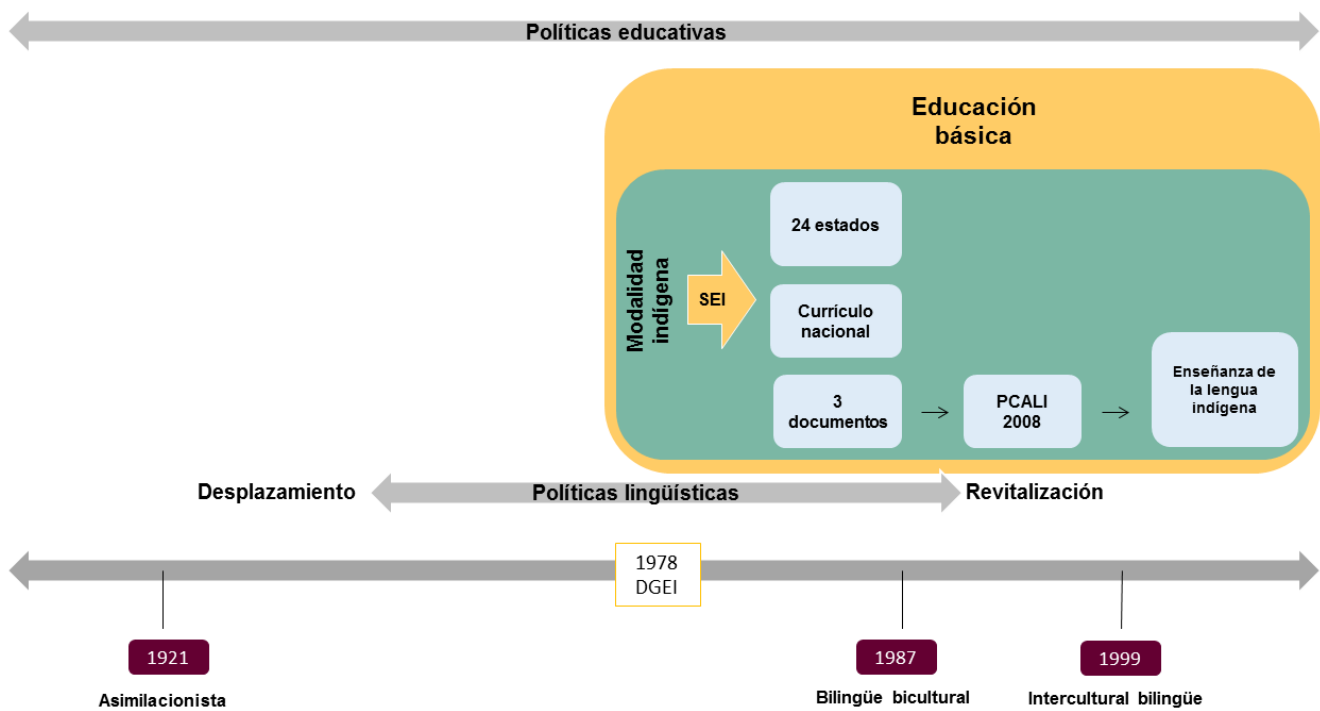


Figura 2. Factores que rodean la enseñanza de la lengua indígena

Capítulo 3. Método

3.1 Enfoque y diseño

Esta investigación se sustentó en el paradigma naturalista, el cual prioriza el contexto local y natural en el que se desarrollan las acciones (Tojar, 2006). El estudio desarrollado fue de corte cualitativo de alcance descriptivo ya que se intentó, como lo apunta Gómez (2006) con base en el análisis de los datos, detallar las características y los eventos más significativos del contexto del estudio.

Por otra parte, el estudio se desarrolló con base en la etnografía enfocada. La etnografía da mucha importancia a la cultura, en este caso a la cultura escolar (Bertely, 2000) y, de esta forma, concibe los fenómenos a investigar en términos socioculturales y se enfoca en su comprensión a nivel global (Tojar, 2006). Por ello, se recrea el escenario cultural de estudio y se presenta tal cual (Goetz & LeCompte, 1984). Asimismo, como establecen Goetz y LeCompte (1984) se recuperan valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos tal como éstos ocurren naturalmente en el aula.

De manera puntual, la etnografía en contextos escolares permite recolectar datos específicos de la cultura y cómo son las dinámicas con las que se relacionan los sujetos al interior del plantel que en ocasiones no son percibidas en las investigaciones llevadas a cabo por los mismos docentes (Domínguez, 2006).

Al proceder, de acuerdo con los postulados de la etnografía enfocada (LeCompte y Schensul, 1999), fue pertinente familiarizarse con el campo de estudio y el contexto cultural e idealmente compartir el mismo lenguaje. Para lograrlo, se programó la entrada al campo en enero de 2015, esto es, ocho meses antes del inicio de las observaciones propiamente. Se realizaron observaciones informales una vez a la semana hasta mayo de 2015. En esos meses se apoyó junto con la directora de esta tesis, con la elaboración de materiales de apoyo para la maestra del taller de lengua indígena. Por último, destacan que la triangulación es necesaria para producir una recreación comprensiva y consistente de un aspecto cultural específico. Por ello se seleccionaron diferentes técnicas cualitativas que ayudaran a lograr este objetivo.

3.2 Contexto del estudio

Describir el espacio donde se llevó a cabo la investigación es primordial. Al ser una escuela de tiempo completo, algunos datos brindan un panorama más amplio. A diferencia de las 13 028 escuelas no indígenas que son parte del PETC, el número de escuelas indígenas que forman parte de este programa es de 2,314 (dato del 2013). A través del Programa de Escuelas de Tiempo Completo se busca garantizar el derecho a una educación de calidad a través de una jornada escolar más amplia, que puede desde 6 horas de trabajo educativo con los alumnos, o bien prolongarla hasta 8 horas (SEP, 2014c).

De acuerdo con la SEP (2013c) la descripción del Programa de Escuelas de Tiempo Completo es la siguiente:

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo busca contribuir a mejorar el rendimiento de los alumnos de las escuelas públicas de educación básica, mediante la ampliación de las horas que los alumnos van a la escuela. El programa da cursos de capacitación para personal directivo, docente y de apoyo; provee a las escuelas de material didáctico y equipo informático para uso educativo; da recursos para el acondicionamiento y equipo de espacios escolares; da seguimiento, acompañamiento, asesoría a las escuelas de tiempo completo, y da apoyos para servicios e insumos para la alimentación de alumnos y docentes (SEP, 2013c, p.1).

Además, en las escuelas de la modalidad indígena se incluye en la propuesta pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) la Línea Lectura y Escritura en Lengua Indígena (SEP, 2014c).

La escuela Emiliano Zapata, donde se llevó a cabo el estudio, es una primaria de la modalidad indígena que forma parte del PETC. Es importante mencionar que se utiliza el nombre Emiliano Zapata como pseudónimo por cuestiones de ética y confidencialidad de los participantes. Con los fondos obtenidos por parte de este programa, en 2015 se construyó la explanada de concreto (patio escolar) y se realizó la adaptación de un aula como comedor. El plantel cuenta con 5 aulas (tres son de madera), la dirección (que también funge como biblioteca y sala de usos múltiples), un comedor recientemente habilitado y dos baños, uno para niñas y otro para niños (Apéndice 1). Es posible utilizar la explanada como cancha de basquetbol y de futbol y a un costado están instalados juegos para los niños. También hay una construcción improvisada de madera que funge como tienda, en la cual venden dulces y comida para los maestros. Los

encargados de esta tienda se llevan todas las cosas cada día. Hay 6 profesores adscritos a la escuela, cinco frente a grupo (una maestra atiende a quinto y sexto grado) y uno comisionado como director. Debe resaltarse que tanto las aulas como los profesores de esta escuela, de acuerdo con los lineamientos del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, no son suficientes. Además, no disponen de servicios de intendencia.

Como parte del PETC los niños tienen clases en el turno vespertino⁴, en esta escuela se les denomina talleres. Los talleres que se imparten son: convivencia, educación física y lengua indígena. Para la impartición de estos se cuenta con tres maestros externos a la institución o bien maestros de la escuela que reciben compensación por trabajar horas extras. El taller de lengua indígena se imparte una o máximo dos veces por semana a cada grupo en sesiones de 40 minutos.

3.3 Entrada al campo

3.3.1 Negociación de ingreso al campo.

A mediados de enero de 2015 se concertó una cita con el director de la escuela. El día 26 de enero se platicó con él para plantearle la investigación y conocer si los maestros estarían dispuestos a participar. También se platicó con la maestra Graciela, hablante de mixteco alto, quien estaba a cargo de impartir el taller de lengua. En esta escuela, debido a su condición de escuela de tiempo completo, el taller de lengua indígena tiene horario vespertino. La maestra, además de proporcionar los horarios del taller en los diferentes grados, informó que cada profesor es responsable de trabajar la lengua indígena de manera sistemática en sus clases.

El día 4 de febrero se realizó una observación informal durante el taller de lengua indígena en el tercer grado. Ese día la maestra Graciela nos presentó con los niños y se pudo observar que en las paredes del salón estaban pegados distintos carteles en lengua indígena pero, la clase fue impartida en español. Al final de la clase se acordó apoyar a la maestra con materiales impresos para atender contenidos específicos. Se elaboró una carpeta con actividades con respecto a los números en mixteco en formato impreso, la cual fue entregada a la maestra y que posteriormente devolvió.

En esta etapa se realizaron tres observaciones. En virtud de estas y del apoyo otorgado, se pudo conocer a los niños del grupo y se creó cierta familiaridad con ellos, e incluso con los otros

⁴ En este estudio se denomina turno vespertino a los talleres que se imparten en la escuela a partir de las 12:40.

profesores de la escuela. Cabe señalar que el apoyo de materiales a la maestra se hizo como agradecimiento ya que el periodo de trabajo de campo se proyectó para septiembre, al inicio del ciclo escolar 2015-2016.

La maestra Graciela, hablante de mixteco alto de Oaxaca, fungía como responsable del Taller de Lengua Indígena y antes de concluir el ciclo escolar fue sustituida por la profesora Xitlali, hablante de mixteco del valle, ambas maestras adscritas a la escuela. En septiembre se integró la profesora Imelda a la institución para impartir exclusivamente el taller, hablante de mixteco alto de Guerrero. Finalmente, tras la renuncia de la profesora Imelda, fue la profesora Sonia quien se quedó a cargo del taller. Ella es hablante de Mixteco alto de Oaxaca.

3.3.2 Ingreso.

El 24 de agosto, ya en el ciclo escolar 2015-2016, se regresó a la institución para platicar con el director, quien no se encontraba. Sin embargo, se platicó con la maestra encargada del cuarto grado, quien refirió que había una nueva maestra encargada del taller de lengua indígena, externa a la escuela.

El 1 de septiembre se platicó con el director quien concedió el permiso para iniciar con el trabajo de campo; un día después se platicó con la maestra Sonia y se le informó el objetivo de la investigación, el tiempo durante el cual se harían las observaciones y mediante qué instrumentos se recabaría la información, así como las implicaciones éticas del estudio. La maestra accedió e incluso permitió realizar la primera observación del Taller de Lengua Indígena ese mismo día. Es importante mencionar que debido a las observaciones previas, ya se tenía cierta familiaridad con algunos de los niños. Las observaciones se llevaron a cabo los días miércoles de 2:20 p. m a 3:00 p. m y los jueves de 1:40 p. m a 2:20 p. m en el grupo de cuarto grado.

La salida del campo se realizó el día 26 de noviembre de 2015 al concluir el segundo bimestre del ciclo escolar 2015-2016. El tiempo correspondiente al trabajo de campo fue de cuatro meses.

3.4 Participantes

Los participantes fueron los docentes, responsables de los grupos en el turno matutino, así como de las dos maestras del Taller de Lengua Indígena. Inicialmente la maestra Imelda y después la maestra Sonia. También fueron participantes del estudio los 20 alumnos de cuarto grado. Es

importante mencionar que el número de alumnos varió durante las observaciones; algunos dejaron de asistir, y otros se integraron. Muchas de las familias se dedican a trabajos relacionados con la agricultura, por lo que es regular que tengan que desplazarse a otras comunidades por determinados periodos, y en ocasiones se llevan a sus hijos.

Por último, como refiere Kawulich (2005), un sujeto primordial es el informante clave. Su importancia reside en que puede proporcionar al investigador facilidades para acercarse a los participantes del estudio. El informante clave, según esta autora, debe ser respetado por los miembros de la cultura y debe ser neutral. En este estudio el director fungió como informante clave y proporcionó datos del contexto, de la situación de la escuela y de los profesores.

3.5 Técnicas cualitativas

3.5.1 Rol del investigador.

Antes de pasar a la descripción de las técnicas y herramientas que se utilizaron para la etapa de recolección de datos, es importante describir el rol del investigador en este estudio. No se puede negar la existencia de subjetividad y preconcepciones ancladas a nuestra persona, sin embargo, como investigador es importante apearse al diseño de investigación y describir conforme a un procedimiento los hechos de la realidad.

Asimismo, la ética del investigador es parte fundamental. Como menciona Kawulich (2005) fue necesario comunicar a los participantes el propósito de la investigación para que no existieran inquietudes sobre la presencia del investigador. Otro aspecto importante fue cuidar el anonimato de los participantes.

A continuación se describen las técnicas que se utilizaron para recolectar los datos. En primer lugar, la observación participante que se llevó a cabo en el grupo de cuarto grado durante la impartición del Taller de Lengua Indígena. En segundo lugar, la recolección de materiales (dos planeaciones de la maestra del taller y un cuestionario que se administró a los niños). En tercer lugar, las entrevistas semi estructuradas que se realizaron al director, a los cinco profesores encargados de los grupos, a las dos maestras del Taller de Lengua Indígena.

3.5.2 Observación.

La observación es una técnica recurrida por muchos investigadores. Algunas consideraciones particulares para este estudio fueron las siguientes: La postura que se eligió fue la del observador

como participante, en la que el investigador no es un miembro del grupo, pero tiene interés en participar para realizar una mejor observación y explicar con mayor profundidad las actividades grupales (Kawulich, 2005). Se recurrió a esta técnica con el propósito de “registrar las situaciones y los significados a medida que sucedían” en el salón de clases (LeCompte & Schensul, 1999, p.128). Marshall y Rossman (1989 como se cita en Kawulich, 2005) ofrecen otra definición de la observación, que ayuda a entender el trabajo realizado en esta etapa: “descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p.79). Asimismo, Schensul, Schensul y LeCompte (1999 como se cita en Kawulich, 2005) agregan que el investigador debe involucrarse en las actividades de los participantes del día a día, como se realizó en esta investigación.

Se realizaron observaciones en 18 sesiones del Taller de Lengua Indígena impartido a los alumnos de cuarto grado. Cabe señalar que originalmente el diseño de la investigación incluía observaciones en los diferentes grados; sin embargo, no se contó con el apoyo del director y no fue posible observar el trabajo de los profesores de los distintos grados. Para el registro de las observaciones se utilizó una lista de cotejo, la cual permitió registrar aspectos específicos de la conducta adoptada por el maestro cuando desempeñó su actividad (Ghilardi, 1993). Para esto, se elaboró una tabla en la que se registró la fecha de la observación, el lugar, la hora el inicio de clase y la hora de término. Además, contiene 13 aseveraciones en las cuales se marcó si el maestro realizó o no la conducta descrita (por ejemplo, si saludaba al entrar al salón de clases). Igualmente se anotaba circunstancias relacionadas con esa conducta y otras de tipo general (Apéndice 2). Además de la lista de observación se realizaron notas extendidas de las observaciones en un cuaderno (bitácora de investigación) y grabaciones en audio mediante una aplicación de un teléfono celular y en una grabadora.

3.5.3 Entrevista semi estructurada.

La entrevista semi estructurada se realizó con el propósito de “obtener información en profundidad sobre temas seleccionados, conocimiento cultural y creencias, y la descripción de prácticas” (LeCompte & Schensul, 1999 p.128) acerca de las experiencias de los profesores respecto de la instrumentación del Taller de Lengua Indígena, en el caso de la maestras que lo imparten, e información de los otros profesores acerca del uso de la lengua indígena en la Asignatura de Lengua Indígena y los problemas que tienen durante la instrumentación de la misma. Como parte

de la etnografía, la entrevista es una técnica que permite conocer información de manera personal (Álvarez, 2008).

La entrevista utilizada fue la focalizada. En este tipo de entrevista Sierra (1998) señala que se tiene un tema o foco de interés predeterminado en el que se orientan las preguntas y por el cual se ha seleccionado a los participantes.

Como instrumento se utilizó una guía de entrevista, la cual se conformó por cinco dimensiones: datos personales; trayectoria académica; parámetros curriculares; planificación y estrategias; y problemas en la enseñanza de la lengua indígena. Dentro de estas dimensiones se plantearon 18 preguntas que sirvieron como guía, puesto que surgieron otras preguntas durante la entrevista. En este instrumento también se registró la hora de inicio y la hora del final de la entrevista (Apéndice 3). Para el registro, se utilizó una grabadora de audio, un celular para grabar también el audio como respaldo y también se tomaron notas en una libreta.

Las entrevistas al director, a los maestros responsables de los grupos en el turno matutino, y a las dos maestras del Taller de Lengua Indígena se llevaron a cabo al finalizar el primer bimestre del ciclo escolar 2015-2016.

3.5.4 Recolección de materiales.

La recolección de materiales se llevó a cabo con el propósito de obtener información complementaria. Los materiales recolectados fueron dos hojas de planeación de la maestra del Taller de Lengua Indígena y, como apoyo visual, fotografías tomadas con un teléfono celular en algunos momentos del taller.

3.5.5 Cuestionario

Por último, se administró un cuestionario de seis preguntas a los alumnos de cuarto grado durante una sesión del Taller de Lengua. Se indagó sobre quiénes hablan alguna lengua indígena en casa y también sobre su opinión acerca del taller.

Todas las técnicas y herramientas permitieron la triangulación de la información. LeCompte y Schensul (1999) señalan que la triangulación sirve para confirmar o cotejar la similitud entre los datos obtenidos de diversas fuentes. De manera que esto contribuye a validar la investigación.

En la Tabla IV se puede observar la naturaleza de los datos recogidos durante el trabajo de campo.

Tabla IV

Datos recogidos

Técnicas	Participantes				Cantidad
	Director	Maestros	Maestras taller	Niños	
Observaciones			18		18
Cuestionario				16	16
Materiales			2		2
Entrevistas	1	5	3		9

3.6 Procedimiento

Transcripción de las entrevistas. Tusón (2002) establece que realizar una transcripción significa llevar a cabo por primera vez la manipulación de los datos recogidos. Asimismo, señala que el formato dependerá del análisis que se quiera realizar. Entre las acciones comunes para las transcripciones están numerar las líneas a la izquierda así como utilizar símbolos prosódicos para señalar cambios en la voz de los participantes (Tusón, 2002).

Es importante mencionar que las entrevistas fueron una fuente importante del análisis realizado. Las notas de observación, así como los datos obtenidos de la actividad con los alumnos, se utilizaron para realizar una descripción más profunda. Para llevar a cabo las transcripciones de las entrevistas se utilizaron los programas *Express Scribe* y *Word*.

3.7 Análisis de contenido

El análisis de la información se llevó a cabo mediante análisis de contenido. Coffey y Atkinson (2003) establecen que no existe una única manera de analizar los datos debido a la variedad de técnicas que existen para recolectarlos. El análisis, que puede ser inductivo o deductivo, tiene la intención de “descomponer los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos” (p.10).

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas se recurrió al análisis de contenido. Al igual que Coffey y Atkinson (2003), Mayring (2000) establece que el análisis de contenido cualitativo se puede realizar mediante la formulación de categorías inductivas y categorías deductivas. En este caso se llevó a cabo mediante las primeras. Este análisis, consiste a grandes rasgos, en la formulación de criterios de definición, tomando en cuenta la teoría y las preguntas de investigación (Mayring, 2000). Para Mayring (2000) el análisis de contenido cualitativo es “un enfoque empírico, de análisis metodológicamente controlado de textos dentro de contexto de comunicación, siguiendo reglas de análisis de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (p.2).

El primer paso fue codificar la entrevista realizada a una maestra de grupo. De esta codificación se obtuvieron inicialmente 56 códigos. El proceso consistió en llevar a cabo la segmentación de todas las entrevistas tomando como criterio las ideas (Saldaña, 2009). Después, se escribió un código en cada segmento de acuerdo con la información que proporcionó el participante. Coffey y Atkinson (2003) señalan que en esta etapa se asignan etiquetas a las unidades de análisis para generar conceptos basados en la información que se tiene y facilitar su organización. Los autores citados destacan que la codificación no debe verse como una reducción de los datos, sino como una manera de encontrar relaciones, expandir, transformar y reconceptualizar los datos para aumentar las posibilidades analíticas. Posteriormente se realizó una segunda lectura, segmentación y codificación de la entrevista y se redujeron los códigos quedando 31. Es importante mencionar que en las codificaciones iniciales se contó con el apoyo de una compañera de la maestría con la que se acordaron las categorías finales. De igual manera se procedió con las restantes.

En el Apéndice 4 se encuentran las tablas de trabajo donde se agrupan los códigos por categoría, se enuncian las reglas de codificación, se incluyen ejemplos y se anotan las frecuencias. En dichas tablas se muestran todos los códigos que emergieron. En los resultados se describen las categorías por participantes; en primer lugar el director, en segundo, los maestros frente a grupo, y al final, las docentes responsables del Taller de Lengua Indígena. Debido a la organización en la presentación de los resultados, en algunas categorías se enuncian códigos con una sola frecuencia; no obstante, estos códigos están presentes en el análisis de otros participantes.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del análisis efectuado a los datos. Para presentarlos, se transcriben las preguntas que guiaron la investigación:

1. ¿Cuáles son los problemas administrativos y didácticos que enfrentan los docentes de una primaria indígena en la instrumentación de la asignatura de Lengua Indígena?

De ella se derivaron dos:

- 1.1 ¿Qué utilidad les brindan los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena a los docentes en su planeación?
- 1.2 ¿Cuáles son las actividades propuestas para la enseñanza de la “lengua indígena” que los profesores implementan en el aula?

Los datos analizados se obtuvieron a partir de las observaciones y las entrevistas realizadas a los docentes (director, profesores de grupo y maestras contratadas como responsables del Taller de Lengua Indígena, TLI en adelante) de la escuela primaria de la modalidad indígena donde tuvo lugar la investigación (Emiliano Zapata en adelante).

El análisis se presenta en dos grandes secciones: Inicialmente se describe el cuestionario aplicado a los alumnos, y se destaca el perfil lingüístico predominante en el grupo; después se refieren los resultados obtenidos con la lista de cotejo utilizada, mismos que ofrecen un panorama general de cómo trabajaron las maestras el TLI; y finalmente se presentan de forma esquemática las actividades propuestas para la enseñanza de la lengua indígena por las docentes durante las sesiones del taller. En la segunda sección se refieren las categorías resultantes del análisis de las entrevistas realizadas a tres diferentes actores de la escuela: director, maestros de grados y maestras del TLI. A pesar de la coincidencia en algunas de las categorías, se decidió presentarlas de manera diferenciada ya que permite ubicar las diferentes perspectivas de los actores en función de su principal responsabilidad al interior del plantel educativo.

4.1 El Taller de Lengua Indígena: cuestionario, lista de cotejo y observaciones

El foco inicial de esta investigación analiza cómo trabajaban los docentes las clases de la asignatura de lengua indígena a partir de los postulados de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* pero, debido a circunstancias observadas durante la fase de entrada al campo se modificó y se centró en las dificultades administrativas y didácticas que enfrentaban los docentes para la instrumentación de la asignatura.

La escuela donde se llevó a cabo el estudio es una primaria de la modalidad indígena. Se encuentra en el municipio de Ensenada, en la periferia de la ciudad. La colonia donde se encuentra no cuenta con calles pavimentadas, a excepción de la calle principal de la misma. Al llegar a la escuela se puede observar que se encuentra cercada con malla ciclónica. Se puede acceder a través de la reja principal, con la autorización de un profesor, pues se encuentra con llave la mayor parte del día. El clima escolar al interior de la escuela es agradable, se observa que los niños son respetuosos con sus profesores y compañeros, y los profesores son cordiales entre ellos mismos y con los niños. La matrícula del ciclo escolar 2015-2016 fue de 123 alumnos.

La escuela se incorporó al PETC en el 2013, por lo que, una vez finalizadas las clases del horario regular (8 a.m. a 12:30 p.m.), los alumnos asisten a talleres, y uno de ellos es el de lengua indígena. En el caso de los alumnos de 4º grado, de acuerdo con el horario de la escuela, el taller les correspondía los miércoles y jueves; cada sesión era de 40 minutos. El análisis corresponde a las observaciones hechas a 18 sesiones (meses septiembre-diciembre de 2015).

4.1.1 Los alumnos.

El grupo de 4º grado lo conformaban 20 alumnos, la mayoría alrededor de los 10 años. Se recurrió a un pequeño cuestionario para conocer un poco más sobre el contexto de vida de los alumnos, por ejemplo, corroborar si en su hogar se habla alguna lengua indígena, y cuál era su opinión sobre el TLI. La maestra del TLI concedió unos minutos durante la clase del 28 de octubre para administrarlo, y se obtuvieron 15 respuestas (8 niñas y 7 niños); aunque ese día la asistencia fue de 16 alumnos, Gema, una alumna con capacidades diferentes⁵, respondió verbalmente el cuestionario, pero después borró sus respuestas. En general, los niños respondieron de forma ágil las preguntas, aproximadamente en 10 minutos. Posteriormente iniciaron con el tema propuesto por la maestra del taller.

Sobre la lengua que hablan en su casa, el 63% de los niños respondió que en su casa no se habla en lengua indígena, mientras el 37% respondió que sí. Aun cuando se puede ver que en la mayoría de los hogares de estos niños no se habla en lengua indígena, hay casas donde padres, abuelos, hermanos, primos y tíos continúan siendo hablantes y los niños los identifican como tales. Cabe señalar que ningún niño se nombró a sí mismo como hablante.

⁵ Esta alumna tiene discapacidad motriz la cual la limita de hacer ciertos movimientos con las piernas. Cabe mencionar que esta alumna también tiene limitaciones para leer y escribir. Todos los nombres son ficticios, tanto de los alumnos como de los maestros.

La siguiente pregunta fue acerca de su gusto por aprender a hablar en lengua indígena. Por un lado, el 86% de los niños tuvo una respuesta positiva. Algunos de los motivos que dieron son el gusto y el querer aprender, para ayudar a otros, para entender y hablar la lengua, porque es interesante, para comunicarse, incluso un niño mencionó que es su materia favorita y otro que le gustaría ser bilingüe. Este alto porcentaje coincide con las actitudes positivas hacia la lengua indígena que tienen los niños durante las sesiones del TLI observadas, así como su participación en las actividades. Por otro lado, un niño respondió que no le gustaría aprender una lengua indígena aunque no proporcionó un motivo y otro niño no respondió la pregunta.

Finalmente, se les preguntó sobre qué es lo que más les gusta del taller de lengua indígena y si cambiarían algo. Con respecto a la primera pregunta, el 40% de los niños respondió que les gustaron ciertos temas vistos durante las sesiones del taller, como los animales, los números y los colores. Otro 40% mencionó que su gusto es por aprender cosas nuevas, entre ellas la lengua indígena y una respuesta fue específicamente el mixteco. Por último, un niño contestó que le gusta todo, y otro hizo alusión a que las tareas son fáciles. En general se puede observar que un porcentaje alto de los niños tiene comentarios positivos sobre cómo se imparte el TLI. En referencia a lo que cambiarían, el 50% de los niños dijo que nada, mientras que los demás mencionaron a las maestras, los temas vistos en el taller, y uno escribió “que no me peguen”.

Esta actividad sirvió para conocer las opiniones de los niños que asisten al TLI y, de manera muy general, si en su contexto familiar se habla la lengua indígena. Se puede ver que el porcentaje de niños que respondió que en su casa no se habla en lengua indígena es mayor a la media (63%). No obstante, el porcentaje de niños a quienes les gustaría aprender a hablar alguna lengua indígena supera al anterior (86%).

4.1.2 Los maestros del Taller de Lengua Indígena

La lista de cotejo se utilizó para registrar de manera homogénea datos específicos sobre las sesiones observadas del TLI. En esta, se marcaron como realizadas o no, acciones que se consideraron como parte importante de las interacciones entre las maestras y los alumnos.

Cuando se obtuvo el permiso del director para realizar las observaciones, la maestra a cargo del TLI era la maestra Imelda, quien es hablante de la variante de mixteco alto de Guerrero. Ella fue contratada a partir del ciclo escolar 2015-2016 para impartir el taller. Sin embargo, por razones personales, renunció. La maestra asignada posterior a la renuncia de la primera fue la

maestra Sonia, hablante de mixteco alto de Oaxaca. Esta maestra también había sido contratada para el ciclo escolar 2015-2016 pero para impartir el taller de convivencia. De las 18 observaciones realizadas durante el trabajo de campo, tres corresponden a la maestra Imelda y las restantes fueron hechas durante las sesiones de la maestra Sonia. Debido a dicha situación, en esta sección se habla de “las maestras” para hacer referencia a acciones comunes; y otras veces se describe su trabajo de forma individual. A continuación se exponen los resultados.

Una constante en las observaciones fue que de los 40 minutos destinados para el taller, en promedio la clase duraba 32 minutos. En general, solamente el 2% de las sesiones se iniciaron a la hora acordada. Esta situación se presenta con el resto de los talleres. Los maestros contratados para tal efecto se incorporan a los diferentes grados y esto ocasiona una demora al iniciar la clase. Además, un día a la semana, el grupo que se observó tenía TLI a la última hora, lo que provocaba que las maestras apresuraran la clase y se tomaran unos minutos al final para organizar a los niños a quienes les correspondía el aseo del día. Otra constante fue la irregular asistencia de los niños, la cual nunca fue completa, en promedio asistían 15 de los 20 niños matriculados en ese grupo.

En general, las sesiones se desarrollaron dentro del aula. En contadas ocasiones los niños tuvieron actividades fuera. Una vez la actividad se llevó a cabo en la explanada, la cual se vio interrumpida por niños de otros grupos, por lo que los alumnos de 4° año tuvieron que regresar a su salón. Otro día se realizó una actividad lúdica en el patio, y en otra ocasión, se hizo un recorrido por toda la escuela.

Con respecto al desarrollo del TLI, las prácticas que la maestras llevaban a cabo al ingresar al salón fueron las siguientes. En escasas ocasiones (22% de las veces) saludaron a los niños al entrar. En general cuando llegaban al aula, los niños estaban dispersos y distraídos porque venían de la clase de educación física, esto ocasionaba que en lugar de saludar, la maestra tuviera que pedirles que fueran a sus lugares para comenzar la clase. El pase de lista se llevó a cabo solamente en una ocasión. Generalmente, las maestras iniciaban explicando el objetivo de la clase y las actividades que realizarían; esto sucedió el 94% de las clases. Para llevar a cabo las actividades, la mayoría de las veces se apoyaban en recursos como, por ejemplo, hojas del rotafolio que colocaban con cinta adhesiva en el pintarrón o fotocopias que proporcionaban a los niños. También recurrieron al pintarrón para escribir las actividades o explicar algún tema.

Todos los temas abordados por las maestras fueron retomados de la propuesta *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*, que es la guía para la elaboración del programa

que el maestro debe elaborar para impartir la asignatura de Lengua Indígena. En la Figura 3 se muestra un esquema que representa el contenido del documento de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*.

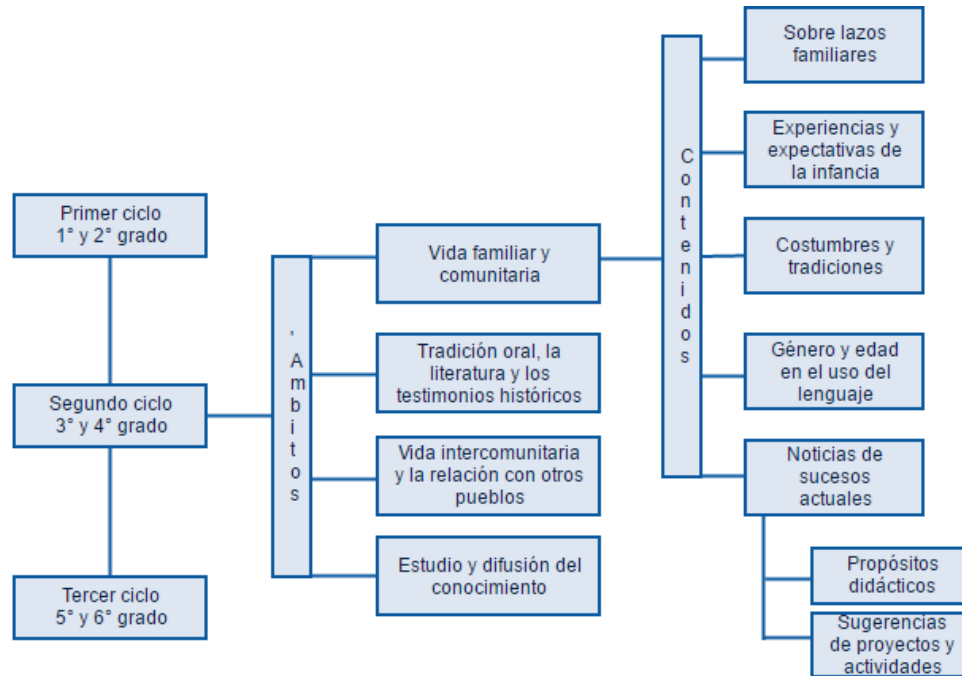


Figura 3. Contenido de los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena.

Aunque las maestras no contaban con un programa para impartir la asignatura, recurrieron a contenidos, proyectos o actividades incluidas en la propuesta. Debe señalarse que cada maestra enseñaba la variante de mixteco de la que es hablante. Ambas enseñaron los números en mixteco del 1 al 100, es decir, en mixteco alto de Guerrero y mixteco alto de Oaxaca; contenido de uno de los ámbitos propuestos para el primer ciclo de enseñanza de la lengua indígena de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. Correspondiente al segundo ciclo, la maestra Sonia abordó el tema del árbol genealógico. Además, enseñaron algunos nombres de animales, colores y verduras en mixteco, los cuales forman parte de los contenidos incluidos en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*.

Durante las sesiones observadas las maestras lograron captar la atención de los niños en momentos de la clase, esto se reflejó en su participación. Sin embargo, la atención de los niños no duraba toda la clase, es decir, en ocasiones se distraían platicando o jugando entre ellos. Solo en 9 sesiones (55%) se concluyeron las actividades, en 7 ocasiones (38%) las maestras retroalimentaron

el tema al final de la clase y solamente en 4 (16%) ofrecieron una conclusión. No obstante, generalmente retroalimentaban y concluían los temas al inicio de la siguiente clase.

En cuanto al uso de la lengua indígena, la maestra Imelda lo utilizó en sus tres clases, destacando, por ejemplo, su saludo al entrar y breves explicaciones e instrucciones en mixteco. Mientras que la maestra Sonia sólo utilizó su lengua el 33% de las veces. Incluso en dos sesiones la clase fue enteramente en español.

En síntesis, sobresale, en primer lugar, el cambio de la responsable del taller que implicó clases en una variante lingüística diferente, y en segundo lugar, el tiempo, ya que las sesiones duraron en promedio 32 minutos de los 40 establecidos para la asignatura. A continuación se detallan las actividades propuestas por las dos maestras en el TLI.

4.1.3 Las actividades

En esta sección se realiza una descripción detallada de las actividades implementadas en el TLI así como las situaciones que sobresalieron durante las 18 sesiones. Inicialmente, se relata el trabajo realizado por la maestra Imelda y posteriormente el de la maestra Sonia. A continuación se muestra una tabla donde se concentran todas las actividades.

Tabla V

Actividades en el TLI

Observación	Fecha	ACTIVIDAD	Contenido
		Maestra Imelda (Mixteco alto de Guerrero)	
1	2/09	1. Lectura de la maestra en mixteco 2. Lectura en voz baja individual en mixteco 3. Lectura en voz alta grupal por turnos en mixteco 4. Pronunciación de palabras en mixteco 5. Escritura como evidencia de la lectura	Fragmento de una canción en mixteco
2	3/09	1. Lectura en voz baja por equipos en mixteco 2. Relacionar imágenes con texto en mixteco 3. Compartir en equipo opiniones sobre lectura en mixteco 4. Identificación de palabras en mixteco conocidas 5. Traducción mixteco a español	Animales en mixteco
3	17/09	1. Pronunciación de palabras en mixteco 2. Traducción mixteco a español 3. Evaluación escrita 4. Repaso grupal	Colores en mixteco
		Maestra Sonia (Mixteco alto de Oaxaca)	
4	23/09	1. Escritura de palabras en mixteco y español 2. Traducción	Colores en mixteco
5	24/09	1. Traducción	Colores en mixteco

		2. Sumas 3. Colorear	
6	30/09	1. Retroalimentación tema clase anterior 2. Escritura de palabras en mixteco y español	Colores en mixteco Árbol genealógico
7	1/10	1. Retroalimentación tema clase anterior 2. Escritura de palabras en mixteco y español 3. Traducción 4. Recortar y pegar 5. Colorear	Árbol genealógico
8	8/10	1. Retroalimentación tema clase anterior 2. Escritura de palabras en mixteco y español 3. Traducción 4. Colorear 5. Repetición de palabras en mixteco	Árbol genealógico Animales en mixteco
9	14/10	1. Evaluación escrita	Colores en mixteco Animales en mixteco
10	15/10	1. Escritura de palabras en mixteco y español 2. Traducción 3. Recortar y pegar	Verduras en mixteco
11	22/10	1. Escritura en español 2. Cuestionario 3. Comentar respuestas en el grupo 4. Lectura en voz alta en equipo 5. Retroalimentación de lectura	Día de muertos
12	28/10	1. Recortar y pegar	Día de muertos
13	4/11	2. Sumas 3. Recortar y pegar	Números en mixteco
14	5/11	1. Escritura de números en mixteco y español 2. Traducción	Números en mixteco
15	11/11	1. Escritura de números en mixteco y español 2. Recortar	Números en mixteco
16	12/11	1. Evaluación escrita 2. Recortar y pegar 3. Juego pares y nones	Números en mixteco
17	19/11	1. Escritura en español 2. Cuestionario 3. Comentar respuestas en el grupo	Letreros de señalamientos
18	26/11	1. Escritura en español y mixteco 2. Lectura grupal de palabras en mixteco	Letreros de señalamientos

Las primeras tres clases estuvieron a cargo de la maestra Imelda. La primera sólo duró 25 minutos. La asistencia de ese día fue de 14 niños. Al entrar la maestra saludó en mixteco y recordó el tema de la semana anterior, que fueron los animales y los números⁶. Después comenzó con las actividades. En primer lugar llevó a cabo la lectura de un fragmento de una canción en mixteco, la cual los niños tenían que repetir. Luego la tradujo al español. Posteriormente proporcionó copias de la canción y solicitó a los niños que la leyeran de manera individual en voz

⁶ Se solicitó al inicio del ciclo escolar la autorización para la observación de las sesiones del TLI. El director y la docente lo permitieron a partir de la segunda semana de clases.

baja, y después en voz alta y por turnos. Finalmente les indicó escribir en la parte de atrás de la hoja lo que hubieran entendido de la canción “para rescatar las palabras de lo que leyeron”, señaló.

En esa sesión la instrucción que la maestra dio de la primera actividad fue inicialmente en mixteco y luego en español. Con respecto al material, salió del salón durante la sesión para fotocopiar el texto; en dos ocasiones, debido al ruido que hacían algunos niños, les advirtió sobre sanciones. En relación con los niños y las actividades, se observó que no todos realizaron la cuarta cuando les solicitó la pronunciación de las palabras, se oyeron comentarios como “pero, no lo entendemos” y “a Andrea se le hace fácil porque sabe mixteco”⁷. Al final de la sesión la maestra solicitó el aseo del aula; para dicha actividad se contaba con un listado.

La segunda clase tuvo una duración de 35 minutos y asistieron 15 niños. Nuevamente el saludo de la maestra fue en mixteco. Informó a los niños que saldrían a la explanada para realizar la actividad, les solicitó que llevaran únicamente lápiz y cuaderno y los formó en equipos de cuatro integrantes. Al salir, les proporcionó una hoja que contenía un breve texto e imágenes y les explicó que debían leer, compartir con sus equipos lo que opinaban sobre las imágenes y relacionarlas con el texto. Mientras los niños leían, recordó la actividad de la clase anterior (*Figura 4*).



Figura 4. TLI en la explanada ©

⁷ Durante las primeras observaciones, en enero de 2015, la maestra encargada del taller comentó que solamente una niña del grupo era totalmente bilingüe.

Minutos después, alumnos de otros grupos llegaron a la explanada y distrajeron la atención de los niños de 4to. año por lo que la maestra decidió continuar las actividades dentro del salón. Al regresar, pidió a los niños subrayar con colores al menos diez palabras que conocieran del texto, anotarlas en su cuaderno y escribir a un lado la traducción en español. El tiempo no fue suficiente para que concluyeran la actividad, por lo cual la docente les pidió que la terminaran en casa como tarea, y les recomendó que solicitaran apoyo entre sus familiares. Los niños respondieron con frases como “no sé mixteco”, o “mis papás saben mixteco pero no me enseñan”. En general todos trabajaron durante la clase y algunos niños sí lograron identificar los nombres de animales.

La tercera clase tuvo un comienzo distinto: no saludó a los niños en mixteco. La duración de esta sesión fue de 30 minutos y la primera actividad fue un examen sobre los colores. Cuando los niños terminaron, la maestra les indicó que intercambiaban sus hojas para calificarse. Esta revisión la llevó a cabo de manera grupal. Así, los niños calificaron a sus compañeros y además, a manera de repaso, pasaron al frente para escribir en el pintarrón las respuestas, leyeron y repitieron junto con la maestra lo anotado en el pintarrón:

Tabla VI
Contenido sesión 3

Kuxi	Gris
Kuíi	Verde
Kua'a	Rogo (rojo)
Jua'a	Amarillo
Kua'an kucia	Naranjado
Yaa	Blanco
Kui ndivi	Azul cielo

Nota. Transcripción literal de lo escrito por los niños.

Se observó que la maestra estuvo distraída con su teléfono celular durante la sesión, además, un grupo de niños estuvo platicando por lo que los reprendió. Al parecer, también tenía planeada otra actividad para la clase, sin embargo, el tiempo se acabó e instruyó a los niños para que representaran con imágenes los colores revisados. La maestra no hizo ninguna alusión sobre lo escrito en el pintarrón. Ese día, al finalizar la clase, la maestra Imelda informó que no continuaría impartiendo el TLI.

En la cuarta sesión se incorporó la maestra Sonia como titular del TLI. Al ingresar al salón, informó a los niños sobre esta situación y también les comunicó que continuarían trabajando el tema de los colores. Algunos niños comentaron que ya se sabían el gris y el blanco. La maestra les explicó que la variante que les enseñaría sería el mixteco alto de Oaxaca. Ante esto, Alba, una

alumna, que sobresalía siempre por su activa participación, respondió: “ya nos tienen todos revueltos”.

La actividad que se llevó a cabo fue escribir los colores en español con su respectiva traducción al mixteco; los niños debieron copiar en su cuaderno lo que la maestra escribió en el pintarrón:

Tabla VII
Contenido sesión 4

Colores en español	Colores en mixteco	
Verde	Kuií	
Blanco	Yaa-	Kuiji
Rojo	Kuá	
Morado	Ntíí	
Azul	Kui-	Ncháa
Amarillo	Kuán	
Anaranjado	Vayá	
Negro	Tujun-	Tu'un
Rosa	Tirosa	
Gris	Kuxi-	Meku
Café	Yaa	
Azul cielo	Kui ndivi-	ncháa ntivi
Verde limón	Kuii í	
Azul marino	Ncha'a ní	

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

Cabe mencionar que, con la participación de los niños, la maestra anotó el nombre de algunos colores en mixteco alto de Guerrero, variante de la maestra Irma (*Figura 5*). Para hacer la distinción de las variantes mencionaba “el mío es así”. Asimismo, la maestra, para la escritura de los nombres de los colores, se apoyó en un libro de consulta. Otra situación que sobresalió, fue cuando alguien señaló que Andrea hablaba el mixteco, por lo que la maestra le preguntó la traducción del color negro. La respuesta fue inaudible. Por último, destacaron algunas llamadas de atención hacia los niños. La clase duró 31 minutos.



Figura 5. La maestra Sonia y los niños del TLI ©

Al día siguiente la clase tuvo una duración de 37 minutos. Al ingresar, la maestra Sonia entregó a cada niño una fotocopia que contenía imágenes y también sumas. Los niños tenían que resolver las sumas para saber de qué color pintar la imagen (cada número correspondía a un color). En esta ocasión, la actividad se concluyó antes del tiempo destinado a la clase. La maestra recogió los trabajos e indicó a los niños repasar los colores en su casa. Ese día un niño se incorporó al grupo, al igual que Gema, se observó que no sabía leer, por lo que la maestra los apoyó durante la clase para que realizara la actividad.

La sexta observación duró 32 minutos y asistieron 16 niños. La maestra inició preguntando a los niños sobre los colores y la mayoría respondió correctamente en mixteco. Al finalizar los felicitó y continuó la clase. Explicó que el tema sería el árbol genealógico. Para identificar sus conocimientos previos preguntó sobre el tema y todos los niños coincidieron al decir que se trataba de la familia. Al iniciar la actividad, pidió a los niños que hicieran un listado de los miembros de su familia y señaló lo siguiente: “lo voy a traducir en mixteco así que póngame atención”. Después escribió en el pintarrón:

Tabla VIII
Contenido de la sesión 6

Árbol genealógico
Papá – tata
Mamá – nana
Hermano – kua
Hermana – kua xi’ í
Tío – stoo
Abuelo – tata ñu
Abuela – nana ñu
Primos – Xiku
Sobrinos – sajín
Cuñado o cuñada – chiso
Nuera – se’e janu
Yerno – se’e kasa
Tía – xii’i

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

Posteriormente, la maestra les mostró un árbol genealógico y explicó a los niños que era un ejemplo u que debían elaborar el propio. Los niños empezaron a trabajar y aún no terminaban de copiar las palabras cuando sonó el timbre, por lo que la maestra indicó que la actividad la terminarían la siguiente clase. Nuevamente, en referencia a Andrea, los niños señalaron: “puede hacer sola la traducción porque sabe mixteco”. (Figura 6)



Figura 6. El árbol genealógico ©

Ese día la maestra entregó su planeación (Figura 7).

PLANEACIÓN DE LENGUA INDÍGENA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "TIERRA Y LIBERTAD"	
PROYECTO: ELABORAR UN ÁRBOL GENEALÓGICO FAMILIAR	Tiempo: 40 minutos
Aprendizajes esperados: - comprender la importancia que tienen los diversos lazos de parentesco o lazos sociales más cercanos en la vida social de la comunidad. - escribir los nombres de estas relaciones y los nombres propios de sus parientes y grupo social más cercano.	
actividad - Antes de iniciar las clases la docente saludará a los alumnos en español y en lengua indígena, y en seguida les dirá que trabajaremos en la elaboración de un árbol genealógico familiar. - Se les dará un tiempo de 5 minutos para que escriban en su cuaderno quienes integran su familia por ejemplo (abuelo paterno, abuela paterna, abuelo materno, abuela materna, hermano, primo, tíos, sobrino, tío, padrino etc.) - La docente docente escribirá las palabras que dicten los alumnos en el pizarrón y los traducirá en mixteco así mismo los alumnos lo copiarán en su cuaderno. - La docente muestra un árbol genealógico de su familia a los alumnos para que ellos tengan la idea de cómo realizar su trabajo. - En seguida se les entregará a cada alumno una hoja con imágenes de personas para recortar y que pueden representar a sus familias. - Cada niño elaborará el árbol genealógico de su familia en hoja blanca y anotará a los miembros que la conforman (pegar los recortes y el árbol debe ser coloreado). - Se les pedirá que a cada miembro de su familia lo escriban en mixteco de acuerdo que papel ocupa en la familia <u>en la familia</u>. - Repasar las palabras en lengua indígena y recoger los trabajos.	
Evaluación: Participación del alumno Trabajo individual	

Figura 7. Planeación del TLI ©

La clase del 1 de octubre tuvo una duración de 41 minutos y asistieron 16 niños. Al inicio la maestra repasó los nombres de los integrantes de la familia en mixteco; tema visto la sesión anterior. Después les pidió a los niños que elaboraran su árbol genealógico. Para ello, repartió hojas blancas e indicó que ahí dibujarían un árbol. Luego dio otras hojas que contenían imágenes de personas de diferentes etnias para representarlos. Como ejemplo, pegó nuevamente su árbol genealógico en el pintarrón y dijo: “deben escribir en mixteco, como lo tienen en su cuaderno” y dio diez minutos para terminar, en seguida señaló: “no quiero que nos quedemos a medias”.

En esta clase la mayoría de los niños trabajó, con excepción de Carla, quién estaba discutiendo con uno de sus compañeros, por lo que la maestra la llevó a la dirección. La niña se fue llorando. Otra situación que sobresalió fue cuando Milton dibujó un árbol diferente al de sus compañeros y ellos se burlaron. Aunque la maestra destinó un tiempo específico para la actividad, el timbre sonó antes de que los niños hubieran terminado, y les indicó como tarea la actividad inconclusa.

A la siguiente clase asistieron 16 niños y tuvo una duración de 36 minutos. Antes de que la maestra lo solicitara, la mayoría de los niños entregaron la tarea del árbol genealógico. Solamente uno de ellos olvidó llevarla. Durante el repaso, algunos recordaron cómo se dice abuelo y abuela en mixteco. Posteriormente, la maestra explicó que el tema de la clase serían los animales, por lo que les pidió tener listo el cuaderno e ir anotando rápido, “no quiero que se queden” dijo, y escribió lo siguiente en el pintarrón:

Tabla IX
Contenido de la sesión 7

Abeja – Timí	Conejo-iso / leso
Araña- Tintoo	Gallina- chuki
Ardilla- Kuañu	Gallo- lili / chele
Armadillo- Yakin	Águila- shian
Borrego- lanchi ríi	Gato- vilu
Caballo- kuayu	Guajolote- kolo
Cerdo- kini	Hormiga- choko
Chivo- ntichiu	Liebre- iso kan

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

El contenido que escribió fue retomado de un material de consulta que llevó a la clase. Después, pidió a los niños que leyeran la traducción en mixteco y además puntualizó “estos son los únicos animales que voy a estar traduciendo”. Algunos tenían doble traducción (conejo: iso / leso), pero no explicó si se trataba de otra variante. Por finalizar la actividad, les proporcionó una hoja con imágenes de los animales para que los niños colorearan y pusieran el nombre en mixteco.

Se observó la presencia de dos niñas nuevas en el grupo. Ese día, la construcción del salón, la cual tiene dos barrotes de madera en el medio que sostienen el techo, impidió a una niña ver por completo el pintarrón (*Figura 8*). Ella incluso le dijo a la maestra que no alcanzaba a ver.



Figura 8. Salón de clases ©

Por otra parte, algunos niños estaban gritando y la maestra les llamó la atención. Después, Gema le pidió ayuda para escribir las palabras en su cuaderno, por lo que la maestra le dictó letra por letra a la niña durante el resto de la clase. La maestra, aunque de forma breve, solicitó la participación de Andrea, la única alumna bilingüe, al preguntarle cómo se dice “gallina” en su variante de mixteco. La niña le respondió pero fue inaudible. Finalmente, informó a los niños que la siguiente clase haría un examen de los nombres de los colores y de los familiares. La actividad no fue finalizada, por lo que les pidió la entrega de la actividad para la próxima clase.

En la novena sesión observada asistieron 15 niños y tuvo una duración de 38 minutos. Ese día la maestra llevó a cabo un examen escrito de los colores y los animales. Al iniciar los niños estaban inquietos. Uno de ellos comentó: “rojo en inglés es red”, la maestra esbozó una sonrisa y le respondió: “aquí nada más en mixteco”. Los niños continuaron inquietos. Incluso, algunos expresaron las respuestas en voz alta, otros se las copiaron a sus compañeros o recurrieron a sus cuadernos. La maestra no notó esta situación debido a que se encontraba calificando las tareas de la clase anterior. Cuando los niños finalizaron su prueba escrita, la maestra las reunió y les pidió que llevaran colores para la siguiente clase. Por último, organizó a los niños encargados del aseo del día y se retiró.

Al día siguiente asistieron a la clase 11 niños y la duración fue de 36 minutos. Al inicio, la maestra llevó a cabo la retroalimentación de la prueba escrita. Comentó a los niños que su desempeño no fue el esperado y les pidió que repasaran nuevamente los nombres de los temas vistos “los voy a volver a evaluar”, señaló. Luego mencionó que el tema del día serían las verduras y escribió lo siguiente en el pintarrón:

Tabla X

Contenido de la sesión 10

Ejotes- ntichi	Tomate- tinana kua
Rábano- rabanu	Papa- Tikuití
Calabacita- yikí kuíí	Cebolla- ntikí
Acelga- yuá kuíí	Elote- ntixi
Zanahoria- yuá váyá	Aguacate- ntichíí
Chile verde- ya'a kuíí	Nopal- vincha

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra

También pidió a los niños que utilizaran los libros de recortes para encontrar imágenes de verduras, recortarlas y pegarlas en su cuaderno. “Si no hay, lo van a tener que dibujar”, les dijo. Algunos niños encontraron las imágenes y otros, al no encontrarlas, decidieron dibujar. Durante la actividad un alumno comentó que no conocía los ejotes. Por su parte, la maestra nuevamente ayudó a Gema al dictarle las palabras para que pudiera escribirlas en su cuaderno. No obstante, la actividad no fue concluida y la solicitó como tarea.

La clase del 22 de octubre tuvo una duración de 35 minutos y asistieron 16 niños. Inicialmente la maestra les pidió que entregaran la tarea de las verduras de la semana anterior. Como muchos niños faltaron la semana anterior, no llevaron la tarea, por lo que la maestra comentó: “como faltan mucho no saben ni en qué tema vamos”, les pidió que entregaran la tarea la siguiente clase.

Después explicó que el tema sería el día de muertos y escribió las siguientes preguntas en el pintarrón:

Tabla XI

Contenido de la sesión 11

¿En su casa realizan el día de muertos?
¿Por qué?
¿Qué hacen el día de la celebración?
¿Quiénes y cómo participan?
Y ustedes como niños ¿qué hacen antes y durante la celebración?

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

La actividad consistía en que los niños copiaran y respondieran las preguntas en su cuaderno. Todos los niños se pusieron a trabajar, a excepción de Óscar, quien le comentó a la maestra que no haría la tarea debido a su religión cristiana. Ella le dijo que independientemente de

la religión, debía hacer la tarea, además, porque en la escuela se elabora un altar cada año, pero el niño no quiso. Esta situación generó que otros niños se mostraran curiosos y le hicieran preguntas a Óscar, incluso Mario trató de convencerlo y Daniela dijo que ella también era cristiana pero que sí haría la tarea.

La discusión sobre la religión quedó de lado y la maestra comenzó preguntando a los niños quiénes celebran el día de muertos en su casa. Algunos levantaron la mano, otro dijo que su abuelita lo festeja en Oaxaca, y cinco más mencionaron que no lo celebran. Con esta misma dinámica, la maestra prosiguió con otras preguntas. Posteriormente, pidió a los niños que elaboraran una lista de las cosas que colocan en el altar del día de muertos y les proporcionó una lectura alusiva. Solamente algunos niños opinaron sobre la lectura. Al final, la maestra recogió las tareas, sonó el timbre y la clase concluyó. En toda la clase solamente se utilizó el español.

A la siguiente clase asistieron 16 niños y tuvo una duración de 29 minutos. Durante esta sesión se recolectó la información sobre los niños y la lengua que hablan en casa. Una vez finalizada, la maestra repartió unas fotocopias a los niños que contenían imágenes de huesos y les pidió que los colorearan. El objetivo de esta actividad fue armar una calavera para decorar el altar de la escuela.

Ese día la clase fue breve. Todos los niños colorearon y recortaron, aunque se observó que algunos se preocupaban por hacer las cosas con mayor detalle. Cuando sonó el timbre, la maestra indicó que la actividad quedaría como tarea, organizó a los niños responsables del aseo del día y se retiró. Cabe señalar que en ningún momento de la clase se utilizó el mixteco.

El 4 de noviembre se llevó a cabo la observación número 13. A la clase asistieron 9 niños y duró 40 minutos. Al inicio la maestra pidió la tarea. Explicó que el tema del día serían los números en mixteco del 1 al 10 y también mencionó: “espero que el tiempo de la sesión sea suficiente”. Repartió unas hojas con imágenes de frijoles e informó que contarían con 20 minutos para recortar. La actividad consistía en representar los números con frijoles. Mientras los niños trabajaban, uno de ellos mencionó que ya se sabía los números en mixteco del 1 al 10. El tiempo de la clase terminó y los niños no terminaron de recortar. La actividad se quedó como tarea.

A la siguiente clase asistieron 18 niños y duró 45 minutos. Al principio la maestra preguntó si sabían contar del 1 al 30 en mixteco y algunos niños levantaron la mano. Antes de comenzar a escribir el contenido en el pintarrón, recordó a los niños que deben tener un cuaderno específico para el TLI. Después escribió:

Tabla XII

Contenido de la sesión 12 (1)

1	in
2	uu/ uvi
3	uni
4	kuun - komi
5	U'un
6	Iñu
7	uxa
8	una
9	ín
10	uxi

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

Enseguida, los niños comenzaron a participar. Alba comentó que, con la otra maestra, aprendieron el número 4 se dice “komi” en mixteco. La maestra lo tomó en cuenta y lo anotó en el pintarrón. Ignacio, por otra parte, le preguntó a Andrea cómo se dice el número dos en su variante, ella le contestó que “ivi”. Horacio, comentó sobre Andrea –reconocida como bilingüe por todo el salón- que ella sabía todos los números del mundo. La maestra borró lo escrito y anotó:

Tabla XIII

Contenido de la sesión 12 (2)

11	uxi in
12	uxi uu
13	uxi uni
14	uxi kuun
15	xa'un
16	xa'un in
17	xa'un uu
18	xa'un uni
19	xa'un kuun
20	oko

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

Los niños continuaron participando. Horacio explicó que a partir del número 15 la escritura cambiaba, a lo que la maestra respondió “muy bien”. Asimismo, se observó que Alba se había adelantado y ya tenía escrito en el cuaderno los números 21, 22, etcétera, con su respectiva traducción en mixteco. La maestra borró y escribió:

Tabla XIV

Contenido de la sesión 12 (3)

20	oko
21	oko in
22	oko uu
23	oko uni

24	oko komi
25	ok u'un
26	oko iñu
27	oko uxa
28	oko una
29	oko íin
30	oko uxi

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

Mientras la maestra continuaba con la escritura de los números, también explicaba a los niños el porqué de los nombres en mixteco, por ejemplo, el 30 (oko uxi) es la suma de 20 (oko) + 10 (uxi). Hizo lo mismo hasta llegar al 40 y les dijo: “como veo que son muy inteligentes, nomás les voy a poner el 40, 50, 60, hasta el 100. Y anotó en el pintarrón:

Tabla XV
Contenido de la sesión 12 (4)

40	kuun xiko
50	uu xiko
60	uni xiko
70	uni xiko uxi
80	komi xiko
90	komi xiko uxi
100	in ciento
200	uu ciento
300	uni ciento
400	komi ciento

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

Ese día la mayoría de los niños participó en la actividad. Los demás platicaron entre ellos o se limitaron a copiar en su cuaderno. El timbre sonó y la maestra dio por finalizada la clase. Al salir me compartió su planeación (*Figuras 9 y 10*).

PLANEACIÓN DE LENGUA INDÍGENA
 ESCUELA PRIMARIA BIL "TIERRA Y LIBERTAD"
 DOCENTE: SERAPIA PEREZ MIGUEL

ÁMBITO		Duración:
EL ESTUDIO Y LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO		
PALABRAS REFERIDAS A UNIDADES DE MEDIDA DE TIEMPO Y CANTIDAD		
(PRIMER CICLO)		
Las palabras originarias de la lengua indígena que sirven para representar el transcurso del tiempo (momentos del día, los días, meses y años) y los nombres de los números que se han perdido en muchas regiones. Por esta razón es importante que el maestro reflexione con los alumnos sobre esta situación y promuevan el uso de estas palabras. Las lenguas indígenas poseen su propia nomenclatura para la numeración; muchas de ellas clasifican las cosas (los sustantivos) en grupos según diversos atributos o formas. Esa clasificación se expresa en algunas lenguas mediante clasificadores numerales, es decir, las cosas se contabilizan si pertenecen a la misma clase. El maestro realiza diversas operaciones de conteo o medición para que los alumnos aprendan a nombrar estas unidades y operar con ellas. Ponen especial atención en utilizar la numeración de su lengua cuando cuentan objetos.	APRENDIZAJES ESPERADOS	
	• Empezar a reconocer algunas palabras o formas de expresión que sirven para señalar el transcurso de tiempo en pasado, presente o futuro, presente o futuro y las partículas que indican la duración de una acción. • Conocer las palabras o, en su caso, partículas o marcadores específicos de la lengua referidos al transcurso del tiempo. (momentos del día, día, mese y años). • Identificar los nombres de los números que se usan en el conteo o en el agrupamiento en conjuntos y los cuantificadores (muchos, pocos, manojos, manos).	
ACTIVIDADES		
• La docente les dirá a los alumnos que trabajaremos con los números en mixteco alto del estado de Oaxaca (tu'ú savi) para aprender escribir y contar del 1 al 100.		

Figura 9. Planeación de la sesión 14 (1) ©

• Se les pedirá que saquen su cuaderno de lengua indígena parara escribir los números en español y sus respectivos nombres en lengua indígena que la docente anotara en el pizarrón del 1 al 20. • Se les entregara a cada alumno (a) una hoja impresa con imágenes de frijoles para que los recorten y peguen la cantidad de frijoles de acuerdo al orden de los números. • Después de realizar la actividad se les preguntara a los alumnos como se dice en mixteco el número que la docente indique. (1, 2, 3, 10, 20, 30 etc.) • Se les pedirá que realicen un ejercicio en su cuaderno donde ellos tienen que unir con una línea los números de acuerdo con sus respectivos nombres así como lo escriba la docente en el pizarrón. • se les entregara una hoja en blanca a cada alumno (a) y la docente les explicara que deberán doblar en dos partes la hoja y en cada parte dibujaran sus manos, en cada dedo escribirán los números 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70 , 80, 90 y 100 y como se escribe los nombres de cada uno y colorearlo. • como último ejerció se les entregara una hoja impresa donde tienen que poner una x la respuesta correcta de los nombres de los números. • Saldremos a la cancha para jugar a pares y nones donde la docente les dirá el nombre de los números en mixteco para formar los equipos.
Evaluación: trabajos y participación de cada alumno.
Observaciones:

Figura 10. Planeación de la sesión 14 (2) ©

A la siguiente clase asistieron 15 niños y tuvo una duración de 29 minutos. Al comienzo, la maestra proporcionó una hoja blanca a cada niño, les pidió doblarla a la mitad y dibujar sus manos, les dio cinco minutos para hacerlo y señaló “porque luego nos quedamos a medias”. Además de dibujar sus manos, los niños tenían que recortar y escribir los números en cada uno de los dedos del recorte. Mientras tanto, la maestra pegó en el pintarrón unas hojas con los números que los niños tenían que escribir (*Figura 11*).

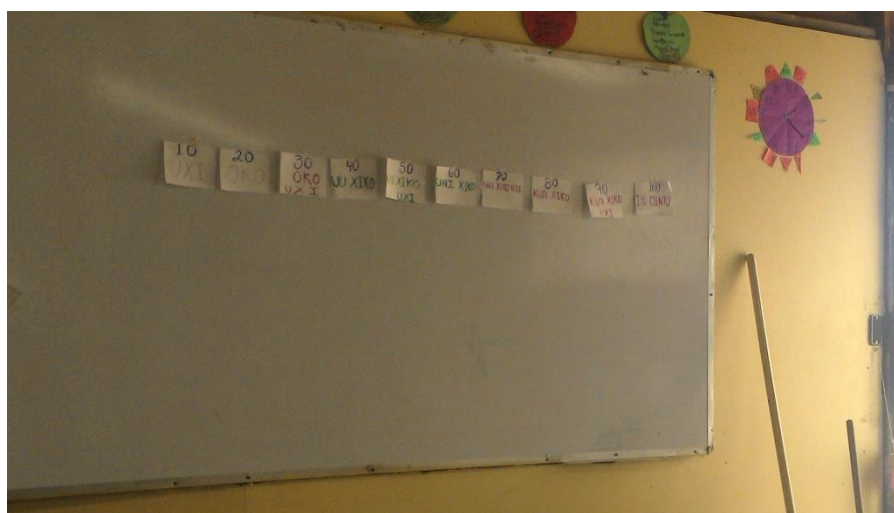


Figura 11. Material realizado por la maestra para el TLI ©

Durante la actividad, la maestra ayudó a Gema con los recortes y la escritura. Asimismo, todos los demás niños trabajaron, pero el tiempo de la clase se terminó y los solicitó como tarea.

La siguiente clase tuvo una duración de 40 minutos. Cuando la maestra entró, pidió a los niños tener sobre las mesas los trabajos de la clase anterior (las manos que habían recortado) y proporcionó unos palos pequeños de madera para pegarlas en ellos. Cuando todos los niños terminaron, les repartió unas hojas que contenían un ejercicio sobre los números en mixteco y les dijo: “nada de cuaderno”. En seguida, los niños comenzaron a resolver el ejercicio. Horacio comentó que la tarea estaba muy fácil. Por su parte, Leandro y Daniela se acercaron con Alberto, un niño que se había integrado ese día al grupo, y lo apoyaron en la realización de la actividad (Figura 12). La maestra lo permitió y comentó: “porque Alberto aún no sabe mixteco”.



Figura 12. Daniela y Leandro ayudando a Alberto ©

Al finalizar el ejercicio salieron al área de la tienda escolar y la maestra les explicó que jugarían pares y nones. Para esta actividad, los niños se tomaban de las manos y giraban. La maestra decía un número en mixteco (por ejemplo “iñu” que significa seis) y los niños tenían que formarse en grupos de esa cantidad. La actividad duró diez minutos, se finalizó cuando sonó el timbre.

La siguiente clase duró 34 minutos y asistieron 17 niños. Cuando la maestra entró al salón, explicó a los niños que el tema sería ¿Dónde va el letrero? Asimismo, comentó que esperaba que todos ya se supieran los números. Primero les preguntó qué sabían acerca de los letreros. Varios comenzaron a participar al mismo tiempo y ella advirtió: “si levantan la mano voy a respetarlos”. Algunas respuestas de los niños fueron los señalamientos de tránsito y donde se vende elote. Después les preguntó cuál es la importancia de los letreros. Los niños respondieron: “porque indican dónde está cada cosa”, “porque pueden salvar tu vida”, y “porque sin ellos no sabrían a dónde ir”. Luego ordenó a los niños que elaborarían letreros en mixteco para su escuela, por lo que discutieron su importancia.

Posteriormente la maestra repartió unas hojas que contenían preguntas e imágenes sobre los letreros y su significado. La mayoría de los niños se dedicó a realizar la actividad, con excepción de Ignacio y Alberto, quienes platicaron durante la actividad. Algunas dudas surgieron con respecto al significado de las palabras “siniestro” y “acopio”. La maestra explicó el significado y los niños pudieron terminar la tarea. Después salieron del salón y recorrieron la escuela para identificar los lugares donde consideraban necesario colocar los letreros, así como las frases que debían incluirse (*Figura 13*). Los niños sugirieron: el barranco, no tirar basura, no subirse a los

árboles, no empujar, no subirse a los barandales y no tirar agua. Sonó el timbre y la maestra les dijo que continuarían la siguiente clase; en esta clase la maestra no recurrió al mixteco.



Figura 13. Recorriendo la escuela ©

En la última clase observada la asistencia fue de 14 niños y duró 36 minutos. Al inicio, la maestra recordó el tema de los letreros y explicó que al grupo de sexto grado se le había asignado su elaboración. Sin embargo, les comentó que posteriormente elaborarían letreros para su salón. Después les repartió unas hojas que contenían imágenes alusivas a la escuela y al salón, y mencionó: “me lo van a recortar (las imágenes) y yo voy a poner en el pintarrón cómo se dice en legua indígena” y escribió:

Tabla XVI
Contenido de la sesión 18

Escuela: vé e skua
Maestro: cha'a snta'a
Basurero: Un chuyo mi'i
Prohibido fumar: Tu ku chayu inu
Prohibido saltar: Tu ku kantaro
Cuidar las plantas: Koto ntivi ita
Alto: kuntatu
Ventana: nduchi nuu ve'e
Cuida el agua: koto ro nducha

Nota: Transcripción de lo escrito por la maestra.

En esa actividad fue estricta y les dijo paso a paso como deberían proceder. Señaló que ella indicaría qué imagen recortar para, luego, pegarla en su cuaderno. Posteriormente, los niños salieron para solicitar tijeras y pegamento a alumnos de otros grupos; esta salida causó mucha distracción. A su regreso, todos se pusieron a trabajar (Figura 14). La última parte de la actividad

consistió en la lectura grupal de lo anotado por la maestra en el pintarrón. Para finalizar, organizó a los niños responsables del aseo y se retiró⁸.



Figura 14. Horacio y Juan haciendo la tarea ©

En esta sección se describieron las 18 sesiones del Taller de Lengua Indígena que fueron observadas. A continuación se reportan los resultados del análisis resultante de las entrevistas; se inicia con el director, posteriormente se presentan los resultados de los maestros y, por último, el de las maestras del TLI. En cada sección se introducen tablas con las categorías resultantes del análisis, las reglas de codificación y ejemplos.

4.2 El director

Para analizar la entrevista llevada a cabo al director, se utilizó el análisis de contenido inductivo del cual emergieron ocho categorías: 1) Perfil del participante, 2) La modalidad indígena, 3) El Taller de Lengua Indígena, 4) La propuesta de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, 5) La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena, 6) La Asignatura de Lengua Indígena, 7) La Asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional y, 8) Programas para la enseñanza de la Lengua Indígena.

4.2.1 Perfil del participante.

Esta categoría consta de cinco códigos: 1) Lugar de origen, 2) Formación docente, 3) Formación continua, 4) Antigüedad y, 5) Perfil lingüístico.

⁸ Al terminar la clase, la maestra tenía organizada una convivencia con los niños a manera de agradecimiento por su apoyo y participación.

El director es originario del estado de Oaxaca y estudió la licenciatura en la ciudad de Ensenada, en la Universidad Pedagógica Nacional. Lleva laborando en el sistema educativo aproximadamente 17 años. Como parte de su formación continua ha tomado cursos de liderazgo, sobre planes y programas, formación cívica, integración educativa y parámetros curriculares. Además, es hablante de zapoteco aunque su lengua materna es el español.

4.2.2 La modalidad indígena.

En esta categoría se incluyeron siete códigos: 1) Diversidad cultural de alumnos, 2) Demandas de las autoridades, 3) Necesidad de un programa específico, 4) Prioridades del sistema educativo, 5) Capacitación, 6) Limitación de la oferta de cursos y, 7) Reuniones con la DGEI.

En la escuela no se atiende solamente a niños de una etnia, al contrario está presente la *diversidad cultural*, el director comentó: “te vuelvo a repetir, aquí tenemos niños triquis, mixtecos, uno que otro zapoteco” (E4P3D, P5, L91-92).

En la opinión del director, hay *demandas de las autoridades* respecto al involucramiento de los docentes para que adquieran sentido de pertenencia en la modalidad indígena: “y que los asesores nos encarguemos de involucrar a los profes, de que realmente se pongan la camiseta y pues hagan un trabajo realmente en donde se refleje que educación indígena esta, va por buen camino” (E4P3D, P22, L452-454). Pero, para él esto implica la *necesidad de un programa específico* para las escuelas de modalidad indígena:

pero sí debería de haber un programa en la cual el profe de educación indígena no se sienta presionado al programa de la currículo nacional donde el alumno se le exija que salga leyendo y escribiendo en español, donde cada año va ser evaluado y por obvias razones los resultados de esas evaluaciones van a repercutir en el profe (E4P3D, P25, L513-516).

Desde la opinión del director, la lengua indígena no tiene prioridad, al contrario la *prioridad la tiene el sistema educativo nacional*: “yo siento que, no creo que solamente sea en este estado, los sistemas educativos no le dan prioridad a lo que es la lengua indígena” (E4P3D, P21, L439), además, agregó que se priorizan las asignaturas del currículo nacional: “y por eso, tan es así como te digo que las exigencias de todo el sistema educativo para todos los niveles es mejorar lo que es español y matemáticas en términos de resultados” (E4P3D, P23, L463-464).

A pesar que ha habido *capacitación* para impartir la enseñanza de la lengua indígena:

Cuestiones relacionadas a la lengua indígena el último año antes de que desapareciera formación continua se ofertó lo de diversificación y contextualización este y de ahí en adelante pos hemos tenido pequeños talleres, cursos eh que ha venido gente de otros estados y que nos han traído propuestas metodológicas de cómo abordar la lengua indígena pero de ahí en adelante (E4P3D, P20, L410-414).

el director sostiene que ha habido *limitación de la oferta de cursos*. En referencia a los escasos cursos a los que han tenido acceso, entre ellos sobre la enseñanza de la lengua indígena, el director cuestionó que los cursos que les interesaban a los profesores, no eran brindados:

porque también volvemos aquí a lo mismo, a veces cuando todavía no entrábamos a lo que era, este, servicio profesional docente, cuando los cursos venían de formación continua, eh el problema es de que los cursos que a los profes les interesaban pos no eran ofertados (E4P3D, P20, L404-406).

El interlocutor de los maestros indígenas ha sido la *DGEI*, con esa instancia continuamente tienen *reuniones*. El día de la entrevista, el director indicó que pronto tendrían una reunión con gente de la Dirección General de Educación Indígena, y él esperaba que surgiera una propuesta para elaborar el programa de lengua indígena, pero también implicó que sería a partir del involucramiento de los docentes: “las metodologías [para trabajar la lengua indígena] de trabajo van a surgir de los docentes que estemos en esa reunión” (E4P3D, P14, L284).

4.2.3 El Taller de Lengua Indígena.

Esta categoría aglomera cuatro códigos: 1) Apertura del taller, 2) Docente responsable del taller, 3) Alcance del taller y, 4) Perfil preferente del maestro del taller, y condensa la relevancia del TLI a juicio del director.

Sobre la razón de *impartir el Taller de Lengua Indígena*, el director comentó lo siguiente: “El taller de lengua lo sugiere el programa de tiempo completo porque ahí se manejan siete líneas de acción, eh lo que es primaria regular lo implementa como la asignatura de inglés” (E4P3D, P6, L110-112). Al pertenecer a la modalidad indígena, ellos imparten el Taller de Lengua Indígena: “A raíz de eso de eso se incluye como línea de acción, como línea de trabajo la asignatura de lengua indígena dentro de esa propuesta que trae tiempo completo” (E4P3D, P6, L113-114). Sobre el docente *responsable docente del taller*, durante la entrevista con el director se le preguntó sobre los recientes y continuos cambios de responsable. El director mencionó: “son a raíz de renunciaciones

de algunos de los profes, otros porque les ofrecen algún [interinato] en otras escuelas y pues se les hace prácticamente imposible por cuestiones de tiempo estar acá” (E4P3D, P12, L226-228).

Afirmó que estas situaciones afectan y agregó: “buscamos la manera de ahora sí que profe que llegue pos se involucre lo más pronto posible en las actividades con la misma tónica de trabajo que llevaba el maestro anterior para que de tal manera afecte lo menos posible” (E4P3D, P12, L26-238).

Alcance del taller: Sobre el trabajo que se realiza en el Taller de Lengua Indígena, el director opinó: “y eh lo que se hace en [las escuelas de] tiempo completo es un, ahora sí que es un complemento [el taller de lengua indígena] de lo que los niños aprenden en la mañana” (E4P3D, P8, L146-147).

Finalmente sobre el *Perfil preferente del maestro del taller*, el director señaló que para contratar al maestro responsable del Taller de Lengua Indígena, se toma en cuenta la lengua indígena que habla el candidato, y en la medida de lo posible, contratar:

al profe que tenga ese perfil, que se asemeje mucho a la lengua del alumno o a la mayoría de los alumnos que hay acá, que sean hablantes y en base a eso se hace la, la designación para ver quién es el profe que se va encargar (E4P3D, P11, L201-203).

4.2.4 La propuesta de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.

Esta categoría está conformada por tres códigos: 1) Conocimiento de la propuesta, 2) Contextos óptimos para la utilización de la propuesta y, 3) La diversidad como obstáculo para la instrumentación de la propuesta.

Conocimiento de la propuesta: En referencia al conocimiento de la fundamentación, organización y esquemas de trabajo que forman parte de los *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, el director opinó que los docentes adscritos a la escuela, conocen esta propuesta: “Pues en cuestión de Parámetros ya, los profes ya sabe, conocen quizás si no a la perfección pero ya saben lo que es el documento de Parámetros curriculares” (E4P3D, P19, L388-389).

Con respecto a los *contextos óptimos para la utilización de los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, el director sugirió que pueden ser instrumentados en

comunidades indígenas lingüísticamente homogéneas: “entonces funcionaría en comunidades donde toda la población es indígena, entonces sí” (E4P3D, P5, L82-83).

La diversidad como obstáculo para la instrumentación de la propuesta: El factor que impide instrumentar la propuesta, desde la perspectiva del director, es el contexto del estado de Baja California, debido a la cantidad de lenguas y variantes lingüísticas presentes. Al respecto pronunció:

Pues ahora sí que, de acuerdo al contexto de aquí de Baja California, porque no es exclusivo de Ensenada, eh, no se puede trabajar de esa manera porque estamos hablando de, de muchas lenguas, de una gran diversidad de lenguas, de una gran diversidad de culturas. Y si a eso le agregamos de que pos no todos los niños son hablantes, es otra dificultad (E4P3D, P5, L72-76).

También agregó:

Entonces abordar tal cual lo que es la lengua de acuerdo a como lo sugiere Parámetros curriculares pues es, sería un poco, no complicado pero sí laborioso para el profe, porque tendría que darle un tratamiento muy particular a cada lengua (E4P3D, P6, L93-96).

4.2.5 La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en la escuela.

Esta categoría está conformada por cuatro códigos: 1) Participación de los alumnos, 2) alumnos bilingües, 3) Resistencia de los niños e, 4) Involucramiento de los padres.

Participación de los alumnos: Desde la perspectiva del director, los niños sí se interesan en el aprendizaje de la lengua indígena. Al respecto comentó: “[son] positivos en el sentido de que pues mayoría de los niños se involucra” (E4P3D, P12, L241). Además, agregó que él ha observado dedicación a las tareas encomendadas a los alumnos: “y pues todas las tareas que les deja a los niños pa que realicen en casa con respecto a la asignatura de lengua indígena, este, pues vemos que la mayoría lo hace” (E4P3D, P14, L271-272).

Alumnos bilingües: Con respecto a la identificación de los alumnos bilingües que asisten a esta escuela, el director indicó que saben de su existencia porque los padres de familia lo informan: “pero pues nosotros sabemos, por comentarios de los papás de que sí lo hablan [la lengua indígena] (E4P3D, P9, L175). No obstante, el director opina que aún se percibe *resistencia por parte de los niños* en hablar o aprender la lengua indígena. Para respaldar esta aseveración, el informante explicó: “Eh, pero también se da en aquellos niños que a pesar de pertenecer a algún grupo étnico

pues son también aquellos que muestran esa resistencia” (E4P3D, P13, L250-2451). Además, considera que esta actitud se debe a que los niños sienten vergüenza de hablar en lengua indígena: “pos hay algunos que tienen, que se resisten a hablarlo en el interior del grupo por pena” (E4P3D, P9, L171). Incluso, señaló que algunos niños son hablantes de lengua indígena pero lo niegan: “porque pues a pesar de que son hablantes lo niegan, que no lo son” (E4P3D, P9, L173).

Involucramiento de los padres: El director está convencido que los padres de familia están de acuerdo con que se enseñe la lengua indígena y argumentó: “no hemos escuchado comentarios negativos al respecto” (E4P3D, P14, L266). Asimismo, agregó: “[entonces] quiere decir de que los papás, pues de cierta manera están aportando su granito de arena al dejar que los niños pues salgan y realicen sus tareas [en lengua indígena]” (E4P3D, P14, L274-275).

4.2.6 La Asignatura de Lengua Indígena.

Esta categoría está conformada por tres códigos: 1) Evaluación de la asignatura, 2) Opinión acerca de la asignatura y, 3) Evidencias de aprendizaje.

Evaluación de la Asignatura: Con respecto a la evaluación de la Asignatura de Lengua Indígena, el director señaló que los maestros deben evaluarla obligatoriamente: “Eh ¿por qué? Porque en la boleta hay una, aparece la asignatura y forzosamente se tiene que evaluar” (E4P3D, P8, L141-142). En relación con los criterios que se toman en cuenta para evaluarla diferenció entre los alumnos hablantes de lengua indígena y los no hablantes de lengua indígena. En relación con los primeros mencionó: “pero, pero a ellos sí se les evalúa de acuerdo al dominio que tienen sobre la lengua” (E4P3D, P9, L179). En relación con los alumnos no hablantes comentó: “Mira, el resultado en cuestión de aquellos niños que no son hablantes pues ahora sí que aquí se considera mucho el interés del niño, qué tanto se, tiene esa disponibilidad de involucrarse en las actividades y obviamente cumplir con ellas” (E4P3D, P8, L150-152).

Opinión acerca de la asignatura: Desde su visión como director, en la Asignatura de Lengua Indígena se debe trabajar, además de la enseñanza de la lengua indígena, la cultura: “no siempre van a estar trabajando este con lo que es la lengua indígena como tal, sino se parte desde la cultura, desde los orígenes” (E4P3D, P7, L126-127).

Evidencias de aprendizaje: Para comprobar los avances que tienen los alumnos en la Asignatura de Lengua Indígena, el director comentó que los profesores tienen que entregar evidencias, por ejemplo: “antes de que nosotros realicemos sesiones de CTE eh, los profes deben

dar [...], un grado de avance” (E4P3D, P7, L130-131). Además, agregó: “qué tanto han avanzado, no solamente en español y matemáticas, sino en, este caso por ser escuela de educación indígena también con respecto a la [lengua] indígena” (E4P3D, P7, L132-133).

4.2.7 La asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional.

Esta categoría consta de un código: 1) Dificultades. A continuación se describe y ejemplifica.

Dificultades: En este código se reunió la información acerca de las opiniones del director sobre las dificultades que percibe en los docentes que trabajan con la Asignatura de Lengua Indígena y con el currículo nacional. El director sostuvo que los maestros realizan este trabajo dependiendo del material con el que cuentan, a medida de sus posibilidades y también en función de las demandas de las autoridades. Al respecto mencionó:

Y ya si en cuestiones de, de este, de atender lo que es la asignatura de lengua indígena pues lo va a hacer a medida de sus posibilidades, a medida de los materiales con los que cuente y a medida también de las exigencias (E4P3D, P25, L5075-507).

Además, agregó: “y trabajar ambas asignaturas a la vez pues es prácticamente un trabajo maratónico y obviamente pues no le va a dar la importancia a lo que es la asignatura de la lengua” (E4P3D, P24, L500-502).

4.2.8 Programas para la enseñanza de la lengua indígena.

Esta categoría está conformada por seis códigos: 1) Escasez de programas, 2) Elaboración de programas, 3) Responsables de la elaboración, 4) Capacitación para la elaboración de programas, 5) Dificultades y, 6) Beneficios. A continuación se describen y ejemplifican.

Escasez de programas: El director opinó respecto a los pocos programas ya elaborados para la enseñanza de las diferentes lenguas indígenas: “Eh, según tengo entendido, eh, a nivel nacional son muy pocas las lenguas que ya cuentan con su propio programa en lengua” (E4P3D, P15, L287-288).

Elaboración de programas: Otros aspectos que mencionó fueron aquellos factores necesarios para la elaboración de programas para la enseñanza de la lengua indígena: esfuerzo, tiempo, involucramiento de la comunidad y planeación, y expresó:

Entonces eh lo que se pretende es de que los profes, aquí lo que se pretende es que los profes investiguen, sean los investigadores, se involucren con la comunidad, se involucren

ahora sí que realicen una investigación de campo con el propósito de que de ahí surjan los proyectos educativos (E4P3D, P15, L302-305).

Responsables de la elaboración: El director refirió que serán los asesores técnico pedagógicos y directores quienes podrían ser los responsables de la elaboración de materiales debido a que no están frente a grupo:

esa propuesta se la van a dejar a los asesores técnicos de cada, de cada supervisión, eh, a los directores, porque pues al fin son aquellos que, pues que básicamente no tienen, no tienen grupos se puede decir, y no estarían afectando en este caso las clases (E4P3D, P17, L349-351).

Capacitación para la elaboración de programas: El director señaló que los profesores han recibido capacitación para la elaboración de programas para enseñar la lengua indígena. Al respecto, el director resumió la lógica propuesta por los diseñadores de la propuesta: “en donde el profe tendría que elegir una práctica cultural que se realizara o que se realizara en su comunidad donde se encuentra la escuela y elaborar un proyecto” (E4P3D, P16, L321-322).

No obstante, resalta que los profesores, al cursar el diplomado, se vieron obligados a entregar un producto

[...] Eh, hubo buena respuesta porque pues quizás porque era un producto a entregar [el programa de la Asignatura de Lengua Indígena] de parte de los profes, iba a ser evaluado para que ellos pudieran acreditar el diplomado, pues los profes se vieron forzados a hacerlo (E4P3D, P17, L331-333).

Dificultades: Con respecto a las dificultades que enfrentan para la elaboración de estos programas, el director comentó dos: el tiempo que demanda elaborar un programa y la poca participación de los profesores en las capacitaciones. Con respecto al primer factor, el director mencionó: “muchos inclusive decían de que pues tenían vida familiar y vida social y para este tipo de cuestiones pues sí se requiere invertir tiempo para poder hacer un proyecto” (E4P3D, P17, L343-345). Con respecto a la participación de los maestros en las capacitaciones dijo: “y sí afecta porque cada escuela, o va el director o va el ATP si en su caso lo tiene y si no pues que se elija un profe nada más, pero no van todos” (E4P3D, P18, L356-357).

Beneficios: Finalmente, señaló que contar con un programa para la enseñanza de la lengua indígena tendría ventajas:

pero si se llegase a implementar esta estrategia de trabajo, yo creo que sí va a ser benéfico en el sentido de que cada profe o cada estado va contar con un programa muy particular de acuerdo a la lengua que se habla en ese estado (E4P3D, P18, L368-370).

4.3 Los maestros y la asignatura de Lengua Indígena

Para llevar a cabo el análisis de las nueve entrevistas realizadas a los profesores se utilizó el método de análisis de contenido inductivo. Este análisis dio como resultado nueve categorías las cuales fueron: 1) Perfil de participante, 2) La modalidad indígena, 3) Taller de lengua indígena, 4) La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena, 5) La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena, 6) La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en el aula, 7) La asignatura de Lengua Indígena, 8) La asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional e, 9) Identidad lingüística y cultural en la escuela indígena.

A continuación se describe cada categoría a partir de la definición de sus códigos. Para cada categoría se presenta una tabla que incluye ejemplos.

4.3.1 Perfil del participante.

En esta categoría se agruparon las características de los docentes participantes y a partir de estos datos surgieron seis códigos: 1) Lugar de origen, 2) Formación docente, 3) Formación continua, 4) Antigüedad, 5) Perfil lingüístico y, 6) Perfil laboral

En términos generales se puede señalar que los docentes provienen de diferentes estados de la República Mexicana, poseen un perfil lingüístico diverso, aunque tienen la misma formación, es decir, la Licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (licenciatura que cursaron en la Universidad Pedagógica Nacional).

En la Tabla XXVI se muestran algunas características de los maestros entrevistados.

Tabla XVII

Características de los maestros entrevistados

#	Participante	Estudios	Función	Antigüedad	Lugar de nacimiento	Lengua indígena que habla
1	Imelda	Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena (LEPEPMI)	Maestra del Taller de lengua indígena	1 año	Ensenada	Mixteco alto de Guerrero

2	Sonia	LEPEPMI	Maestra del Taller de lengua indígena	2 años	Oaxaca	Mixteco alto de Oaxaca
3	Augusto	LEPEPMI	Director	17 años	Oaxaca	Zapoteco
4	Xenia	LEPEPMI	Maestra de quinto y sexto grado.	10 años	Oaxaca	Mixteco del valle
5	Graciela	LEPEPMI	Maestra de cuarto grado	13 años	Oaxaca	Mixteco alto
6	Citlalli	LEPEPMI	Maestra de tercer grado	4 años	Ensenada	Ninguna
7	José	LEPEPMI	Maestro de primer grado	12 años	Oaxaca	Mixe
8	Emma	LEPEPMI	Maestra de segundo grado	11 años	Sinaloa	Mixteco bajo

Formación Continua: Además de la información presentada en la Tabla 18, los profesores entrevistados mencionaron, en referencia a su formación continua, que han asistido a los cursos que ofrece el centro de maestros. Algunos de ellos están relacionados con la planeación para la interculturalidad, la diversidad, y *Parámetros Curriculares*, entre otros. Por ejemplo, uno de los docentes mencionó: “No me acuerdo el nombre completo pero tenía que ver con la integración a la diversidad. El atender no de manera específica a cada niño en su lengua, sino de manera general cómo poder atenderlos” (E9P8, P4, L73-75). Otro maestro señaló: “Y ya en años anteriores eh tomé parámetros 1 y parámetros 2. Pero ya tiene años de eso” (E9P8, P5, L77).

Perfil laboral: Con respecto al perfil laboral, los participantes mencionaron que han trabajado en otros lugares, como por ejemplo CONAFE, y un maestro mencionó que ha trabajado en un programa estatal que atiende la formación educativa de niños migrantes: “Y ya en años anteriores eh tomé parámetros 1 y parámetros 2. Pero ya tiene años de eso” (E9P8, P5, L77).

4.3.2 La modalidad indígena.

En esta categoría se agrupó la información acerca de las características de la escuela y los docentes pertenecientes a la modalidad indígena. Emergieron ocho códigos: 1) Demandas de las autoridades, 2) Supervisión de las autoridades en las actividades escolares, 3) Opiniones positivas, 4) Diversidad cultural en el aula, 5) Contexto laboral familiar, 6) Capacitación, y 7) Limitación en la oferta de cursos.

Demandas de las autoridades: Se recurrió a este código cuando los profesores se refirieron a las solicitudes por parte de las autoridades educativas debido a su adscripción a la

modalidad indígena. Uno de las demandas está relacionada a la enseñanza de la lengua indígena: “Pero, sí, tenemos, este, la encomienda de que como somos una escuela bilingüe, pues se tiene que dar una lengua, una clase de lengua indígena” (E7P6, P9, L183-184).

Supervisión de las autoridades en las actividades escolares: Se utilizó este código cuando los participantes relataron las visitas de las autoridades escolares a sus escuelas. Un profesor comentó a propósito de un evento escolar: “Ellos no sabían que teníamos ese evento, porque fue como una actividad normal, o sea ni siquiera lo dijimos, fue una actividad normal como un día común pero sí, les gustó mucho” (E5P4, P22, L459-460).

Opiniones positivas: Cuando los profesores expresaron comentarios positivos acerca de la modalidad indígena se agruparon en este código, por ejemplo, este participante que considera que la educación indígena está siendo útil: “entonces digo: educación indígena sí está sirviendo para algo” (E5P4, P20, L405).

Diversidad cultural en el aula: Este código se utilizó cuando los participantes hicieron referencia a las múltiples culturas que convergen en las aulas de la modalidad indígena. Uno de los profesores describió al grupo cultural al que pertenecen sus alumnos:

Porque también aquí ya tenemos ¿cómo se dice? eh, alumnos que no solamente son mixtecos sino que vienen de papá zapoteco, mamá triqui y/o mamá zapoteca y papá este mixteco, entonces ya ahí también entra varias, pues influye ¿no? las dos culturas, no solamente una (E7P6, P4, L68-70).

Contexto laboral familiar: Este código refiere comentarios sobre la condición laboral de los padres de familia. Al respecto, un profesor señaló que debido al trabajo de algunos padres de familia, los alumnos faltan a clases: “pero, [...] yo creo que afecta a toda la escuela ¿no? porque los padres, todavía tenemos padres que prefieren llevarse a los niños al trabajo que mandarlos a la escuela” (E8P7, P17, L328-329).

Capacitación: Cuando los profesores hicieron referencia a la capacitación que han recibido para la enseñanza de la lengua indígena, señalaron, por ejemplo, que en uno de los cursos les enseñaron estrategias para trabajar con proyectos: “Sí, como ajá, estrategias sobre cómo trabajar esto, pero como proyecto, como proyecto. Está, está padrísimo” (E8P7, P16, L321-322).

Limitación en la oferta de cursos: Al igual que el director, los profesores se refirieron a la escasa oferta de cursos para capacitarlos en la enseñanza de la lengua indígena. Por ejemplo, un participante refirió sobre la cantidad de cursos: “posteriormente nada más 2 se ofertaron en

vacaciones” (E5P4, P3, L36). Otro más opinó acerca de la temporalidad y el costo: “Antes era más constante porque eran gratis” [los cursos] (E9P8, P3, L38).

4.3.3 Taller de lengua indígena.

Esta categoría consta de un código: 1) Opinión del docente acerca del taller de lengua indígena.

Al respecto, sobre la orientación del taller, un profesor mencionó: “pero eh, por ejemplo, en el turno de la tarde tenemos a una maestra que, que ella trabaja un taller de lengua indígena. Pero es más enfocado a la lengua mixteca porque ella maneja el mixteco” (E8P7, P17, L338-339). Por su parte, otro profesor comentó que algunas responsabilidades las deja en manos de la maestra responsable del taller de lengua indígena: “ahora sí que esa chamba se la ha dejado un poquito más a la profe que le da lengua exclusivo en la tarde” (E9P8, P6, L106-107).

4.3.4 La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena.

En esta categoría se agrupa la información sobre los aspectos y el trabajo de los docentes relacionados con el documento Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Está conformada por cinco códigos: 1) Conocimiento de la propuesta, 2) Opiniones de los docentes sobre la propuesta, 3) Adecuaciones curriculares, 4) Contextos óptimos para la utilización de la propuesta, y 5) La diversidad como obstáculo para la instrumentación de la propuesta. A continuación describen y ejemplifican.

Conocimiento de la propuesta: Este código agrupa los segmentos que los profesores refirieron sobre el conocimiento de la fundamentación, organización y esquemas de trabajo incluidos en la propuesta. A propósito de ello, un docente comentó: “es un libro que nosotros ocupamos y que está enfocado 100% a la lengua indígena” (E5P4, P7, L132), y añadió: “Pero es más de manera oral, viene por ciclos, está segmentado por ciclos. Primer y segundo es el primer ciclo, tercero y cuarto segundo ciclo, y tercer ciclo que es quinto y sexto” (E5P4, P7, L134-135). Otro profesor comentó acerca de los esquemas de trabajo: “pero sí tiene proyectos pues muy buenos ¿no? para trabajar con los alumnos” (E7P6, P3, L49).

Opiniones de los docentes sobre la propuesta: Este código se utilizó cuando los docentes emitieron una breve opinión acerca de la propuesta de *Parámetros Curriculares de la Asignatura*

de Lengua Indígena. Al respecto, un participante comentó que es una propuesta interesante: “está muy bien estructurado lo que es el parámetros ¿verá?” (E6P5, P3, L49). Asimismo, señaló que implica trabajo adicional: “y aplica mucho, implica muchos trabajos también qué hacer extras” (E6P5, P3, L53). Otro participante expresó la necesidad de contar con un programa: “Estaría suave que alguien creara un libro igual que parámetros pero con todas las lenguas ¿no? con todas las variantes” (E8P7, P20, L196-197).

Adecuaciones curriculares: Algunos profesores hicieron referencia a los cambios que realizan para instrumentar la propuesta. Un participante mencionó que retoma algunas estrategias para implementar, destacando la realidad multicultural de su grupo: “Como en nuestro caso es un contexto multicultural, pues entonces sí se pueden agarrar algunas estrategias de ahí y adecuarlas a nuestro grupo, a nuestras necesidades” (E7P6, P5, L79-80). Otro profesor comentó que los cambios los realiza tomando en cuenta los intereses de sus alumnos: “Ahí la ventaja que veo es que uno puede elegir el tema de lo que quiere uno tratar y sobre el interés del niño también” (E5P4, P8, L143-144).

Contextos óptimos para la utilización de la propuesta: Este código se construyó a partir de los comentarios de los participantes con respecto a los contextos que consideran óptimos para instrumentar la PCALI. Uno de los profesores explicó que la propuesta es buena pero en contextos monolingües indígenas: “Pues es una propuesta muy buena en cuanto a las comunidades nativas que tienen este alumnos monolingües o que hablan una sola lengua” (E7P6, P3, L45-46). Otro profesor tuvo una opinión similar: “Eh sí, y lo que te marca parámetros es más que nada para las comunidades monolingües, o una comunidad donde se hable la lengua indígena y el español o el castellano no sé, entonces no fue pensado para [...]” (E8P7, P5, L90-92).

La diversidad como obstáculo para la instrumentación de la propuesta: Instrumentar la propuesta en un contexto diverso representa un obstáculo para los profesores de la escuela donde se llevó a cabo el estudio. Los comentarios al respecto se agruparon en este código. Por ejemplo, un participante expuso sus dudas debido a la diversidad presente en el estado: “en lo personal critiqué mucho el hecho de que en este contexto de Baja California no se puede trabajar tal cual lo marca parámetros, porque tenemos una gran diversidad” (E9P8, P5, L81-82). Otro docente se refirió al dominio de las lenguas indígenas: “y este, es difícil, en serio es difícil, porque yo tendría que dominar todas las lenguas” (E8P7, P5, L95) y otro específicamente considera como obstáculo que la propuesta se enfoque a la enseñanza de una lengua en particular: “Por eso te

digo que cambia, porque, pues te decía, parámetros es más que nada para una lengua y aquí no, es muy difícil” (E8P7, P10, L193-194).

4.3.5 La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena.

Esta categoría consta de siete códigos: 1) Elementos en su planeación, 2) Contenidos abordados en el aula, 3) Materiales de apoyo a la enseñanza, 4) Recursos utilizados para la planeación, 5) Pertinencia de materiales, 6) Temporalidad de la planeación y, 7) Dificultades en el cumplimiento de la planeación. A continuación se describen y ejemplifican los códigos.

Elementos en su planeación: En este código se agruparon todos los comentarios emitidos por los profesores que hacen referencia a todo lo que incluye en su planeación. Al respecto, un entrevistado informó que anota el contenido y el aprendizaje esperado: “¿Qué incluyo en mi planeación? Contenido, principalmente el aprendizaje esperado” (E9P8, P8, L142). Otro participante mencionó elementos: “se hace la planeación de acuerdo al tema, se le pone el tema, los aprendizajes este aprendizajes esperados, lo que son competencias, los contenidos, los recursos a utilizar dentro de ese proyecto, las actividades, todo lo que es la secuencia, y también viene lo que es la evaluación y el materiales de evaluación que puede entrar rúbrica o exámenes” (E6P5, P7, L133-137).

Contenidos abordados en el aula: Los comentarios de los participantes en los que señalaron o describieron los temas impartidos en clase se encuentran agrupados en este código. Un profesor comentó que los temas que aborda en el primer grado son los números, los animales, las plantas, entre otros: “entonces hago, pongo para los primeros grados que he atendido que era un grado menor hacía mi planeación de, bueno son niños que apenas van iniciando entonces vemos lo que son los números, o sea los números, luego la presentación, los nombres de los animales, nombres de plantas y tradiciones, así, y ya terminó lo que es hasta diciembre, todo enfocado a eso” (E5P4, P14, L268-271). Otro más mencionó que su planeación debe incluir también cómo enseñará la lengua indígena: “pero tiene que ir reflejado lo que es lengua indígena en nuestra planeación” (E7P6, P10, L190).

Materiales de apoyo a la enseñanza: Este código concentra los segmentos alusivos a los materiales que los docentes utilizan para la enseñanza de la lengua indígena en el aula. Por ejemplo, un docente indicó que utiliza la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de la Lengua Indígena*, y otro material: “Ah mi planeación es en el programa y en el de

parámetros” (E6P5, P6, L112). Otro más señaló que hace uso de los materiales que les han proporcionado durante su formación continua: “Mmm ¿para lengua indígena o para? Ok, este hay materiales que nos dieron en los diplomados que hemos ido, bueno que he ido de lengua indígena, este material también lo utilizo para la planeación” (E7P6, P7, L134-136).

Recursos utilizados para su planeación: En este código se agrupó la información acerca de los artefactos y/o tecnologías que los docentes mencionaron que utilizan en su planeación. Un profesor que enumeró varios recursos como el proyector, la computadora, libros de texto, entre otros: “¿En qué materiales? Bueno, eh ¿usamos desde tecnología y demás o? Porque yo tengo el proyector, todos los días traigo mi computadora, em, libros digitales, los libros que tenemos los libros de texto, libros del rincón, eh, en la dirección pos contamos con rotafolio, con cartulinas, con colores, todo el tiempo estamos dibujando, terminamos de hacer algo y pum quitamos” (E8P7, P11, L199-203).

Pertinencia de materiales: Algunas respuestas de los participantes opinaron que los materiales a los que tienen acceso no siempre son pertinentes. En este código se agrupa la información. Al respecto, un profesor mencionó que los materiales que les proporcionan no son de la variante lingüística que enseña: “Tenemos un montón de libros ahí de la DGEI que solamente ocupan los niños para recortar porque son variantes, no se entiende, a veces dos o tres palabritas sí, pero no son las de los niños” (E8P7, P18, L360-362).

Temporalidad de la planeación: En este código se agrupan los comentarios que reflejan la periodicidad propuesta en sus planeaciones. Unos señalaron que es bimestral, otros quincenal y otros mensual. Un participante además comentó que esta decisión es de cada profesor: “Para la escuela solamente es la planeación, entregamos todas, semanalmente o bimestralmente una planeación, ya es decisión del docente si la entrega por bimestre o por semana” (E7P6, P10, L188-189).

Dificultades en el cumplimiento de la planeación: Los comentarios enfocados en los obstáculos que los profesores enfrentan para cumplir con su planeación se encuentran bajo este código. Dos factores que los participantes mencionaron fueron el poco interés de los niños por los temas y las actividades escolares adicionales que no permiten concluir con el tema. Al respecto un profesor aludió: “O, por ejemplo, la semana que hubo suspensión, que ensayos, que eso, entonces se atrasó la planeación, entonces hay que terminar” (E6P5, P6, L103-104).

4.3.6 La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en el aula.

Esta categoría consta de 14 códigos: 1) Creencias del docente, 2) Trabajo colegiado, 3) Escritura en lengua indígena, 4) Actividades de investigación, 5) Prácticas sociales, 6) Difusión de actividades, 7) Límite de tiempo, 8) Participación de los alumnos, 9) Alumnos bilingües, 10) Alumnos monolingües, 11) Dificultades de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena, 12) Diversidad lingüística, 13) Involucramiento de los padres y, 14) Resistencia de los padres. A continuación se ejemplifica cada código.

Creencias del docente: Algunos docentes expresaron aspectos que consideran necesarios para enseñar la lengua indígena. Esos comentarios se agruparon en este código. Los aspectos mencionados fueron la motivación, el gusto por aprender, el interés por enseñar, brindar confianza a los alumnos, el gusto por investigar, conocimiento de los niños y de sus lenguas, involucrar a la comunidad y, hablar una lengua indígena. Sobre este tema, un profesor mencionó: “porque hablar la lengua no es de que tú nada más la hables, sino que también investigues, participes, eh, pues te sientas más pues más involucrado” (E8P7, P13, L250-251).

Trabajo colegiado: En este código se encuentran agrupadas aquellas respuestas enfocadas en las decisiones que los profesores toman en conjunto sobre la enseñanza de la lengua indígena. Por ejemplo, un docente mencionó que tienen el acuerdo de enseñar la lengua indígena: “sí, sí, sí llegamos a un acuerdo de que todos tenemos que trabajar lo que es la lengua” (E6P5, P9, L175). Además, otro profesor describió el trabajo colegiado como flexible: “Ah, pues es un, es algo así como que flexible ¿no? la manera en que uno va enseñar” (E7P6, P9, L177).

Escritura en lengua indígena: Las respuestas enfocadas en la enseñanza de la escritura en lengua indígena que llevan a cabo los profesores se encuentran en este código. Un participante mencionó que trabaja la ortografía con sus alumnos: “los que son hablantes, tanto de manera oral y escrito les estoy corrigiendo la ortografía, eso estoy trabajando con ellos: ortografía también” (E5P4, P12, L225-226); otro profesor comentó acerca de la manera en que enseña la escritura de la lengua indígena: “En lo personal yo le digo al niño: escribe como suena” (E9P8, P8, L149).

Actividades de investigación: Entre las respuestas de los profesores se encuentran las actividades que llevan a cabo para la enseñanza de la lengua indígena. En este código se agrupan las actividades de investigación. Al respecto, un docente describió una de las actividades de investigación sobre los grupos étnicos del estado de Baja California que estaba llevando a cabo en ese momento con sus alumnos:

Eh:: las prácticas sociales, mira te puedo describir una que todavía no terminamos, estamos con español, viene este, un tema donde se hablan de monografías, de monografías de pueblos originarios, entonces ahorita yo trabajé por ejemplo con el grupo trabajé estamos haciendo investigaciones sobre, sobre el panorama histórico de diferentes grupos étnicos como es aquí en Baja California, vimos lo que es el Pai Pai y este vimos lo que es Náhuatl, el mixteco, mixteco nada más en general bajo y alto, el zapoteco porque son las variantes que hay dentro del grupo, y el triqui (E6P5, P4, L62-68).

Con respecto a la manera en cómo realiza las actividades de investigación, el mismo participante señaló: “ok, hacemos todo en español, ahora se van a investigar cómo se dice en su variante de ustedes” (E6P5, P8, L149-153).

Prácticas sociales: En este código se agrupa la información relacionada con las actividades que los profesores llevan a cabo en la Asignatura de Lengua Indígena donde implementan las prácticas sociales del lenguaje propuestas en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de lengua indígena*. Una de estas actividades recurrentes, y que fue mencionada por la mayoría de los profesores entrevistados fue la relacionada con la gastronomía típica de la región. Al respecto un participante comentó:

Otro proyecto que venía por ahí también en parámetros era sobre el alimento, también lo trabajamos aquí, aquí lo trabajamos como a nivel escuela e hicimos un, una este, demostración gastronómica, entonces las mamás vinieron y apoyaron, nos contaron la historia de lo que es el mole, aquí nos fuimos como por el que lo que hay más, lo que se ve más en las fiestas culturales, y la comida que se da más pues es el mole ¿no? entonces ya se preparó el mole en diferentes eh, como lo preparan en diferentes regiones ¿no? y ya vinieron las mamás, nos contaron la historia, ya los alumnos empezaron a hacer lo que son instructivos (E7P6, P5, 92-98).

Difusión de actividades: Este código se conforma por los segmentos de las entrevistas que hacen alusión a la difusión que hacen o quisieran hacer de las actividades en lengua indígena. Al respecto, un profesor comentó que la publicación podría ser un medio para difundir las actividades: “yo creo que eso es lo que yo recomendaría que lo publiquen, todo lo que sea en lengua que, lo vamos a publicar, vamos a hacerlo para que los demás lo vean. Es lo que nada más, o sea publicarlo” (E5P4, P20, L408-410).

Límite de tiempo: Este código agrupa aquellos comentarios de los participantes referidos al lapso destinado para llevar a cabo sus actividades para la Asignatura de Lengua Indígena. Un profesor comentó respecto a que el tiempo con el que cuenta: “Como tenemos nada más una hora en la semana para trabajar lengua pues te darás cuenta que no logramos avanzar mucho” (E9P8, P7, L138-139).

Participación de los alumnos: Los comentarios de los profesores en referencia a las situaciones en las que los alumnos expresan su interés hacia el aprendizaje de la lengua indígena se encuentran agrupados en este código. Uno de los participantes compartió que en su grupo, de manera general, todos los niños participan: “La verdad aquí en este grupo me ha encantado, este grupo en particular porque todos participan” (E5P4, P8, L152-153). Otros docentes destacaron el interés de los niños monolingües en español, por ejemplo: “hay alumnos que sí se interesan demasiado y muchas veces lo que los sorprende a uno que son alumnos que son pues mestizos ¿no? que no son los mismos alumnos que hablan una lengua indígena” (E7P6, P8, L144-146).

Alumnos bilingües: En algunas ocasiones, los grupos cuentan con alumnos hablantes de alguna lengua indígena y de español. Las respuestas de los profesores que reflejaron esta situación se encuentran en este código. Un participante comentó que en su grupo hay una niña bilingüe: “Entonces en el aula namás hay una niña que domina al 100% lo que es la lengua mixteca baja” (E6P5, P8, L143). Además, agregó que esta alumna la ayuda con las traducciones en lengua indígena: “por ejemplo, ella mixteco bajo, ella es la que me ayuda mucho a veces en el salón, de ¿cómo se dice? ah pues ya lo hacemos” (E6P5, P8, L155-156). Por su parte, otro docente mencionó las dificultades de sus alumnos hablantes de lengua indígena: “Este, tengo tres niños hablantes tal cual. Ellos al principio como que les costaba un poquito el poder expresarse de manera correcta en español” (E9P8, P5, L95-97).

Alumnos monolingües: En este código se agrupan aquellos comentarios de los participantes respecto de los alumnos que son monolingües en español. Por ejemplo, este profesor mencionó que estos alumnos son los que predominan en la escuela: “porque me ha tocado, en todos los grupos pues hay este, hay a veces lo que predomina es más personas que son migrantes, que son este hablantes en una lengua” (E5P4, P13, L243-244).

Dificultades de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena: Los comentarios en referencia a los problemas que enfrentan los profesores para enseñar la lengua indígena se agruparon en este código. Una de las dificultades que mencionaron fue la enseñanza de la

escritura. Por otra parte, también mencionaron el no hablar una lengua indígena, o tener que hablar varias lenguas indígenas, para evitar imponer una lengua sobre otra. Al respecto, un profesor expresó: “Por ejemplo tengo un niño triqui ¿cómo le enseño a él si yo no sé triqui?” (E9P8, P6, L113). Además agregó: “o ¿Qué hago? ¿Le impongo mi lengua o le impongo la lengua de los niños de Guerrero? eso es lo que no he encontrado” (E9P8, P6, L115-116).

Diversidad lingüística: Este código se utilizó cuando los profesores expresaron la presencia de más de una variante lingüística en el grupo. Un participante señaló esta situación como una dificultad: “Eh, dificultades en, eh a veces, bueno, es que en el aula no tenemos una sola variante” (E6P5, P8, L140) y además, agregó que la variante lingüística que habla no coincide con la de los niños de su grupo: “y luego nadie del salón habla mi variante” (E6P5, P8, L142). Por otro lado, un docente brevemente mencionó su manera de trabajar un tema con las diferentes variantes lingüísticas:

aquí yo lo digo así ¿y ustedes cómo lo dicen? por ejemplo la tortilla lo típico que siempre digo, a ver, yo lo digo dita, ellos lo dicen chita, y otros le dicen rita, y yo le digo ok, está bien, o sea, estamos en lo mismo, lo mismo pero le decimos así. Es lo que estamos viendo (E5P4, P17, 338-340).

Finalmente, otro profesor resaltó que no es correcto imponer una variante sobre otra: “porque puede que hable mixe, yo no voy a venir a hablar en mixe a mis alumnos porque estaría interponiendo mi lengua por la de ellos y ahí está mal” (E8P7, P18, L353-354).

Involucramiento de los padres: Incluye los señalamientos de los docentes de las ocasiones en las que los padres de familia se involucran en las actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua indígena. Los comentarios de los participantes al respecto se agruparon en este código. Por ejemplo, un profesor hizo referencia a que los padres se involucran en las tareas escolares de sus hijos:

incluso hay papás que vienen y me dicen "profe ¿que dejó de tarea esto?". Sí. "A con razón me preguntó qué les contara un cuento de allá donde somos y pues la verdad estamos recordando y nos empezamos a reír dice de todas las cosas que vivimos ahí y que no recordábamos, hasta que fue una tarea. Bueno es lo bonito (E5P4, P10, L182-185).

Otro profesor mencionó como incluso los padres que no son indígenas, se involucran en las actividades escolares:

fue un proyecto que abordamos y se invitaron a papás y vieras qué padre porque las personas eh, bueno eso ya viene de tiempo ¿no? las personas indígenas eh nos cohibimos al hablar en público, se invitaron papás e iba a hablar uno en lengua, se hizo la traducción y los papás que no hablaban una lengua fueron los más participativos (E8P7, P11, L217-220).

Resistencia de los padres: De acuerdo con los entrevistados, en ocasiones los padres de los niños han mostrado su oposición con respecto a la enseñanza de la lengua indígena. En este código se agruparon los comentarios correspondientes. Por ejemplo, un profesor comentó que en una ocasión un padre de familia manifestó su desacuerdo:

hubo una ocasión de que un padre de familia como que no estaba de acuerdo que se le enseñara a su hija, eh, la lengua, no estaba de acuerdo que lo promoviéramos ¿no? porque ya a su niña ya no le enseñaba lengua indígena (E7P6, P5, L106-107).

4.3.7 La asignatura de Lengua Indígena.

Esta categoría está conformada por un código: 1) Evaluación de la Asignatura de Lengua Indígena. A continuación se describe y ejemplifica.

Evaluación de la asignatura de Lengua Indígena: Este código se utilizó cuando los maestros entrevistados hicieron referencia a la evaluación de la Asignatura de Lengua Indígena y a los resultados que obtienen. Un profesor comentó al respecto que hay alumnos hablantes de lengua indígena que no cumplen con los trabajos y no participan, por lo que no les puede otorgar una calificación numérica alta: “entonces, considerando eso, dices ok, si este niño habla la lengua indígena pero no me cumplió con trabajos, no me participó ¿cómo le puedo dar una calificación alta? Aunque hable la lengua” (E8P7, P13, L247-248).

4.3.8 La asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional.

Esta categoría está conformada por dos códigos: 1) Dificultades, 2) Relaciona el currículo nacional y la Asignatura de Lengua Indígena.

Dificultades: En este código se agrupó los comentarios de los docentes sobre los problemas a los que se enfrentan para trabajar la Asignatura de Lengua Indígena a la par de trabajar con el currículo nacional. Uno de los participantes comentó al respecto: “aparte de todo lo

que nos exigen de los que son las asignaturas de español, matemáticas, que es lo básico y lo más que tenemos que estar sobre ellos (E6P5, P4, 55-56).

Relaciona el currículo nacional y la asignatura de Lengua Indígena: Se construyó este código a partir de los comentarios de los participantes sobre cómo trabajan y relacionan los contenidos del currículo nacional con la Asignatura de Lengua Indígena se utilizó este código. Por ejemplo, un profesor indicó que cuando el tema del currículo nacional lo permite, es cuando aborda la lengua indígena: “La verdad no, ahorita yo no lo consideraría una dificultad porque dependiendo del tema, si se presta el tema metemos lo que es la lengua indígena” (E5P4, P18, L359-360). Por su parte, una aseveración del maestro ejemplifica lo anterior:

Pero en otros casos también igual se ven, se ven por ejemplo en ciencias naturales ahorita yo estoy viendo de cómo se reproducen las plantas, entonces dentro de eso podemos ver este, el:: lo que es, cómo se le llama a cada una de las plantas, en qué región se da, ajá entonces este, cuál es su clima y todo eso y si se encuentra dentro de un grupo étnico también y cómo se le puede decir, cómo se le llama en lengua indígena (E6P5, P4, L76-77).

4.3.9 Identidad lingüística y cultural en la escuela indígena.

En esta categoría se agruparon cinco códigos: 1) Identidad lingüística del docente, 2) Rescate de la lengua indígena, 3) Desvalorización de la lengua indígena, 4) Demérito de la identidad cultural, 5) Afirmación de su identidad cultural. A continuación se describen y ejemplifican.

Identidad lingüística del docente: En este código se encuentra la información relacionada con el sentido de pertenencia del docente a algún grupo lingüístico. Al respecto, un profesor mencionó que un factor aspecto importante de los trabajadores de la educación indígena es tener sentido de pertenencia:

“¿Sabes qué es lo padre de esto? Y te voy a decir eh, hay muchos compañeros que son indígenas, trabajan para educación indígena, pero yo siempre he pensado bueno, para ser indígena para trabajar con educación indígena tienes que sentirte, tener esa pertenencia, tener esa pertenencia decir ¿sabes qué? soy indígena” (E8P7, P20, L399-402).

Otro profesor hizo referencia a que tener el conocimiento de una lengua indígena les puede ofrecer oportunidades laborales: “pero sí les trato de explicar el hecho de cómo es hasta para un

trabajo como socialmente han ido incluyéndose y ahorita pueden ser hasta un papel para un trabajo por ejemplo nosotros” (E9P8, P10, L190-191).

Rescate de la lengua indígena: Este código se aplicó cuando los participantes mencionaron el rescate de la lengua indígena como uno de sus objetivos durante su labor. Un docente expresó que brindar confianza a sus alumnos para que hablen en lengua indígena puede evitar que se pierdan: “que se sientan en confianza para que ellos puedan hablar su lengua y que no se vaya a perder como las lenguas que tenemos aquí en Baja California, que ya ve que ya hay varias en peligro de extinción” (E7P6, P4, L60-62). Otro maestro mencionó que él es quien pone el ejemplo hablando en lengua indígena con frases como los buenos días: “Si he tratado, por ejemplo, de buenos días, a veces llego y les digo buenos días en, este, en lengua y así como que ellos mismos a través como del juego la empiezan a estar utilizando” (E9P8, P7, L119-121).

Desvalorización de la lengua indígena: En algunas respuestas, los participantes mencionaron que son los alumnos quienes otorgan poco valor al aprendizaje de la lengua indígena. Con respecto a esto, un profesor compartió la expresión de una de sus alumnos:

Por ejemplo él es zapoteco, él es zapoteco, su mamá es zapoteco, su papá es mixteco, es una combinación de. Y él cuando yo le encargo un trabajo de investigación, eh a veces me dice ay profe no para qué (E8P7, P8, L148-150).

Otro docente señaló que en su grupo hay niños que demuestran resistencia para aprender la lengua indígena: “que a lo mejor y termino el ciclo y van a haber niños que aún se resisten” (E9P8, P9, L171). Asimismo, otro maestro indicó: “Yo creo que se debe a la poca importancia que se le está dando a la lengua, que ellos mismos desvalorizan la lengua indígena, así es” (E5P4, P11, L204-206).

Demérito de su identidad cultural: El código hace alusión cuando los profesores mencionaron que sus alumnos prefieren no identificarse como pertenecientes a un grupo originario. Al respecto, un profesor señaló que hay niños indígenas que reniegan de su cultura: “De hecho sí ha habido casos de que los que son indígenas, a veces reniegan de su cultura, de su origen, o sea "yo no soy" (E5P4, P5, L91-92).

Afirmación de su identidad cultural: Otro tipo de comentarios que los participantes realizaron fueron acerca del reforzamiento de la identidad cultural de sus alumnos. Algunos compartieron brevemente la manera en que llevan a cabo la afirmación de la identidad cultural de los niños indígenas y mestizos, por ejemplo este profesor mencionó: “entonces eso es lo que

estoy rescatando, de que cada cultura es diferente. Que cada familia incluso es diferente” (E5P4, P8, L148-149), “igual los que son mestizos ok sí, ok tú no eres indígena pero tú tienes una costumbre en casa y eso es lo que estamos viendo. Así lo trabajo la lengua indígena” (E5P4, P6, L99-100).

O por ejemplo otro docente expresó que se enfoca en las costumbres de cada grupo originario:

Ajá, como le digo, es rescatar, por ejemplo, qué fiestas tienen en su comunidad, este, cuáles son sus costumbres, cómo celebran ciertos días que vienen como tradiciones ¿no? mexicanas, cómo celebra cada uno de ellos dependiendo de su cultura, su cultura materna, su cultura de sus padres (E7P6, P4, L64-66).

4.4 Las maestras del Taller de Lengua Indígena

En este apartado se describen los resultados de las entrevistas llevadas a cabo a las maestras del Taller de Lengua Indígena (TLI en adelante). Debe comentarse que algunas de las categorías están trabajadas bajo la misma definición y con códigos similares a las cinco entrevistas de los maestros. No obstante, se decidió presentarlas de forma separada debido a que las maestras del TLI fueron contratadas para trabajar exclusivamente el taller.

Como se mencionó antes, la maestra Imelda estuvo en la escuela aproximadamente un mes, periodo en el que se le realizó una entrevista. En la entrevista se abordaron cuestiones generales sobre su formación y su perfil laboral. Por su parte, a la maestra Sonia se le realizaron dos entrevistas: la primera, similar a la que se realizó con la maestra Imelda y la segunda, que abordó temas más específicos. Para el análisis, también se utilizó el método de análisis de contenido inductivo y permitió obtener seis categorías: 1) Perfil del participante, 2) La modalidad indígena, 3) El Taller de Lengua Indígena, 4) La propuesta de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, 5) La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena y, 6) La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en el aula. A continuación se describen las categorías a partir de la definición de sus códigos.

4.4.1 Perfil del participante.

En esta categoría se incluyeron cinco códigos: 1) Lugar de origen, 2) Formación docente, 3) Formación continua, 4) Perfil lingüístico y, 5) Perfil laboral.

Lugar de origen: Una de las maestras nació en Oaxaca y la otra en Baja California.

Formación docente: Con respecto a su formación, ambas tienen la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el medio indígena.

Formación continua: En este código se colocó la información referente a los cursos a los que han tenido acceso. Una de ellas mencionó haber cursado Parámetros Curriculares III: “El de hay ¿cómo se llama esto? Viene siendo lo de la lengua no me acuerdo bien el, el curso pero que parámetros curriculares, fue el tercero, el tercero”. (E3P1, P1, L8).

Perfil lingüístico: Hace referencia a las lenguas que hablan y la forma como las adquirieron, las maestras respondieron que son hablantes de español. Asimismo, la maestra Imelda dijo que es hablante de mixteco alto de Guerrero y la maestra Sonia dijo que es hablante de mixteco alto de Oaxaca. Al respecto, señaló que el aprendizaje de la lengua indígena fue a través de su familia: “Este, a través de las pláticas de mis padres y de mis abuelos también” (E3P1, P1, L13).

Perfil laboral: Este código agrupa la información relacionada con las características de su trabajo como docentes en el Taller de Lengua indígena. Además, ambas maestras dijeron trabajar en otras escuelas. Al respecto, una de ellas mencionó: “Nada más turno completo que es el taller que imparto [lengua indígena] (E10P9, P3, L40).

4.4.2 La modalidad indígena.

En esta categoría sólo se obtuvo un código: 1) Demandas de las autoridades.

Demandas de las autoridades: en este código se incluyó la información relacionada con las solicitudes que las autoridades educativas le hacen a los docentes pertenecientes a la modalidad indígena. Al respecto, una maestra mencionó: “Que eh:: pues la escuela es indígena, entonces es parte de que deben hablar una lengua” (E3P1, P13, L240).

4.4.3 El Taller de Lengua Indígena.

Esta categoría tiene un código: 1) Cambio de responsable del taller. En el que se incluyó la información relacionada con las opiniones respecto de los cambios de profesores que imparten el Taller de Lengua Indígena. Por ejemplo, una maestra considera estos cambios como un problema: “Entonces sí es un problemita ahí porque digo: ¿Ay dónde se quedó? Sí traté de hablar con ella y me dijo: no pues les enseñé ya los colores, algunos colores.” (E3P1, P12, L215-216). Además, hizo

referencia a la variante lingüística de la otra maestra: “Pero como ella sí varía porque es del estado de Guerrero” (E3P1, P12, L218).

4.4.4 La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena.

Se incluyeron dos códigos en esta categoría: 1) Conocimiento de la propuesta, 2) Ficheros.

Conocimiento de la propuesta: En cuanto al conocimiento de las maestras del Taller de Lengua Indígena con respecto a la fundamentación, organización y esquemas de trabajo incluidos en los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena, ellas mencionaron que está organizada en tres ciclos, incluye actividades y proyectos. Por ejemplo, una maestra dijo: “Eh, este el segundo ciclo [que trabaja con los alumnos de cuarto año]. Sí porque como apenas están iniciando también los chamacos no me puedo brincar a algo más difícil que no sepan” (E1P1, P4, L63, 65-66).

Ficheros: Las maestras externaron que además de trabajar con los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena utilizan los Ficheros: Leer y escribir en lengua indígena: “retomo lo de parámetros curriculares con los ficheros” (E10P9, P5, L86). Aunque también encuentran dificultades: “No, no, y también porque en lo de los ficheros casi no es la misma actividad que estoy llevando a cabo, entonces ahí está el detalle” (E3P1, P2, L103-104).

4.4.5 La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena.

A esta categoría se integraron seis códigos: 1) Contenidos abordados en el aula, 2) Materiales de apoyo a la enseñanza, 3) Conocimientos previos de los niños, 4) Temporalidad de la planeación, 5) Planeación estandarizada y, 6) Dificultades en el cumplimiento de la planeación.

Contenidos abordados en el aula: Aquellos contenidos contemplados para abordar durante las clases. Con respecto a los temas impartidos en clase, una de las maestras mencionó, sin dar más explicación, que estaba abordando el tema de los números.

Materiales de apoyo a la enseñanza: Entre los principales materiales que las maestras utilizan para su planeación se encuentran los Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena y los Ficheros: Leer y escribir en lengua indígena. Además, una de ellas mencionó que utiliza un material de la lengua indígena de la que es hablante: “Este es un libro de mi pueblo con el que me baso para ayudarle a los niños” (E3P1, P7, L121).

Conocimientos previos de los niños: En este código se incluyeron las respuestas de las maestras cuando hicieron referencia a que toman en cuenta los conocimientos previos de los niños durante su planeación. Por ejemplo: “Pues tomando en cuenta desde los que saben los niños ¿no? Desde sus saberes previos de los chamacos, de los alumnos” (E3P1, P3, L43-44).

Temporalidad de la planeación: Otro tema del que hablaron las maestras fue sobre la temporalidad de sus planeaciones. Al respecto, una de ellas mencionó que es semanal: “Por ejemplo pues es semanal [la planeación]” (E3P1, P6, L108).

Planeación estandarizada: Un aspecto que las maestras resaltaron fue que su planeación es estandarizada, es decir, que abordaban el mismo tema con todos los grupos. Por ejemplo, una maestra hizo referencia al tema y la dificultad para cada grupo: “Con los de cuarto pues dicen que ya saben hasta el treinta, entonces tengo que empezar del treinta para adelante. Con los de otros grupos estoy con del 1 al 100 pero estoy trabajando con los números” (E3P1, P7, L112-114).

Dificultades en el cumplimiento de la planeación: Con respecto a los obstáculos que las maestras tienen para el cumplimiento de su planeación, una de ellas mencionó que los materiales: “eh, suficiente, suficiente, pues no [los materiales]” (E3P1, P8, L143).

4.4.6 La enseñanza- aprendizaje de la lengua indígena en el aula.

Esta categoría consta de 12 códigos: 1) Creencias del docente, 2) Trabajo colegiado, 3) Adecuaciones curriculares, 4) Actividades de investigación, 5) Escritura en lengua indígena, 6) Evidencias de las actividades, 7) Límite de tiempo, 8) Diagnóstico, 9) Participación de los alumnos, 10) Dificultades de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena, 11) Diversidad lingüística e, 12) involucramiento de los padres.

Creencias del docente: En este código se integró la información relacionada con aquello que las maestras señalaron que se requiere para enseñar la lengua indígena. Mencionaron estrategias, creatividad y materiales concretos. Por ejemplo, una de ellas expresó: “Yo creo que traerles materiales concretos, a través de juegos también en lengua indígena por ejemplo los números hacer equipos, no sé, ir buscando” (E3P1, P6, L99-100).

Trabajo colegiado: Con respecto a las decisiones que toman en conjunto con los otros maestros de la escuela, mencionaron que una de ellas es impartir la lengua indígena: “Mmm pues yo creo que de todos modos todos los docentes enseñamos e impartimos la lengua indígena” (E3P1, P10, L187-188).

Adecuaciones curriculares: Para los cambios que realizan para enseñar la lengua indígena, indicaron que toman en cuenta el contexto de los alumnos: “para trabajarlos y pues ahí eh, agregarle o quitarle dependiendo del contexto del alumno” (E3P1, P4, L53). Además, mencionaron que se basan del currículo nacional “Mmm pues dependiendo de qué temas se vaya a hablar [en el programa nacional] y de ahí basarse” (E3P1, P4, L57).

Actividades de investigación: En este código se incluyó la información respectiva a las actividades realizadas en clase que implican la búsqueda de información mediante la investigación. Por ejemplo, una maestra comentó: “Por ejemplo las plantas medicinales allá buscamos cómo se llaman en lengua indígena de los niños” (E3P1, P4, L64-65).

Escritura en lengua indígena: La enseñanza de la escritura de la lengua indígena la llevan a cabo mediante traducciones. Al respecto, una maestra mencionó: “ponerles el nombre en mixteco y en español. A veces se pueden traducir en mixteco y a veces nada más dejarlos hasta ahí” (E3P1, P5, L68-74).

Evidencias de las actividades: En este código se agrupó la información relacionada con la entrega de evidencias de los trabajos que llevan a cabo los alumnos en el Taller de Lengua Indígena. Una maestra mencionó: “entonces para tener una secuencia de sus trabajos yo los voy a estar recogiendo” (E1P1, P7, L113). Además, expresó que ha tenido problemas anteriormente: “Porque ha pasado de que se les entrega los papeles a los niños pero por descuidos los pierden o los maltratan y ya no los entregan” (E1P1, P7, L111-112).

Límite de tiempo: En referencia al tiempo destinado para llevar a cabo sus actividades planeadas para la clase, una de las maestras comentó que no es suficiente: “No. Pues es que como es una, cuarenta minutos a veces no da tiempo” (E3P1, P5, L82). Además, agregó: “y se pierde la secuencia por ejemplo con los de cuarto pues sí son dos horas a la semana entonces ayer y hoy voy a seguir con los números” (E3P1, P5, L85-86).

Diagnóstico: Otro aspecto que las maestras mencionaron, fue el diagnóstico que llevaron a cabo al iniciar el Taller de Lengua Indígena. Al respecto, una de ellas dijo: “Bueno en sí cuando entré nada más así como que un diagnóstico o algo para saber que sabían y eso y de ahí me basé” (E10P9, P5, L83-84). Otra maestra comentó que le había hecho falta el diagnóstico: “Mmm no les pregunté qué tanto saben o qué ya saben para de ahí seguir” (E3P1, P5, L93).

Participación de los alumnos: En este código se incluyeron las respuestas de las maestras que se enfocaron en las situaciones en que los niños demostraron su interés hacia el aprendizaje de

la lengua indígena. Por ejemplo, una de ellas mencionó: “Los que están interesados preguntan ¿cómo se dice esto? O ¿por qué lo dicen? O ¿por qué le dan esa entonación? Empiezan a hacer preguntas” (E3P1, P11, L196-197).

Dificultades de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena: Entre los factores que las maestras resaltaron con respecto a las dificultades para enseñar la lengua indígena, se encuentran el desinterés de los niños. Al respecto, una docente señaló: “Como que: ¡aaay mixteco!, lo toman así como que no les interesa a veces” (E3P1, P9, L150). También mencionaron que los niños no preguntan, que olvidan las tareas, que son desordenados e inquietos, además de las variantes lingüísticas. Sobre esto, una maestra mencionó: “porque pues es muy difícil, este, también se complica mucho porque no somos la misma variante” (E1P1, P5, L67-68).

Diversidad lingüística: Con referencia a las variantes lingüísticas presentes en el grupo donde se llevaron a cabo las observaciones, las maestras mencionaron que sí hay niños hablantes de diferentes lenguas indígenas: “pero si hay muchos alumnos que hablan diferente o que escuchan a sus papás hablar” (E3P1, P12, L226). Para trabajar ante esta situación, una maestra comentó que les pregunta a los niños: “entonces tengo que preguntarles porque yo no tengo que imponer mi lengua a que ellos hablen” (E1P1, P5, L76-77).

Involucramiento de los padres: En este código se agrupó la información sobre la participación de los padres de familia en lo relacionado con la enseñanza de la lengua indígena. Una de las maestras mencionó que no había tenido alguna plática con los padres: “Pues no sé sobre los papás porque es nada más tres horas las que vengo acá, pues no he tenido pláticas con ellos ni nada” (E3P1, P10, L181-182). Además, agregó que sería importante hablar con ellos para que ayudaran a los niños con el aprendizaje de la lengua indígena: “o hablar con los papás que les ayuden en la casa a los niños, que les enseñen para que no pierdan la lengua que hablan” (E3P1, P103, L233-234).

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos y se cierra la presente investigación. La discusión está dividida en tres secciones. La primera alude a los problemas administrativos y pedagógicos que enfrenta la institución escolar con la instrumentación de la enseñanza de la lengua indígena. La segunda centra la discusión respecto de la utilidad del documento *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* en la planeación docente y el apoyo que les brinda a las docentes responsables del Taller de Lengua Indígena. La tercera reúne la información relacionada con las actividades propuestas para la enseñanza de la lengua indígena tanto en el Taller de Lengua Indígena como en la Asignatura de Lengua Indígena. Cada una de estas secciones responde a las preguntas que dieron origen a esta investigación. La discusión se contrasta con la literatura revisada y con los planteamientos conceptuales de Cummins y esquema de Hamel respecto a los modelos de enseñanza dominantes en la modalidad indígena mexicana. Al final de este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

5.1 “Ya nos tienen todos revueltos”: Rotación y ausencia de acuerdos del colectivo docente

Afirmar que en la escuela donde se llevó a cabo la investigación (Emiliano Zapata en adelante) se ha ejercido el derecho de los niños hablantes de lenguas indígenas a recibir educación en su lengua materna, tal como se estipula en el Convenio 169 *Sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* (1989) y más reciente en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), sería simplificar la realidad. Es más productivo para avanzar en la comprensión de la realidad escolar de los niños indígenas describir la situación que experimentan los niños en las aulas de la modalidad indígena.

Los niños que asisten a esta escuela, en su gran mayoría, son monolingües en español, aunque tampoco puede afirmarse que no sean indígenas, ya que, según lo que se indagó, no se cuenta con registros claros de su origen o de la lengua utilizada en casa. Esta situación confirma lo que reportó Gómez Cerna et al. (2012) en su estudio con respecto a la dificultad para obtener datos fidedignos sobre las lenguas que hablan los niños en las escuelas de Baja California debido a la falta de registros en la Coordinación Estatal de Educación Indígena de Baja California así como en el Sistema Educativo Estatal. Además, se corroboró que en la escuela Emiliano Zapata el currículo no se trabaja en lengua indígena, lo que se instrumentó fue el Taller de Lengua Indígena y eso debido a que se encuentra adscrita al Programa de Escuelas de Tiempo Completo. Por lo tanto, el

derecho a una educación en lengua indígena no puede señalarse como plenamente ejercido conforme a las leyes mexicanas.

La instrumentación del Taller de Lengua Indígena se ha visto marcada por la rotación de maestras. Las razones han sido desde administrativas hasta personales. Dos de las maestras atribuyeron su salida a cuestiones personales, ya que permanecer en el turno vespertino para impartir el taller implicaba descuidar a su familia. Otra más mencionó la falta de puntualidad en el pago. La falta de docentes para impartir la lengua indígena no es exclusiva de esta institución; los estudios de Morris (2007), Rebolledo (2006a), Jiménez y Mendoza (2012) revelaron la falta de personal bilingüe en las escuelas de la modalidad indígena que observaron. En la escuela Emiliano Zapata, el cambio constante de maestras ha significado también que las variantes lingüísticas que se enseñan a los niños sean diferentes, ya que cada maestra ha impartido la variante de su conocimiento. Se considera que el aprendizaje puede ser limitado cuando el uso de las variantes para enseñar la lengua indígena cambia constantemente. Pérez López (2011) encontró resultados similares en su investigación, en la que describe la confusión que genera en los alumnos la mezcla de grafías que los maestros utilizan para la enseñanza de dos lenguas diferentes.

Las consecuencias del uso de las variantes son expresadas tanto por las docentes como por los alumnos. Desde la visión de una de las maestras se ha afectado la continuidad de los temas y también del aprendizaje. Por otra parte, ha ocasionado un problema didáctico que afecta a los niños. La expresión de una alumna: “ya nos tienen todos revueltos” el día que se presentó la cuarta maestra responsable del taller en el 2015 resume la experiencia de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

En la escuela Emiliano Zapata no se cuenta con un programa específico para la enseñanza de la lengua indígena. Los maestros conocen la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*, sin embargo, no ha sido elaborado un programa que sirva de guía para impartir tanto el Taller de Lengua Indígena como la asignatura de Lengua Indígena. Para enseñarla, los maestros han optado por retomar actividades aisladas y de diferentes ciclos propuestos en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* y adaptarlos a la planeación de los contenidos del programa nacional. No contar con un programa específico ha provocado que la enseñanza de la lengua indígena a los niños no se lleve conforme a una metodología con fundamentos teóricos, lo que ocasiona, en parte, un bilingüismo no aditivo (Hamel, 2008). En este sentido, la afirmación de Hamel (2004), Pérez López (2011) y Pérez

López, Bellaton y Emilsson (2012) de la importancia de diseñar metodologías de enseñanza pertinente para la atención educativa y la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua a las poblaciones migrantes es más que necesaria.

Rebolledo (2006a), a propósito de los resultados reportados en su estudio sobre niños migrantes bilingües hñähñü en una escuela de la ciudad de México, se pregunta cuál lengua enseñar primero, la indígena o el español. Podría decirse que en la escuela Emiliano Zapata, el tema no está a discusión pues la enseñanza se lleva a cabo en español sobre todo porque los niños de cuarto año son monolingües en español, por lo que tampoco se reflexiona sobre la necesidad de otorgarle una función académica a la lengua indígena.

Similar a lo que plantea Rebolledo (2006a), Cummins (2001) señala que la lengua de menor prestigio no debe enseñarse al mismo tiempo que la de mayor prestigio, y que es necesario delimitar cada una tanto en el proceso de enseñanza como en el currículo general, lo cual no sucede en la escuela Emiliano Zapata, donde, se acuerdo con lo señalado por los profesores entrevistados, los temas para enseñar la lengua indígena dependen de los temas que exige el currículo nacional.

Como ya se señaló, la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua a las poblaciones indígenas y migrantes es un caso particular que debe ser atendido de manera pertinente. Para esto es necesario contar con maestros que dominen tanto la lengua de instrucción dominante (español) como la que están enseñando como segunda lengua. Al igual que en el estudio realizado por Ayala y Cabrera (2011) en el que encontraron que no todos los maestros eran especialistas en la lengua e incluso algunos no eran indígenas, en la escuela Emiliano Zapata, las maestras contratadas para la impartición del Taller de Lengua Indígena no dominaban sus variantes del mixteco. Esto se pudo observar durante las clases, cuando la maestra Sonia recurrió a un material de consulta para traducir algunas palabras. Esto podría implicar que los niños bilingües no están siendo atendidos por un maestro con formación en la enseñanza de la lengua indígena, y que no se están desarrollando las habilidades fonológicas y la fluidez oral de los niños, y mucho menos su capacidad para leer y escribir en lengua indígena, como lo plantea Cummins (1999). Los alumnos tampoco se están apropiando de recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas, y no reflexionan sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas; ambos son propósitos de la asignatura de Lengua Indígena establecidos en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. Puede señalarse que el problema

existente no es de política lingüística, ya que como se planteó, tanto el discurso como los documentos existen y son numerosos, sino que problema se relaciona con la planificación lingüística, como lo menciona Hamel (2004) se ha dejado de lado y muy escasos trabajos profundizan en esta temática.

Relacionado con el problema de la falta de profesores para impartir la lengua indígena y con la falta de dominio por parte de los maestros, se encuentra el problema del perfil del docente que se contrata. En esta escuela, de acuerdo con lo expresado por el director, para contratar a la maestra del Taller de Lengua Indígena se toman en cuenta dos factores: que el maestro hable alguna lengua indígena y que esta sea una variante de la lengua de la mayoría de los alumnos. Esto puede tener implicaciones negativas, ya que no se está tomando en cuenta la diversidad de origen y lingüística de los niños que hay en la escuela ni tampoco las competencias del maestro para enseñar una segunda lengua. Esto coincide con lo planteado por Ayala y Cabrera (2011) quienes señalan que el hecho de que un maestro hable una lengua no necesariamente implica que sabe enseñarla, ni tampoco involucra que sepa qué actividades y estrategias llevar a cabo.

A diferencia de lo que plantea Pérez López (2011) sobre la importancia de discutir qué variante o variantes lingüísticas deben ser enseñadas en la escuela, en el contexto donde se llevó a cabo el estudio esto no está a discusión pues pareciera que depende de la variante del maestro disponible. La reflexión que hace la autora es pertinente con el contexto de este estudio en el que se encuentran niños migrantes monolingües en español.

Otro aspecto mencionado por los profesores de grupo y el director fue la escasa relevancia que el sistema educativo otorga a la enseñanza de la lengua indígena. Ellos afirmaron, por ejemplo, que las evaluaciones se centran en valorar el avance que los niños tienen en las asignaturas de español y matemáticas, pero no en la asignatura de Lengua Indígena. Esta aseveración coincide con los resultados del estudio realizado en Baja California y coordinado por Jiménez y Mendoza (2012), quienes señalaron que la prioridad de los maestros es el programa nacional y ello interfiere en la enseñanza de la lengua indígena. El estudio se realizó en 2012, en cuatros años dicha situación no se ha modificado en el estado de Baja California. Los docentes de la escuela Emiliano Zapata no consideran que a la asignatura de Lengua Indígena se le otorgue un peso en la evaluación nacional, por lo que continúan centrándose en la enseñanza de los contenidos del currículo que se evalúan. Aún con ello, los niños de las escuelas indígenas son los que obtuvieron

los puntajes más bajos en español y matemáticas en las pruebas ENLACE aplicadas en 2012 y en PLANEA del 2015.

De los resultados de las pruebas ENLACE y PLANEA se puede inferir que los alumnos no han adquirido recursos lingüísticos en español, y que los pocos niños que hablan otra lengua (Andrea) tampoco logran una transferencia de estos recursos. Cummins postula que es posible “predecir” la transferencia de destrezas de la L1 a L2 y de L2 a L1 y lo explica a través de la hipótesis del umbral. Sin embargo, dicha “persona bilingüe” tendría que dominar niveles mínimos en cada lengua, cosa que no sucede con los niños de la escuela Emiliano Zapata. Al ser alcanzados estos “umbrales” de destreza, se potencializaría la estimulación cognitiva, académica y lingüística de los estudiantes en relación con sus interacciones sociales y académicas (Cummins 1976, 1979a, 1981a, como se citó en Cummins, 2001).

Las clases del Taller de Lengua Indígena están programadas con una duración de 40 minutos y, en el caso de los alumnos de cuarto grado, son impartidas dos veces por semana. Lo que se constató fue que el tiempo no era suficiente para que las maestras concluyeran satisfactoriamente con las actividades planeadas, además de que esos 40 minutos no eran aprovechados en su totalidad, pues el tiempo promedio de duración de las sesiones observadas fue de 35 minutos. Generalmente, solicitaban a los alumnos terminar los trabajos en casa o las dejaban para la siguiente clase, pidiéndoles que sus familias los apoyaran.

Según los datos obtenidos en la encuesta realizada a los niños, el 37% respondió que alguien en su casa habla alguna lengua indígena, lo que indica que los alumnos que podían recibir el apoyo en casa para realizar las tareas eran menos de la mitad. El tiempo insuficiente pudo corroborarse con las dos planeaciones que proporcionó la maestra Sonia, las cuales no se cumplieron como ella había especificado en sus documentos, además lo reiteró en la entrevista. La maestra afirmó que las dos clases por semana no eran suficientes, lo que ocasionaba que se perdiera la secuencia en los temas. Este problema administrativo y pedagógico también fue reportado por Lovón Cueva (2007) en su estudio realizado en Perú. El autor encontró, al igual que en esta investigación, que la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua recibe pocas horas y que lo revisado no se relaciona con las otras áreas del currículo.

La inasistencia de algunos alumnos fue un factor que llamó la atención. Durante las observaciones se pudo notar que algunos niños dejaron de asistir varias semanas al taller. Asimismo, se incorporaron niños nuevos al grupo de cuarto grado con el ciclo escolar ya

avanzado. Esta situación es regular, según lo reportado por el INEE (2016) quien señala que en muchos casos, los niños que asisten a las escuelas de Baja California son hijos de familias de jornaleros agrícolas migrantes y tienen que trasladarse temporalmente con sus padres a otros lugares por cuestiones laborales y económicas. Aunque no se indagó a fondo sobre esto, sería importante considerar si las escuelas tienen la capacidad de dar seguimiento a la trayectoria académica de estos niños y cuentan con el apoyo necesario para evitar que estos cambios de domicilio afecten el progreso en su aprendizaje.

Finalmente, otro problema administrativo que se observó fue la escasa organización y acuerdo que tienen los maestros respecto a la enseñanza de la lengua indígena. Ellos coinciden en que lo fundamental es que se enseñe la lengua, pero con respecto a los contenidos y la metodología, cada profesor es libre de utilizar lo que considere conveniente. Además, entre la situación de rotación de los profesores responsables del Taller de Lengua Indígena, es difícil que se establezcan acuerdos en el colectivo escolar. Por su parte, la mayoría de los maestros consideran que la responsabilidad de enseñar la lengua indígena corresponde a la maestra del taller. En cambio, la maestra del taller considera que este taller sirve para reforzar la enseñanza de la lengua indígena que los profesores llevan a cabo en sus grupos en las sesiones matutinas. Esta falta de acuerdos coincide con lo reportado por Rebolledo (2006a) quien asegura que es más difícil lograr el bilingüismo cuando existen problemas de organización escolar.

5.2 “Tiene que ir reflejado lo que es lengua indígena en nuestra planeación”. La utilización de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* en apoyo a la planeación de los docentes

Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena es un documento que sirve de guía para que en las escuelas donde se enseña la lengua indígena se elabore una propuesta para impartir la ALI en la lengua que sea necesaria. Puede decirse que los maestros de la escuela Emiliano Zapata conocen el documento y están familiarizados con el contenido y la estructura; los docentes señalaron haber sido capacitados. Sin embargo, como se mencionó en la sección anterior, en esta escuela no se ha elaborado un programa basado en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*.

Al igual que en el estudio llevado a cabo por Gómez Serna et al. (2012) en el estado de Baja California, los maestros de la escuela Emiliano Zapata consideran la heterogeneidad

lingüística y orígenes étnicos como una dificultad para instrumentar la propuesta. A esto hay que agregar que los maestros no consideran que en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* se hayan contemplado contextos donde confluye una variedad de culturas y lenguas indígenas. Esto coincide con el estudio llevado a cabo por Lovón Cueva (2007) en Perú, en el que señala que sistema educativo de ese país no toma en cuenta que hay comunidades indígenas en el que la lengua indígena ha dejado de ser la primera lengua. El sentir de los profesores es válido, sin embargo, es poco probable que se avance en la elaboración de una propuesta para enseñar la lengua indígena si consideran que la diversidad lingüística en el contexto en el que laboran es un obstáculo.

Para atender las directrices de la SEP, algunos maestros recurren al documento de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*, retoman actividades y las adaptan al contexto de su grupo para poderlas implementar durante la Asignatura de Lengua Indígena. Esta situación puede verse también en los resultados del estudio de Gómez Serna et al (2012). Estas prácticas han ocasionado que no haya una secuencia en los contenidos que se enseñan, por lo que nuevamente puede afirmarse que no existe continuidad en los aprendizajes esperados en lengua indígena, de acuerdo con los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. Esto también se vio reflejado en las entrevistas, pues los docentes mencionaron que por parte de la dirección solamente se les exige que incluyan en su planeación si trabajarán con la lengua indígena. Señalaron también que generalmente lo que hacen es elaborar su planeación con los temas de las asignaturas del currículo nacional y señalar en cuáles pueden incluir el trabajo con la lengua indígena. Con la frase “tiene que ir reflejado lo que es lengua indígena en nuestra planeación” puede resumirse que para las autoridades lo importante es lo que se muestra en el papel, y en menor medida los resultados que se tienen al enseñar la lengua indígena.

Por otra parte, en el grupo observado, los niños mostraron interés tanto en el Taller de Lengua Indígena como en el aprendizaje de la lengua, participan y tienen disposición ante las actividades. Esto coincide con lo expresado por Gómez Serna (2012) en el sentido de que aunque no se tienen resultados sobre la instrumentación de la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* en Baja California, sí se observó un cambio de mentalidad y una valoración positiva acerca de las lenguas indígenas. Lo anterior se relaciona con uno de los propósitos establecidos para la Asignatura de la Lengua Indígena, con el cual se busca fortalecer el orgullo por la lengua indígena y el sentimiento de pertenencia (DGEI, 2008, p. 12-13).

5.3 “Hacemos todo en español”. Las actividades para la enseñanza de la lengua indígena

Al igual que en el estudio de Cruz (2011), los maestros de la escuela Emiliano Zapata expresaron que atienden el currículo oficial en español. Por ejemplo, desde la perspectiva del director, la prioridad no es la lengua indígena, sino las asignaturas del currículo nacional. Desde la perspectiva de los maestros, es difícil cubrir la enseñanza de la lengua indígena porque las exigencias por parte de las autoridades son mayores en cuanto a las asignaturas de español y matemáticas. Sin embargo, debe destacarse el espacio que se otorga en esta escuela para el Taller de Lengua Indígena, pero la realidad es que en las escuelas de la modalidad indígena que no son de tiempo completo difícilmente puedan organizar e implementar un taller como este.

A diferencia del estudio llevado a cabo por Ayala y Cabrera (2011) en donde encontraron que durante la enseñanza de la lengua indígena se reflexiona sobre los aspectos gramaticales de la lengua, además de que se promueve su uso entre los estudiantes, en el grupo observado, la enseñanza de la lengua indígena se restringe a actividades aisladas que se retoman de los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* y que no necesariamente pertenecen al segundo ciclo, que es el destinado para cuarto grado.

Las actividades que más se llevaron a cabo en el grupo de cuarto grado durante el Taller de Lengua Indígena fueron la escritura de vocabulario y actividades de recortar y pegar para ilustrar el vocabulario. Algunas de estas actividades coinciden con las llevadas a cabo por Reese y Feltes (2014) durante su estudio en el que reportan los resultados de la implementación de un programa intercultural bilingüe de doble inmersión. Sin embargo, la metodología descrita difiere de la empleada en la escuela Emiliano Zapata, por lo que sus resultados también son diferentes. Al utilizar la lengua indígena como lengua académica de algunas disciplinas, estas autoras reportan que los niños sí lograron el bilingüismo; en el caso de la escuela Emiliano Zapata se registraron actividades de enseñanza, pero no se dirigen hacia una educación bilingüe en la medida en que no hay un programa y objetivos explícitos por parte de la escuela.

En un estudio reportado por Guerrero (2009), en el que analizó la relación sociolingüística de las lenguas mayences que se vive en un aula de una escuela autónoma zapatista en el estado de Chiapas, señaló que la lengua indígena es usada tanto por los niños como por los profesores además de que aprenden y utilizan las otras lenguas que coexisten en el aula. En el caso estudiado, no se hace uso cotidiano de la lengua indígena en el aula ni fuera de ella, pues dentro del aula de

cuarto grado, incluso durante el Taller de Lengua Indígena, su uso se restringió a las actividades con instrucciones en español. Fuera del aula en ningún momento fue utilizada.

Las acciones que se llevan a cabo en la escuela Emiliano Zapata coinciden con las reportadas en estudios donde los maestros se oponen a la propuesta de la SEP para la enseñanza de la lengua indígena (Rebolledo, 2006b; Meyer, 2009; Reese y Feltes, 2014; Sartorello, 2014, entre otros). Una de ellas es el involucramiento familiar y comunitario. Desde la perspectiva de los maestros, la mayoría de los padres de familia se interesan por lo que los niños aprenden en la asignatura de Lengua Indígena y cuando se les invita a alguna actividad, asisten. Esto coincide, en parte, con lo reportado por Sartorello (2014) en el sentido de que pedagogía indígena prioriza la educación familiar y comunitaria pero, del involucramiento de los padres solo conocemos lo referido por los docentes. También hay que aclarar que el modelo implementado en la investigación del autor consta de una metodología con un objetivo muy claro: formar a los niños y jóvenes indígenas para que su involucramiento en la sociedad nacional-mestiza sea crítica y propositiva. A diferencia de la escuela Emiliano Zapata, donde no cuentan con una metodología y no han acordado objetivos específicos de la enseñanza de la lengua indígena.

Una de las estrategias que se lleva a cabo cuando en una comunidad se está perdiendo la lengua indígena o la cultura, es la recuperación de estas. En un estudio realizado por Meyer (2009), se describen las acciones realizadas para el rescate de una lengua en una comunidad del estado de Oaxaca. Aunque su contexto de estudio difiere del contexto de la escuela donde se llevó a cabo esta investigación, lo que sí coincide es el planteamiento que hace el autor acerca de la necesidad en las ciudades, donde la población migrante va en aumento, de implementar estrategias como la conversación en lengua indígena y enfocarse en actividades orales en lugar de sólo la lectura y la escritura para revertir la pérdida de las lenguas y culturas originarias, de hecho es algo contemplado en la propuesta de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*.

Hamel (2004), quien ha trabajado proyectos para la enseñanza de la lengua indígena en la búsqueda por crear las bases para un currículo bilingüe e intercultural alternativo, explica que en las escuelas donde realizó sus indagaciones, la lengua indígena forma parte del núcleo del currículo, es decir, que las materias son enseñadas en la lengua indígena de los alumnos y el español es introducido como segunda lengua. Además, los maestros participaron en la elaboración de los planes y programas en la lengua indígena de los alumnos a partir del currículo oficial, así como en la elaboración de materiales didácticos para las asignaturas además de desarrollar técnicas

de enseñanza. Al igual que en estas escuelas donde Hamel trabajó, se necesita que en la escuela Emiliano Zapata se comprometan con la elaboración de una propuesta para la enseñanza de la lengua indígena tal y como lo marcan las directrices para la modalidad pero, también, se requiere de un acompañamiento en el proceso.

Por otra parte, es importante que los maestros tengan mayor información sobre lo que implica el bilingüismo, que tomen una postura respecto a la enseñanza y justifiquen su viabilidad. Con respecto a esto, el aporte de Cummins (1999) referido a las *Habilidades comunicativas interpersonales básicas* (BICS) y *Competencias cognitivo-académicas de la lengua* (CALP) permitiría sustentar programas bilingües, ya que el desarrollo teórico de este autor permite comprender la complejidad para encarar el bilingüismo pero al mismo tiempo ofrece pistas para ofrecer una educación bilingüe.

Pero, sobre todo, es importante que se tenga en cuenta que se trata de grupos minoritarios a los que se les está enseñando su lengua originaria y la enseñanza además de atender sus necesidades debe cumplir con la legislación actual. La educación en la lengua de su grupo es un derecho fundamental.

5.4 Conclusiones

De acuerdo con la legislación mexicana, el modelo que se promueve es de enriquecimiento; sin embargo, esto no corresponde con la realidad de la escuela Emiliano Zapata. Las prácticas observadas, siguiendo el planteamiento de Hamel, se sitúan más cerca del modelo asimilacionista. En este sentido, la enseñanza de la lengua indígena para los niños bilingües está dando como resultado un bilingüismo no aditivo. El avance es en el terreno de la política lingüística, pues se cuenta con un amplio listado de leyes y acuerdos donde se estipula el derecho de los niños mexicanos de recibir educación en su lengua materna, así como también, se cuenta con los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* y los Ficheros *Leer y escribir en lengua indígena*. Sin embargo, se requiere organización, planeación y acuerdos entre el colectivo docente para que exista una mayor congruencia entre lo planteado por las autoridades en nivel de política educativa y lingüística, y las prácticas que se llevan a cabo en la escuela Emiliano Zapata para la enseñanza de la lengua indígena. Igualmente debe reconocerse la necesidad de ofrecer una formación lingüística a los docentes.

Por una parte, en esta escuela se cuenta con el Taller de Lengua Indígena, un espacio en el que los niños tienen la oportunidad de reconocer la lengua indígena como una lengua que tiene un estatus de lengua nacional. Asimismo, desde el 2008 los profesores cuentan con un documento de apoyo en la elaboración de un programa de enseñanza de la lengua indígena, los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*, que si bien no ha sido elaborado el programa de trabajo para la lengua mixteca (mayoritaria en la región), puede constatarse que las actividades implementadas se retoman de dicho documento, por lo que se no se puede señalar que siga imperando el modelo de asimilación impulsado en la década de los años 20. Sin embargo, como se describió, las prácticas de enseñanza de los docentes siguen estando ancladas en el pasado, siguen recurriendo a la memorización de vocabulario y no se promueve el uso de las lenguas indígenas fuera del aula, aunque sí la utilizan para letreros, anuncios y carteles colocados en la escuela, actividad prevista en los PCALI. Estas prácticas, sin embargo, no son suficientes para contribuir al equilibrio entre el dominio del español y el de la lengua indígena y mucho menos a una revitalización de las lenguas indígenas.

En cuanto a la Lengua Indígena se concluye lo siguiente:

- Los maestros de la escuela Emiliano Zapata no consideran relevante la asignatura de Lengua Indígena porque las autoridades educativas no la evalúan.
- Para los docentes, la asignatura de Lengua Indígena tiene menor relevancia que otras asignaturas del currículo.
- A falta de un programa acordado al interior en la escuela, no hay continuidad en los temas que se enseñan en la asignatura de Lengua Indígena y en el Taller de lengua indígena.
- No es viable considerar que un maestro domine las diferentes variantes lingüísticas, pero es posible que sí tenga una capacitación en la propuesta y que haya apoyos para que la responsable del Taller de Lengua Indígena tenga continuidad en la escuela y sea posible una progresión en los aprendizajes propuestos.
- En la escuela existe un buen clima laboral, no obstante, no hay trabajo acordado entre los maestros de grupo y el maestro encargado del Taller de Lengua Indígena para definir objetivos en común para la enseñanza de la lengua indígena.

Con respecto a la utilidad que los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* tienen en la planeación de los profesores se concluye lo siguiente:

- No contar con una metodología para la enseñanza de la lengua indígena en la escuela Emiliano Zapata, específicamente en el grupo de cuarto grado, ha provocado confusión en los niños.
- La enseñanza de los temas en la asignatura de Lengua Indígena y en el Taller de Lengua Indígena no corresponde con los ciclos establecidos en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*.
- La manera en cómo se enseña la lengua indígena en el grupo observado no contribuye al logro de un bilingüismo aditivo en los niños.
- Lo que sí se ha logrado con la enseñanza de la lengua indígena es el cambio de actitud de los niños hacia las lenguas indígenas.
- En términos generales los niños muestran interés y participan en las actividades del Taller de Lengua Indígena.
- Las maestras del Taller de Lengua Indígena se esfuerzan por elaborar materiales y diseñar actividades para que los niños aprendan las palabras en lengua indígena, aunque muchas veces no particularmente planificadas.
- En la escuela Emiliano Zapata no se cuenta con un programa basado en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*, sin embargo, los maestros sí toman en cuenta e incluyen en su planeación (basada en el currículo oficial) aquellos temas que pueden usar para la enseñanza de la lengua indígena.

De las actividades propuestas para la enseñanza de la lengua indígena que los profesores implementan en el aula se concluye lo siguiente:

- El currículo es enteramente en español. La lengua indígena, tanto en la planeación de los maestros como en las actividades que se instrumentan es un agregado, ya que tiene que ser adaptada dependiendo del tema que indique el programa nacional.
- No todas las actividades que se llevaron a cabo con los niños corresponden con el segundo ciclo de *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. La mayoría corresponde al primer ciclo, establecido para los alumnos de grados anteriores y casi ninguna al tercer ciclo.

- Se hace un uso excesivo del vocabulario como actividad para enseñar la lengua indígena y se dejan de lado la lectura, la gramática o la reflexión sobre las lenguas indígenas.
- Se promueve más la aceptación de la diversidad cultural y lingüística que la verdadera enseñanza de la lengua indígena a través de una metodología pertinente para el contexto donde se ubica esta escuela.

5.5 Recomendaciones

Esta investigación permitió documentar la realidad de una escuela, que si bien no representa a todas las escuelas de la modalidad indígena, sí permitió identificar las problemáticas que se presentan para la enseñanza de la lengua indígena.

De acuerdo con lo observado, se considera que es necesario contar con mayor información en cada escuela sobre el perfil lingüístico de los alumnos. Es fundamental atender a niños bilingües como Andrea. Igualmente se necesita incentivar a esos alumnos a participar.

Es importante dar seguimiento a los niños que pertenecen a familias de jornaleros agrícolas y migrantes que de forma recurrente son cambiados de escuela. Es necesario que se ponga atención a estos casos ya que según lo que se observó, es una situación común en la escuela Emiliano Zapata.

Se necesita elaborar el programa basado en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*. Si bien no es viable elaborarla en todas las lenguas de los niños que asisten a la escuela, es imperante que, al menos, los maestros definan lo que se va a lograr cada determinado tiempo en cada grupo, para así promover el progreso en el aprendizaje de la lengua indígena.

Es importante que se contrate a un docente para impartir el Taller de Lengua Indígena que, además de dominar una variante lingüística, tenga posibilidad de ser capacitado para enseñar la lengua indígena. Pero sobre todo que permanezca en la escuela por periodos estables.

Finalmente se hacen algunas recomendaciones de líneas de investigación que se abren a partir de esta investigación. Una de ellas es el estudio del contexto en el que viven las familias de los niños que asisten a esta escuela de la modalidad indígena, que como se describió antes, son migrantes, provienen de diferentes grupos indígenas y viven en un área periurbana, lo que los diferencia de las escuelas indígenas ubicadas en comunidades rurales.

Se considera importante también llevar a cabo investigaciones similares en otras escuelas para contrastar los resultados. Esto permitiría conocer si en otras escuelas se ha elaborado la propuesta con base en los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena*, así como los beneficios y o problemas que surgen al instrumentarla. A su vez, se podría saber si también cuentan con un Taller de Lengua Indígena y cómo se organizan los maestros para instrumentarlo.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20) 39-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002004>
- Aguilar Villanueva, L. (1992). *La hechura de las Políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa
- Aguirre, A. (2006). Educación Indígena. Panorama de la política lingüística: 1920-2006. *Didac* (48), 26-32
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología* (24)1. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf
- Ayala, S., Cabrera, N. (2011). El desarrollo de la lengua y la cultura indígena en la secundaria: indagaciones sobre el uso de materiales didácticos. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* 8(2), 183-208
- Barriga Villanueva, R. (2004). La interculturalidad de tres preguntas. En R. Barriga Villanueva y S. Corona Berkin (Coords.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. (pp. 18-40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barriga Villanueva, R. (2007). El bilingüismo, piedra de toque en la política lingüística mexicana. En M. SchraderKniffki y L. Morgenthaler García (Eds.). *La romanía en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*. (pp. 631-647). Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana. (Lengua y sociedad en el mundo hispánico, 18).
- Barriga Villanueva, R. (2009). Miedo a la palabra. En E. Speckman Guerra, C. Agostini y P. Gonzalbo Aizpuru. (Coord.). *Los miedos en la historia*. (pp. 395-428). México: El Colegio de México.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T., Aparicio, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol de Chiapas. *Perfiles educativos*, 34(135).

- Bello, A. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En L.E. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 57-76). Bolivia: Plural Editores.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001210>
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canett, Z. (2014). *El desarrollo profesional continuo de los docentes de la modalidad indígena de Ensenada, B.C.* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20Zulema%20del%20Carmen%20Canett%20Castro.pdf>
- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*. 3(6).
- Clark, A. (2008). Mixtecos en frontera. Pueblos indígenas del México Contemporáneo. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. México: DOF.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (s/f). El Instituto Indigenista Interamericano. 1940-2002. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/difusion/19abril/historia_interamericano.pdf
- Congreso de la Unión. (2001). Artículo cuarto constitucional. México: DOF. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/cpeum/CPEUM_151_DOF_14ago01.pdf
- Congreso de la Unión. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México: DOF. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

- Congreso de la Unión. (2003). Ley General de Educación. México: DOF. Recuperado de http://www.sepbcs.gob.mx/legislacion/ley_general_educacion.htm
- Congreso de la Unión. (2012). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México: DOF. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>
- Congreso de la Unión. (2015). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Corona, S. (enero - junio, 2008) Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. Sinéctica, 30. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=443_politicas_educativas_y_libros_de_la_sep_para_indigenas
- Cruz, O. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 9(2).
- Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the Distinction. *Opinion papers* 120
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación* 326, 37-61
- Daller, H. (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. *Revista de educación*, 326, 25-35
- Dirección General de Educación Indígena. (2009). Atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural. Reforma Integral de la Educación Básica. México: Autor
- Dirección General de Educación Indígena. (7 de noviembre de 2014). Semblanza de Educación Indígena en Baja California. México.
- Domínguez, D. (2006). Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Trasvase de significados al ciberespacio. Ensayo: Honorio M. Velasco Maillo, F. Javier García Castaño & Ángel Díaz de Rada (Eds.) (2003). Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar [26 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(2), Art. 2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060223>.
- Ghilardi, F. (1993). Crisis y perspectivas de la formación docente. Barcelona: Gedisa.

- Goetz, J., LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. 1º ed. Córdoba: Brujas
- Green, C., Witheplume, B. (2012). Evolving policies and practices of indigenous education in Bolivia. *The Journal of Multiculturalism in Education* Volume 8. USA
- Guerrero, A. (2009). Las prácticas educativas dentro del aula en una escuela autónoma zapatista: entre lo interlingüe y la interculturalidad. Convergencia de tres lenguas mayences: tzotzil, tzeltal, tojolabal y el español. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Hamel, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa* (29) (Política del lenguaje en América Latina): 5-39.
- Hamel, R.E. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, editado por el IEEPO, 130-167. Oaxaca: IEEPO.
- Hamel, R. E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En *Políticas lingüísticas-norma e identidad*, editado por Roberto y Joachim Born, 143-170. Buenos Aires: UBA
- Hamel, R.E. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza - particularidades en la educación bilingüe. En L.E. López, I. Jung (Eds.). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (pp. 248-260). Madrid: Editorial Morata.
- Hamel, R.E., Brumm, M. Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva Castellón, E. (2004) ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, (83-107).
- Hamel, R. E. (2008). Indigenous language policy and education in México. *Encyclopedia of language and education, vol 1: Language policy and political issues in education*. 2nd edition, edited by S. May, N. H. Hornberger 301-312. Heidelberg: Springer Science + Business Media LL
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 PINALI*. SEP

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2005). Indicadores básicos por agrupación lingüística 2005. México: Autor. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/component/content/article/62-indicadores-basicos>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2014). Las 364 variantes de las lenguas indígenas nacionales, con algún riesgo de desaparecer: INALI. México: Autor. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/en/comunicados/451-las-364-variantes-de-las-lenguas-indigenas-nacionales-con-algun-riesgo-de-desaparecer-inali.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Censo de población y vivienda 2010: Tabulados del cuestionario básico. México: Autor
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). Principales resultados de la consulta previa, libre e informada a pueblos indígenas sobre evaluación educativa. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescents de familias de jornaleros agrícolas y migrantes. México: Autor
- Jimenez, Y., Mendoza, R. (2012). Evaluación integral, participative y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. México: Autor.
- Kawulich, B. (2005). La observación como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*. Vol. 6 No. 2 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>
- LeCompte, M., Schensul, J. (1999). *Designing & conducting ethnographic research*. EUA: Altamira pp.82-146
- Loncón, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Reflexiones pedagógicas*, 51, 44-55
- López Bonilla, G., Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración. *Cuadernos comillas*, 1

- Lovón Cueva, M. (2007). ¿Enseñanza de la lengua vernácula como segunda lengua?: Lenguas indígenas peruanas en estado de L2. En *V Congreso de Investigaciones Lingüístico-Filológicas: La enseñanza de la lengua en el tercer milenio*. Lima, Universidad Ricardo Palma.
- Martínez, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- Meyer, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 83-103. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf>.”.
- Morris B., R. (2007). Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del estado Mexicano en torno a sus comunidades indígenas. *Revista CONfines* 3(5), 59-73
- Pedró, F., Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. España: Paidós.
- Pérez López, M. (2011). Didáctica de las lenguas indígenas. Investigación aplicada. En *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas (2011)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Pérez López, M., Bellaton, P., Emilsson, E. (2012). La enseñanza de las lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. Recuperado de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza_de_lenguas
- Quilaqueo Rapimán, D. (2008). Interculturalidad en contexto mapuche. *Revista CUHSO*, 17(1), 13-21.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-quintriqueotorres.htm>
- Rebolledo, N. (2006a). Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México. (Primera parte). *Didac* (47) 22-34

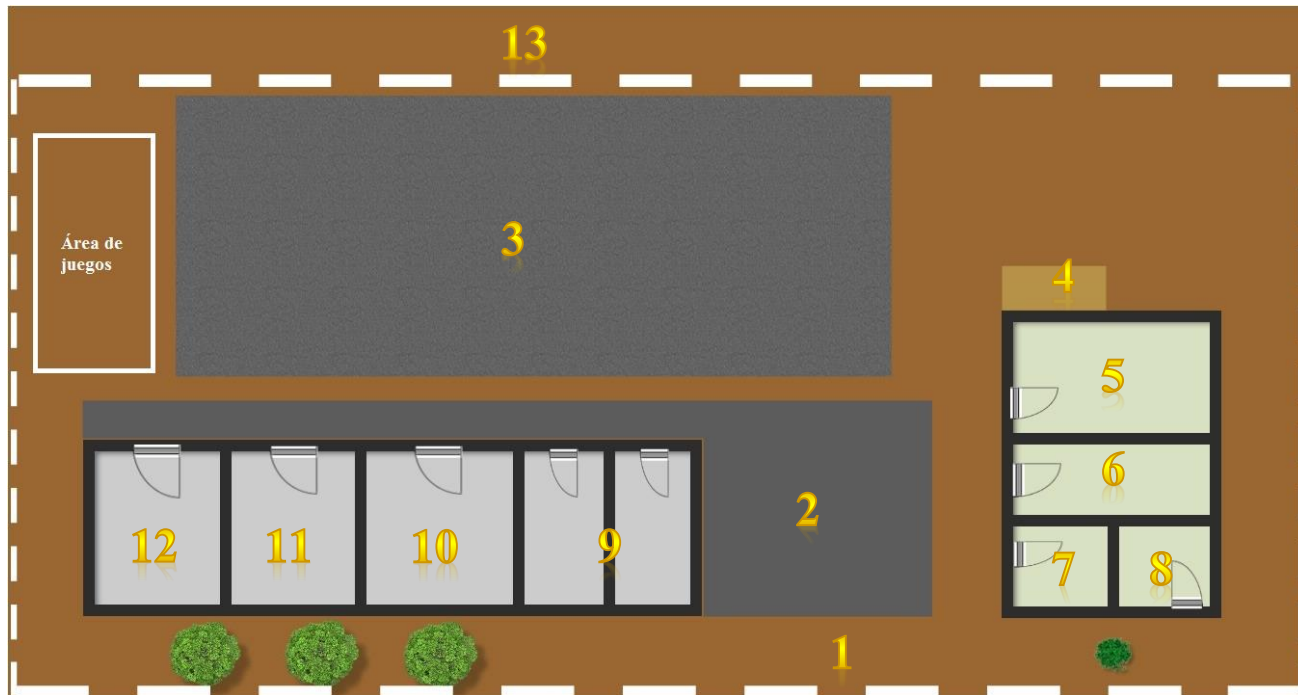
- Rebolledo, N. (2006b). Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México. (Segunda parte). *Didac* (48) 19-25
- Reese, L., Feltes, A. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica* (43) 1-18
- Rico, J. (2014). Hacia la construcción de esfuerzos educativos para la socialización de la lengua hñáñho en la colonia Nueva Realidad. En: *Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (Eds.) Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. pp- 209-223. Abya-Yala: Ecuador
- Saldaña, J. (2009). The coding manual for qualitative researchers. Los Ángeles, CA: SAGE.
Cap. 1. An introduction to codes and coding.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 77-90.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas. México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60) 73-101
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural
- Secretaría de Educación Pública. (1986). Bases Generales de la Educación Indígena. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena. (1999). Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública- Dirección General de Educación Indígena. (2008). Lengua indígena. Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Reforma Integral de la Educación Básica. Educación básica. México: Autor

- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena. (2011). Español como segunda lengua. Libro para el maestro. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: Autor
- Secretaria de Educación Pública. (2012). Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/apoyos_para_el_uso_pedagogico/
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- Secretaría de Educación Pública. (2013c). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012- 2013. Valoración de la información de desempeño presentada por el programa. Programas Escuelas de Tiempo Completo. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2014a). Programa Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas PROINALI 2014-2018. México: DOF
- Secretaría de Educación Pública (2014b). Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2014c). Proyecto: Fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. Plan indígena 2014. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(20). 61-81
- Shenker, Sarah Dee. (2012). Towards a world in wich many worlds fit? Zapatista autonomous education as an alternative means of development. *International Journal of Educational Development* 32(3) 432-443. USA

- Sichra, I. (2010). Enseñanza de la lengua materna en América Latina: vuelta a los orígenes. *Conferencia magistral, Conmemoración del día internacional de la lengua materna, Guatemala*. Conferencia llevada a cabo en Guatemala.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En Galindo, J. (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Terborg, R. y Landa García, L. (2011). *Muerte y Vitalidad de las Lenguas Indígenas y las Presiones sobre sus Hablantes*. CELE UNAM. México.
- Terborg, R., Velásquez, V., Trujillo, I. (2007). “La vitalidad de las lenguas indígenas en México: El caso de las lenguas otomí, matlazinca, atzinca y mixe”. En: *Martina Schrader-Kniffki y Laura Morgenthaler (eds.), Rumania en interacción: Entre historia, contacto y política*. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann. Frankfurt: Vervuert
- Sistema Educativo Estatal (2014). Recuperado de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_indigena.php
- Tinajero, M. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. México, UABC.
- Tojar, H. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La muralla pp.56-137
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1) p.133-153
- UNESCO (1989). *Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Chile: OREALC
- Valenti, G., Flores, U. (2009). Ciencias sociales y políticas públicas. *Revista Mexicana de Sociología* 71. México: IIS-UNAM
- Velázquez, V. (2008). *Actitudes lingüísticas y usos del Matlazinca y el Atzinca: Desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México*. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Zúñiga, M., Sánchez, L. y Zacharías, D. (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: Ministerio de Educación del Perú/República Federal de Alemania.

Apéndices

Apéndice 1. Croquis de la escuela Emiliano Zapata



- 1 Entrada principal
- 2 Pasillo construido con recursos del PETC
- 3 Explanada construida con recursos del PETC
- 4 Tiendita de alimentos y dulces
- 5 Comedor
- 6 Aula de madera. 2º grado
- 7 Aula de madera. 4º grado
- 8 Aula de 5º y 6º grado de concreto
- 9 Baños
- 10 Dirección/ biblioteca y sala multiusos
- 11 Aula de 3º grado de concreto
- 12 Aula de 1º grado de concreto
- 13 Barranco

Apéndice 2. Lista de cotejo para observación participante

Lista de cotejo para observación participante			
Fecha	Lugar de observación:		
Hora de inicio de la clase:	Hora de término:		
	Sí	No	Observaciones
1) El maestro (a) inicia a la hora acordada.			
2) El maestro (a) saluda al entrar al salón de clases.			
3) El maestro (a) pasa lista.			
4) El maestro (a) explica el objetivo de la clase.			
5) El maestro (a) logra captar la atención de los niños.			
6) El maestro (a) explicó el objetivo de la actividad.			
7) El maestro (a) utilizó los temas propuestos en los Parámetros Curriculares.			
8) Todos los niños participaron en la actividad.			
9) El maestro (a) presentó materiales.			
10) El maestro (a) terminó la actividad.			
11) El maestro (a) ofreció una realimentación de la actividad.			
12) El maestro (a) ofreció una conclusión de la actividad.			
13) El maestro utilizó la lengua o lenguas indígenas durante las actividades.			
Observaciones generales:			

Apéndice 3. Guía de entrevista semi estructurada

Sujeto:

Hora de inicio:

Hora de final:

Preguntas tentativas de entrevista 1	
Dimensiones	Preguntas
Datos personales	1. ¿Podría proporcionarme su nombre completo? 2. ¿Podría mencionarme si habla otra lengua diferente al español? 3. ¿Con alguna variante lingüística? 4. ¿En qué espacios habla la lengua?
Trayectoria	5. ¿Podría mencionarme cuál es su formación profesional? 6. ¿Cuántos años tiene en el sistema? 7. ¿Cuántos años lleva laborando en esta escuela? 8. ¿A cuántos y cuáles grupos (grados) ha atendido?
Parámetros curriculares	9. ¿Ha realizado cursos de Desarrollo Profesional Continuo? 10. ¿Ha tomado cursos relacionados con los Parámetros Curriculares? 11. (Si ha toma el curso de Parámetros Curriculares), ¿Qué módulos ha tomado? 12. ¿Podría platicame su opinión respecto de estos cursos? 13. La propuesta de Parámetros Curriculares ¿le ofrece estrategias para implementar durante su práctica? ¿Cuáles? 14. ¿En cuáles aspectos de su práctica docente diaria incluye la propuesta de Parámetros Curriculares de la DGEI?
Planeación y estrategias	15. ¿Podría describir cómo lleva a cabo su planeación para el taller de lengua? 16. ¿En qué materiales apoya su planeación? 17. ¿Cuenta con algún material de donde retome estrategias para implementar en el taller de lengua? 18. ¿Podría contarme una experiencia que haya tenido, respecto de sus estrategias de enseñanza en el taller de lengua?

Apéndice 4. Tablas

Tabla

Perfil del director

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
Perfil del participante	Características de los participantes	Lugar de origen	Hace referencia al estado de la República donde nació.	No, yo nací en Oaxaca (E4P3D, P1, L5)	1
		Formación docente	Hace referencia a su formación académica.	Mi formación profesional la hice acá en Ensenada, en la Universidad Pedagógica Nacional (E4P3D, P1, L10-11)	1
		Formación continua	Hace referencia a los cursos que han ofrecido y/u ofrecen como parte de formación continua.	eh:: de formación cívica, de integración educativa, por mencionarte algunos (E4P3D, P2, L26)	8
		Antigüedad	Menciona los años que lleva trabajando en el sistema educativo,	En el sistema, pues echando, echando lápiz pues desde el 97 para acá, o sea unos 16, 17 años (E4P3D, P2, L15-16)	1
		Perfil lingüístico	Hace referencia a los idiomas y/ o lenguas que habla y la forma cómo los adquirió.	Mi lengua materna es el español (E4P3D, P1, L29)	9

Tabla

La modalidad indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La modalidad indígena	Características de la escuela y los docentes pertenecientes a la modalidad indígena	Diversidad cultural de alumnos	Hace referencia a la diversidad cultural de alumnos que existe en la escuela.	porque te vuelvo a repetir, aquí tenemos niños triquis, mixtecos, uno que otro zapoteco (E4P3D, P5, L91-92)	1
		Demandas de las autoridades	Hace referencia a las solicitudes que las autoridades educativas les hacen como modalidad indígena	y que los asesores nos encarguemos de involucrar a los profes, de que realmente se pongan la camiseta y pues hagan un trabajo realmente en donde se refleje que educación indígena esta, va por buen camino (E4P3D, P22, L452-454)	2

		Necesidad de un programa específico	Expresa la necesidad de un programa exclusivo para la modalidad indígena	Pero si realmente existiera ese preocupación yo diría que al docente, a nivel de educación indígena a nivel nacional debería de trabajar con un programa totalmente diferente a lo que es el programa de estudios nacional (E4P3D, P23, L479-481)	5
		Prioridades del sistema educativo	Menciona y/o describe su percepción acerca de la prioridad que el sistema educativo da a la ALI	pero yo siento que, no creo que solamente sea en este estado, los sistemas educativos no le dan prioridad a lo que es la lengua indígena (E4P3D, P21, L439)	17
		Capacitación	Hace referencia a la capacitación que ha recibido para la enseñanza de la lengua indígena	eh:: se nos ha impartido cursos sobre, sobre contextualización y diversificación que está relacionado mucho a lo que es también la lengua, la lengua indígena (E4P3D, P19, L391-392)	5
		Limitación de la oferta de cursos	Hace referencia a los escasos cursos que se ofertan para capacitarlos en la enseñanza de la lengua indígena	No hay mucha oferta [de cursos]. Entonces de cierta manera es un poco limitante esa cuestión (E4P3D, P20, L416-417)	4
		Reuniones con la DGEI	Hace referencia a las reuniones a las que asisten a cargo de la DGEI	las metodologías [para trabajar la lengua indígena] de trabajo van a surgir de los docentes que estemos en esa reunión (E4P3D, P14, L284)	7

Tabla

El Taller de Lengua Indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
El Taller de Lengua Indígena	Aspectos sobre el Taller de lengua indígena	Establecimiento del taller	Describe cómo se decidió impartir el taller de lengua indígena en la escuela	A raíz de eso de eso se incluye como línea de acción, como línea de trabajo la asignatura de lengua indígena dentro de esa propuesta que trae tiempo completo (E4P3D, P6, L113-114)	4
		Cambio de responsable del taller	Hace referencia a los cambios de profesores que han ocurrido con respecto al taller de lengua indígena.	buscamos la manera de ahora sí que profe que llegue pos se involucre lo más pronto posible en las actividades con la misma tónica de trabajo que llevaba el maestro anterior para que de tal manera afecte lo menos posible (E4P3D, P12, L26-238)	7
		Opinión del docente acerca del taller	Describe lo que piensa sobre el trabajo que se realiza en el taller	y eh lo que se hace en tiempo completo [el taller de lengua indígena] es un, ahora sí que es un complemento de lo que los niños aprenden en la mañana (E4P3D, P8, L146-147)	1

		Perfil del maestro del taller	Hace referencia al perfil del maestro del taller de lengua indígena	sí porque generalmente nosotros, bueno tomamos la decisión de buscar al profe no idóneo, sino al profe que la lengua que hable se asemeje mucho a la que hablan los niños (E4P3D, P10, L193-194)	3
--	--	-------------------------------	---	--	---

Tabla

La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena	Aspectos relacionados con el documento <i>Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena</i>	Conocimiento de la propuesta	Hace referencia a que él o sus colegas conocen la fundamentación, organización y esquemas de trabajo incluidos en la propuesta.	Pues en cuestión de parámetros ya:: los profes ya sabe, conocen quizás si no a la perfección pero ya saben lo que es el documento de parámetros curriculares (E4P3D, P19, L388-389)	3
		Contextos óptimos para la utilización de la propuesta	Hace referencia al contexto que considera óptimo para instrumentar la propuesta	entonces funcionaría en comunidades donde toda la población es indígena, entonces sí (E4P3D, P5, L82-83)	1
		La diversidad como obstáculo para la instrumentación de la propuesta	Menciona y/o describe factores que le impiden instrumentar la propuesta	Eh:: pues ahora sí que de acuerdo al contexto de aquí de Baja California, porque no es exclusivo de Ensenada, eh:: no se puede trabajar de esa manera porque estamos hablando de, de muchas lenguas, de una gran diversidad de lenguas, de una gran diversidad de culturas (E4P3D, P5, L72-75)	10

Tabla

La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en la escuela

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en la escuela	Aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena en el aula.	Participación de los alumnos	Menciona y/o describe situaciones en las que los alumnos expresan su interés hacia el aprendizaje de la lengua indígena.	Positivos en el sentido de que pos mayoría de los niños se involucra (E4P3D, P12, L241)	2
		Alumnos bilingües	Hace referencia a los niños de la	pero pues nosotros sabemos, por comentarios de los papás de que sí lo	1

			escuela que hablan alguna lengua indígena	hablan (E4P3D, P9, L175)	
		Resistencia de los niños	Menciona y/o situaciones en las que los alumnos se resisten a hablar o aprender la lengua indígena.	eh:: negativos en el sentido de que algunos, no todos, algunos niños pos no les gusta (E4P3D, P12, L242)	8
		Involucramiento de los padres	Hace referencia a si los padres se involucran o no en lo relacionado con la enseñanza de la lengua indígena	tonces quiere decir de que los papás, pues de cierta manera están aportando su granito de arena al dejar que los niños pues salgan y realicen sus tareas (E4P3D, P14, L274-275)	7

Tabla

La asignatura de Lengua Indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La asignatura de Lengua Indígena	Aspectos sobre la asignatura de la lengua indígena desde la visión del director	Evaluación de la asignatura	Hace referencia a los criterios para evaluar la asignatura de lengua indígena	Eh ¿por qué? Porque en la boleta hay una, aparece la asignatura y forzosamente se tiene que evaluar (E4P3D, P8, L141-142)	13
		Opinión del docente acerca de la asignatura	Describe su percepción acerca del papel que tiene la asignatura de lengua indígena en el currículo.	porque efectivamente se puede ver de que el profe de educación indígena no le da la debida importancia a la asignatura [de lengua indígena] (E4P3D, 23, L470-471)	4
		Evidencias que entregan los profesores	Hace referencia a las evidencias que entregan los profesores con respecto al avance que tienen sus alumnos en la ALI	antes de que nosotros realicemos sesiones de CTE eh:: los profes deben dar una, un grado de avance (E4P3D, P7, L130-131)	3

Tabla

La asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La	Aspectos	Dificultades	Hace referencia a	y trabajar ambas asignaturas a la vez	4

asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional	sobre el trabajo con la asignatura de lengua indígena y el currículo nacional		las dificultades de trabajar con la Asignatura de Lengua Indígena a la par de trabajar con el currículo nacional.	pues es prácticamente un trabajo maratónico y obviamente pues no le va a dar la importancia a lo que es la asignatura de la lengua (E4P3D, P24, L500-502)	
--	---	--	---	---	--

Tabla

Programas para la enseñanza de la lengua indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
Programas para la enseñanza de lengua indígena	Aspectos sobre los programas existentes, o que deberían existir, para la enseñanza de la lengua indígena.	Escasez de programas	Hace referencia a los pocos programas elaborados para la enseñanza de lenguas indígenas específicas	Eh, según tengo entendido, eh:: a nivel nacional son muy pocas las lenguas que ya cuentan con su propio programa en lengua (E4P3D, P15, L287-288)	2
		Elaboración de programas	Emite una opinión acerca de lo que cree que se necesita para la elaboración de programas para la enseñanza de lenguas indígenas	Porque si se va a realizar una investigación de campo pues se requiere de días de trabajo, de horas extras, de involucrarte a fondo con la comunidad, de investigar a la comunidad, involucrarte con los papás, eh, ahora sí que estar prácticamente una tarde, dos tardes o una semana con ellos, para saber ahora sí que esa cosmovisión que traen desde sus pueblos (E4P3D, P17, L335-338)	14
		Responsables de la elaboración	Hace referencia a los actores académicos que participan en la elaboración de los programas para la enseñanza de lenguas indígenas	esa propuesta se la van a dejar a los asesores técnicos de cada, de cada supervisión, eh, a los directores, porque pues al fin son aquellos que, pues que básicamente no tienen, no tienen grupos se puede decir, y no estarían afectando en este caso las clases (E4P3D, P17, L349-351) No solamente el ATP o el director, porque pos también, estem, hay cuestiones que se le van a escapar, que, que van a omitir y pos, lo que parece importante quizás para otros profes no. (E4P3D, P18, L363-364)	2
		Capacitación para la elaboración de programas	Hace referencia a la capacitación que han recibido los profesores para la elaboración de los programas para la enseñanza de	Eh:: hubo buena respuesta porque pos quizás porque era un producto a entregar [el programa de la Asignatura de Lengua Indígena] de parte de los profes, iba a ser evaluado para que ellos pudieran acreditar el diplomado, pues los profes se vieron forzados a hacerlo (E4P3D, P17, L331-333)	4

			lenguas indígenas		
		Dificultades	Hace referencia a las dificultades para la elaboración de los programas para la enseñanza de lenguas indígenas	Entonces esos fueron los comentarios de todos los profes, ese fue el comentario muy muy este generalizado de que pues la propuesta era interesante, el problema era el tiempo (E4P3D, P17, L340-341)	5
		Beneficios	Hace referencia a las ventajas de contar con un programa	Sean migrantes o no pero ya van a contar con su programa y obviamente en ese programa pos ya vendrían los proyectos que se van a abordar (E4P3D, P18, L371-372)	2

Tabla

Perfil de los maestros de grupo

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
Perfil del participante	Características de los participantes	Lugar de origen	Hace referencia al estado de la República donde nació.	Aquí en Ensenada, Baja California (E7P6, P1, L2)	5
		Formación docente	Hace referencia a su formación académica.	Ok pues tengo la licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena la estudié aquí en UPN subsede Ensenada (E9P8, P2, L21-22)	10
		Formación continua	Hace referencia a los cursos que se han ofrecido y/ u ofrecen como parte de formación continua.	Eh en cursos, bueno son como diplomados de:: mixteco del valle (E7P6, P2, L29)	22
		Antigüedad	Menciona los años que lleva trabajando en el sistema educativo.	Aproximadamente, bueno con plaza siete años, ocho años con plaza (E8P7, P2, L31)	6
		Perfil lingüístico	Hace referencia a los idiomas y/ o lenguas que habla y la forma cómo los adquirió.	El mixe yo lo entiendo, no lo hablo al 100%, pero sí, sí lo entiendo (E8P7, P4, L58)	35
		Perfil laboral	Describe las características de su trabajo y/o sus actividades como docente.	y trabajé para niño migrante (E7P6, P2, L16)	7

Tabla

La modalidad indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La modalidad indígena	Características de la escuela y los docentes pertenecientes a la modalidad indígena	Demandas de las autoridades	Hace referencia a las solicitudes que las autoridades educativas les hacen como modalidad indígena.	Sí, cada, en cada CTE, las reuniones de CTE nosotros siempre en los, en los, en la ruta de mejora, de que el avance que tenemos en cada mes, tenemos que llevar un avance (E5P4, P18, L367-368)	7
		Supervisión de las autoridades en las actividades escolares	Hace referencia a la visitas de las autoridades durante las actividades llevadas a cabo en la escuela.	incluso tuvimos la visita de la supervisora, la verdad y les gustó (E5P4, P22, L458)	2
		Opiniones positivas	Expresa opiniones positivas sobre la modalidad indígena	entonces digo: educación indígena sí está sirviendo para algo (E5P4, P20, L405)	1
		Diversidad cultural en el aula	Hace referencia a la diversidad cultural que hay en el aula	porque no todo el grupo es este homogéneo (E7P6, P8, L143)	2
		Contexto laboral familiar	Hace referencia a las condiciones laborales de los padres de familia	hay padres que son golondrinos ¿no? que están una temporada acá luego se van a La Paz y luego regresan a Ojos Negros y luego se van a Sinaloa. (E8P7, P17, L330-331)	4
		Capacitación	Hace referencia a la capacitación que ha recibido para la enseñanza de la lengua indígena	Sí, como ajá, estrategias sobre cómo trabajar esto, pero como proyecto, como proyecto. Está, está padrísimo (E8P7, P16, L321-322)	1
		Limitación en la oferta de cursos	Hace referencia a los escasos cursos que se ofertan para capacitarlos en la enseñanza de la lengua indígena	posteriormente nada más 2 se ofertaron en vacaciones (E5P4, P3, L36) Antes era más constante porque eran gratis (E9P8, P3, L38)	2

Tabla
Taller de lengua indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
Taller de lengua indígena	Aspectos sobre el Taller de lengua indígena	Opinión del docente acerca del taller de lengua indígena	Describe lo que piensa sobre el trabajo que se realiza en el taller	ahora sí que esa chamba se la ha dejado un poquito más a la profe que le da lengua exclusivo en la tarde (E9P8, P6, L106-107)	3

Tabla
La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena	Aspectos relacionados con el documento <i>Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena</i>	Conocimiento de la propuesta	Hace referencia a que él o sus colegas conocen la fundamentación, organización y esquemas de trabajo incluidos en la propuesta.	incluso hay muchos ejemplos que vienen ahí como por ejemplo el día de muertos (E5P4, P7, L119)	16
		Opiniones de los docentes sobre la propuesta	Expresa una opinión breve acerca de la propuesta.	está muy bien estructurado lo que es el parámetros ¿verá? (E6P5, P3, L49)	10
		Adecuaciones curriculares	Hace referencia a los cambios que realiza para instrumentar la propuesta	De hecho como le digo, vienen proyectos muy buenos que a la mejor podemos rescatar ciertas actividades y que no se aplican tal y como vienen ahí (E7P6, P4, L75-76)	9
		Contextos óptimos para la utilización de la propuesta	Hace referencia al contexto que considera óptimo para instrumentar la propuesta	Pues es una propuesta muy buena en cuanto a las comunidades nativas que tienen este alumnos monolingües o que hablan una sola lengua (E7P6, P3, L45-46)	5
		La diversidad como obstáculo para la instrumentación de la propuesta	Menciona y/o describe factores que le impiden instrumentar la propuesta	Sí es un poquito complicada para estas comunidades que tenemos en diferentes culturas y diferentes lenguas (E7P6, P3, L47-48)	10

Tabla

La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena	Aspectos que los docentes toman en cuenta para su planeación.	Elementos en su planeación	Enumera y/o describe los elementos que incluye en su planeación	¿Qué incluyo en mi planeación? Contenido, principalmente el aprendizaje esperado (E9P8, P8, L142)	4
		Contenidos abordados en el aula	Menciona y/o describe los temas impartidos en la clase.	y ahí entra lo que son narraciones, cuentos, leyendas, todo lo que tiene que ver con la comunidad, eso es lo que estamos haciendo ahorita, eso estamos trabajando ahorita. (E5P4, P14, L278-279)	9
		Materiales de apoyo a la enseñanza	Enumera y/o describe los materiales en los que apoya su planeación.	Mmm pos en los libros de texto, los libros de lengua indígena que ahí tengo unos rojos, en esos (E6P5, P6, L114-115)	9
		Recursos utilizados para la planeación	Hace referencia a artefactos y/o a tecnologías que utiliza en su planeación.	y este a veces sí echamos mano de lo que es la tecnología, nos vamos al internet y buscamos material, actividades. (E6P5, P6, L116-117)	2
		Pertinencia de materiales	Menciona si son pertinentes o no los materiales con los que cuenta para su planeación.	eh:: los materiales que nos manda la DGEI son con otras variantes. (E8P7, P18, L359)	5
		Temporalidad de la planeación	Menciona cada cuánto tiempo lleva a cabo su planeación.	Planeación es este, más bien es este quincenal (E6P5, P6, L100)	5
		Dificultades en el cumplimiento de la planeación	Menciona y/o describe si tiene obstáculos para llevar a cabo su planeación.	No te podría decir en cierto tiempo: ah en tal tiempo. Yo termino y sigo, no puedo, al menos yo no termino (E6P5, P6, L105-106)	5

Tabla

La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en el aula

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en el aula	Aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena en el aula.	Creencias del docente	Expresa lo que cree que necesita para enseñar lengua indígena.	Es que todo tiene una razón de ser, si no hay motivación yo creo que no mmm:: no voy a conseguir nada, o sea no voy a esperar nada (E5P4, P16, L320-321)	15
		Trabajo colegiado	Hace referencia a las decisiones que se toman en conjunto con los otros profesores de la escuela sobre la enseñanza de la lengua indígena.	Pero a mí me gusta más, a mí me encanta trabajar cuando son en equipo, nos reunimos cada fin de mes, ahí platicamos, es ese espacio ideal para platicar sobre eso. (E5P4, P19, L394-395)	14
		Escritura en lengua indígena	Hace referencia a la enseñanza de la escritura en lengua indígena que lleva a cabo junto con sus alumnos.	los que son hablantes, tanto de manera oral y escrito le estoy corrigiendo la ortografía, eso estoy trabajando con ellos: ortografía también (E5P4, P12, L225-226)	12
		Actividades de investigación	Menciona y/o describe las actividades realizadas en clase que implican la búsqueda de información mediante la investigación.	Eh:: las prácticas sociales, mira te puedo describir una que todavía no terminamos, estamos con español, viene este, un tema donde se hablan de monografías, de monografías de pueblos originarios, entonces ahorita yo trabajé por ejemplo con el grupo trabajé estamos haciendo investigaciones sobre, sobre el panorama histórico de diferentes grupos étnicos como es aquí en Baja California, vimos lo que es el Pai Pai y este vimos lo que es Náhuatl, el mixteco, mixteco nada más en general bajo y alto, el zapoteco porque son las variantes que hay dentro del grupo, y el triqui. (E6P5, P4, L62-68)	13
		Prácticas sociales	Menciona y/o describe las actividades realizadas en la asignatura de lengua indígena donde implementan las prácticas sociales del	Ah por ejemplo el día de las lenguas maternas vimos lo que es gastronomía, entonces este ya cada grupo se fue a diferentes grupos étnicos y por ejemplo: primero va a ver los nombres de las comidas de tal grupo étnico, namás los pronombres, ya el otro grupo bueno, ¿qué lleva, qué tiene o de dónde viene, por qué? todo eso, ya los de sexto qué de donde viene ese	7

		lenguaje propuestas en los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena	ingrediente que se le pone, entonces ya más a fondo (E6P5, P10, 184-188)	
	Difusión de actividades	Hace referencia a la difusión de las actividades en lengua indígena	y lo que a mí me interesa ahorita más: publicarlos, hacer las publicaciones para que la comunidad escolar lo vea (E5P4, P20, L406-407)	4
	Límite de tiempo	Hace referencia al tiempo destinado para llevar a cabo sus actividades planeadas para la clase.	Como tenemos nada más una hora en la semana para trabajar lengua pues te darás cuenta que no logramos avanzar mucho (E9P8, P7, L138-139)	2
	Participación de los alumnos	Menciona y/o describe situaciones en las que los alumnos expresan su interés hacia el aprendizaje de la lengua indígena.	Y es bonito porque hay niños que no lo hablan y se interesan, (E8P7, P8, L139)	19
	Alumnos bilingües	Hace referencia a los niños del grupo que hablan alguna lengua indígena	Entonces en el aula namás hay una niña que domina al 100% lo que es la lengua mixteca baja (E6P5, P8, L143)	5
	Alumnos monolingües	Hace referencia a los niños del grupo que son monolingües en español	eh y los demás hay sí viene de sus raíces, son indígenas pero no hablan ninguna lengua [indígena] (E6P5, P8, L146)	2
	Dificultades de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena	Menciona afirmaciones sobre la dificultad de la enseñanza de la lengua indígena.	En la escritura, a mí se me dificulta la escritura (E5P4, P17, 344)	13
	Diversidad lingüística	Hace referencia a las variantes lingüísticas presentes en el grupo	Eh, dificultades en, eh a veces, bueno, es que en el aula no tenemos una sola variante (E6P5, P8, L140)	12
	Involucramiento de los padres	Hace referencia a si los padres se involucran o no en lo relacionado con la enseñanza de	eh estamos más como, como que estamos más llegados a la comunidad, a las personas indígenas, incluso te digo el vocabulario, la forma de hablar, eh, lo que conocemos, las pláticas con los padres (E8P7, P16, L302-304)	16

			la lengua indígena		
		Resistencia de los padres	Hace referencia al desacuerdo de los padres con respecto a la enseñanza de la lengua indígena	muchas mamás siguen pensando como mi abuela ¿no? que mejor el español (E8P7, P9, L158)	6

Tabla

La asignatura de Lengua Indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La asignatura de Lengua Indígena	Aspectos sobre la asignatura de la lengua indígena desde la visión del docente	Evaluación de la ALI	Hace referencia a la evaluación que lleva a cabo de la asignatura de lengua indígena y a los resultados que obtiene	entonces, considerando eso, dices ok, si este niño habla la lengua indígena pero no me cumplió con trabajos, no me participó ¿cómo le puedo dar una calificación alta? Aunque hable la lengua (E8P7, P13, L247-248)	17

Tabla

La asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
la asignatura de Lengua Indígena y el currículo nacional	Aspectos sobre el trabajo con la Asignatura de lengua indígena y el currículo nacional	Dificultades	Hace referencia a las dificultades de trabajar con la Asignatura de Lengua Indígena a la par de trabajar con el currículo nacional	aparte de todo lo que nos exigen de los que son las asignaturas de español, matemáticas, que es lo básico y lo más que tenemos que estar sobre ellos (E6P5, P4, 55-56)	1
		Relaciona el currículo nacional y la Asignatura de Lengua Indígena	Menciona cómo trabaja los contenidos del currículo nacional y la Asignatura de Lengua Indígena	De hecho nuestra ruta de mejora para este mes está enfocado a eso, a la lectura y escritura y yo lo relaciono con lo que es lengua indígena (E5P4, P6, L109-110)	24

Tabla

Identidad lingüística y cultural en la escuela indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
Identidad lingüística y cultural en la escuela indígena	Los enunciados referentes a los rasgos culturales y lingüísticos presentes en la escuela	Identidad lingüística del docente	Hace referencia al sentido de pertenencia a algún grupo lingüístico	¿Sabes qué es lo padre de esto? Y te voy a decir eh, hay muchos compañeros que son indígenas, trabajan para educación indígena, pero yo siempre he pensado bueno, para ser indígena para trabajar con educación indígena tienes que sentirte, tener esa pertenencia, tener esa pertenencia decir ¿sabes qué? soy indígena (E8P7, P20, L399-402)	3
		Rescate de la lengua indígena	Hace referencia a que en su trabajo, uno de sus objetivos es el rescate de la lengua indígena	lo que hacemos aquí es rescatar em, cómo lo dice. (E8P7, P6, L116) Si he tratado por ejemplo de buenos días, a veces llego y les digo buenos días en en este en lengua y así como que ellos mismos a través como del juego la empiezan a estar utilizando (E9P8, P7, L119-121)	4
		Desvalorización de la lengua indígena	Menciona situaciones y expresiones en las que los alumnos desvalorizan el aprendizaje de la lengua indígena.	pero como no le dan cierta importancia y ellos pues no participan, les da vergüenza, les da pena y a veces apenas empiezan a hablar el español y su misión de ellos, su intención es aprender la lengua española, o sea, castellano. Pues así como se viene en la educación pues eso siempre se ha venido haciendo, castellanizar, y ellos siguen con eso (E5P4, P13, L245-249)	10
		Demérito de la identidad cultural	Hace referencia a que los niños no se identifican como pertenecientes a un grupo originario.	De hecho sí ha habido casos de que los que son indígenas, a veces reniegan de su cultura, de su origen, o sea "yo no soy" (E5P4, P5, L91-92)	1
		Afirmación de la identidad cultural	Hace referencia a situaciones en la clase cuando refuerza la identidad cultural de sus alumnos	entonces eso es lo que estoy rescatando, de que cada cultura es diferente. Que cada familia incluso es diferente (E5P4, P8, L148-149)	17

Tabla
Perfil del participante

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
Perfil del participante	Características de los participantes	Lugar de origen	Hace referencia al estado de la República donde nació.	“Eh, nació en Oaxaca” (E1P1, P2, L15) este yo nació aquí pero mis papás son de Guerrero (E10P9, P2, L21)	2
		Formación docente	Hace referencia a su formación académica y cuándo la realizó.	Preescolar y primaria para el medio indígena” (E1P1, P3, L36-38)	5
		Formación continua	Hace referencia a los cursos que se han ofrecido y/ u ofrecen como parte de formación continua	“El de:: hay ¿cómo se llama esto? Viene siendo lo de la lengua no me acuerdo bien el, el curso pero que parámetros curriculares fue el tercero. El tercero”. (E3P1, P1, L8)	1
		Perfil lingüístico	Hace referencia a los idiomas y/ o lenguas que habla y la forma cómo los adquirió.	“Mixteco alto de Oaxaca” (E1P1, P1, L12) Mixteco alto de Guerrero (E10P9, P2, L16)	5
		Perfil laboral	Describe las características de su trabajo y/o sus actividades como docente.	“entonces se me complica y también porque los niños apenas están iniciando allá. No, casi no lo hablan, son como 7, 8 niños que hablan, más o menos. El resto no. Entonces es complicado, también con eso estoy trabajando ahorita y apenas están iniciando” (E3P1, P2, L26-30).	17

Tabla
La modalidad indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La modalidad indígena	Características de la escuela y los docentes pertenecientes a la modalidad indígena	Demandas de las autoridades	Hace referencia a las solicitudes que las autoridades educativas les hacen como modalidad indígena.	“Que eh:: pues la escuela es indígena, entonces es parte de que deben hablar una lengua” (E3P1, P13, L240)	1

Tabla

El Taller de Lengua Indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
El Taller de Lengua Indígena	Aspectos sobre el Taller de lengua indígena	Cambio de responsable del taller	Hace referencia a los cambios de profesores que imparten el taller de lengua indígena.	“Entonces sí es un problemita ahí porque digo: ¿Ay dónde se quedó? Sí traté de hablar con ella y me dijo: no pues les enseñé ya los colores, algunos colores.” (E3P1, P12, L215-216)	5

Tabla

La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La propuesta de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena	Aspectos relacionados con el documento <i>Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena</i>	Conocimiento de la propuesta	Hace referencia a que él o sus colegas conocen la fundamentación, organización y esquemas de trabajo incluidos en la propuesta.	Con cuarto el segundo [ciclo que trabaja] (E10P9, P4, L72)	7
		Ficheros	Menciona las dificultades para trabajar con los Ficheros	retomo lo de parámetros curriculares con los ficheros (E10P9, P5, L86)	4

Tabla

La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La planeación de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena	Aspectos que los docentes toman en cuenta para su planeación.	Contenidos abordados en el aula	Menciona y/o describe los temas impartidos en la clase.	“Pues ahorita estoy viendo ya ve que los números” (E3P1, P2, L32)	1
		Materiales de apoyo a la enseñanza	Enumera y/o describe los materiales en los que apoya su planeación.	“Este es un libro de mi pueblo con el que me baso para ayudarle a los niños” (E3P1, P7, L121)	6
		Conocimientos previos de los niños	Habla sobre los saberes previos de sus alumnos.	“Pues tomando en cuenta desde los que saben los niños ¿no? Desde sus saberes previos de los chamacos, de los alumnos” (E3P1, P3, L43-44)	1
		Temporalidad de la planeación	Menciona cada cuánto tiempo lleva	“Por ejemplo pues es semanal” (E3P1, P6, L108)	1

			a cabo su planeación.		
		Planeación estandarizada	Menciona si aborda el mismo tema con todos los grupos y describe cómo lo lleva a cabo.	“porque mmm veo el mismo tema con los diferentes grupos porque no puedo estar cambiando y cambiando y cambiando. Este, por ejemplo los números ahorita lo estoy viendo con todos” (E3P1, P6, L108-110)	2
		Dificultades en el cumplimiento de la planeación	Menciona y/o describe si tiene obstáculos para llevar a cabo su planeación.	“eh:: suficiente suficiente pues no [insuficiencia de materiales]” (E3P1, P8, L143)	3

Tabla

La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en el aula

Categoría	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos	F
La enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en el aula.	Aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena en el aula.	Creencias del docente	Expresa lo que cree que necesita para enseñar lengua indígena.	“Yo creo que más creatividad por parte del docente, eso es lo que me hace falta a mí” (E3P1, P8, L146)	10
		Trabajo colegiado	Hace referencia a las decisiones que se toman en conjunto con los otros profesores de la escuela sobre la enseñanza de la lengua indígena.	“Mmm pues yo creo que de todos modos todos los docentes enseñamos e impartimos la lengua indígena” (E3P1, P10, L187-188)	1
		Adecuaciones curriculares	Hace referencia a los cambios que realiza para la enseñanza de la lengua indígena.	“Mmm pues dependiendo de qué temas se vaya a hablar [en el programa nacional] y de ahí basarse” (E3P1, P4, L57)	3
		Actividades de investigación	Menciona y/o describe las actividades realizadas en clase que implican la búsqueda de información mediante la investigación.	“Por ejemplo las plantas medicinales allá buscamos cómo se llaman en lengua indígena de los niños” (E3P1, P4, L64-65)	4
		Escritura en lengua indígena	Hace referencia a la enseñanza de la escritura en lengua indígena que lleva a cabo junto con sus alumnos.	“A veces se pueden traducir en mixteco y a veces nada más dejarlos hasta ahí” (E3P1, P5, L68-74)	2
		Evidencias de las actividades	Menciona y/o describe las evidencias que sus alumnos entregan de las actividades.	“entonces para tener una secuencia de sus trabajos yo los voy a estar recogiendo [las evidencias]” (E1P1, P7, L113)	4

		Límite de tiempo	Hace referencia al tiempo destinado para llevar a cabo sus actividades planeadas para la clase.	“No. Pues es que como es una, cuarenta minutos a veces no da tiempo” (E3P1, P5, L82)	5
		Diagnóstico	Hace referencia al diagnóstico de conocimientos que lleva o no a cabo con sus alumnos.	Bueno en sí cuando entré nada más así como que un diagnóstico o algo para saber que sabían y eso y de ahí me basé (E10P9, P5, L83-84)	6
		Participación de los alumnos	Menciona y/o describe situaciones en las que los alumnos expresan su interés hacia el aprendizaje de la lengua indígena.	“Los que están interesados preguntan ¿cómo se dice esto? O ¿por qué lo dicen? O ¿por qué le dan esa entonación? Empiezan a hacer preguntas” (E3P1, P11, L196-197)	1
		Dificultades de los docentes para la enseñanza de la lengua indígena	Menciona afirmaciones sobre la dificultad de la enseñanza de la lengua indígena	“Y pues sí se me hace difícil porque los niños como que no les interesa a veces” (E3P1, P8, L148)	13
		Diversidad lingüística	Hace referencia a las variantes lingüísticas presentes en el grupo	“porque pues es muy difícil, este, también se complica mucho porque no somos la misma variante” (E1P1, P5, L67-68)	8
		Involucramiento de los padres	Hace referencia a si los padres se involucran o no en lo relacionado con la enseñanza de la lengua indígena	“Pues no sé sobre los papás porque es nada más 3 horas las que vengo acá, pues no he tenido pláticas con ellos ni nada” (E3P1, P10, L181-182)	3