



**LITERACIDAD Y BILINGÜISMO TSELTAL – ESPAÑOL: PROCESOS DE ENSEÑANZA  
DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESCUELAS PRIMARIAS INDÍGENAS DE  
CHIAPAS, MÉXICO**

**LITERACY AND TSELTAL – SPANISH BILINGUALISM: PROCESSES OF TEACHING  
READING AND WRITING IN INDIGENOUS PRIMARY SCHOOLS OF CHIAPAS,  
MEXICO**

**Pedro David Cardona Fuentes<sup>1</sup>**

pedro.cardona@uaq.edu.mx

**Edgar Pérez Ríos<sup>2</sup>**

edgar.perezr@uaq.edu.mx

Facultad de Filosofía. Universidad Autónoma de Querétaro

México

**Resumen**

Este artículo expone resultados preliminares de un proyecto de fomento de la literacidad y el bilingüismo, que se lleva a cabo en ocho escuelas primarias bilingües, en comunidades tseltales, del estado de Chiapas, México. La intervención, desarrollada durante el ciclo escolar 2023-2024, se realiza mediante una estrategia didáctica mediada por dispositivos tecnológicos y para recabar evidencias sobre la implementación de la estrategia se realizó una temporada de trabajo de campo durante el mes de noviembre de 2023, utilizando herramientas de la etnografía educativa como la observación en las aulas, diario de campo y charlas etnográficas con los profesores participantes. Los principales resultados muestran diversos desafíos que enfrentan los profesores para la enseñanza de la lectura y escritura bilingüe, tales como la incorporación de las tecnologías en su quehacer docente cotidiano, ausentismo de los alumnos e incluso el propio uso de las lenguas involucradas (tseltal y español), pero también se observan procesos de apropiación del método y un esfuerzo por vincular las actividades digitales con las actividades manuales, que implican uso de materiales tradicionales como el cuaderno y lápiz. Dichos resultados nos permiten concluir que los profesores se esfuerzan por implementar nuevas metodologías de enseñanza pese a los retos y desafíos que ello implica.

**Palabras clave:** enseñanza bilingüe - biliteracidad - educación indígena - tecnología educativa

## **Abstract**

This article presents some partial results of the “literacy and bilingualism” project, which is carried out in eight bilingual primary schools, in Tzeltal communities, in the state of Chiapas, Mexico. The intervention, developed during the 2023-2024 school year, is carried out through a didactic strategy mediated by technological devices and to collect evidence on the implementation of the strategy, a field work season was carried out during the month of November 2023, using tools of educational ethnography such as classroom observation, field diaries and ethnographic talks with participating teachers. The main results show various challenges that teachers face in teaching bilingual reading and writing, such as the incorporation of technologies in their daily teaching work, student absenteeism and even the use of the languages involved (Tzeltal and Spanish) but processes of appropriation of the method and an effort to link digital activities with manual activities, which involve the use of traditional materials such as notebook and pencil, are also observed. These results allow us to conclude that teachers make an effort to implement new teaching methodologies despite the challenges that this implies.

**Keywords:** bilingual education - biliteracy - indigenous education - educational technology

**Recepción:** 15-12-2024

**Aceptación:** 18-06-2024

## INTRODUCCIÓN

El éxito de los modelos educativos bilingües ha permitido observar que la inmersión lingüística es un esquema de formación que favorece el desarrollo equilibrado de las lenguas, las cuales son usadas como medio de instrucción y objeto de estudio dentro de las aulas (Benson, 2002; Bialystok, 2018; García-Mateus, 2023; Willing, 2002). Particularmente, los programas de doble inmersión reportan mejores resultados, pero demandan la participación de docentes que puedan comunicarse y conducir la construcción de conocimientos escolares en los dos idiomas, cuando esto no es posible, se recurre a equipos docentes que por separado atienden la enseñanza desde cada lengua.

Esta forma de acompañar a los estudiantes garantiza que las habilidades lingüísticas básicas se fortalezcan, pero también que la competencia académica se consolide, de tal manera que los estudiantes podrían continuar su formación escolar en cualquiera de los idiomas desde los que han recibido instrucción (Baker y Wrigth, 2002; Bialystok, 2018; García y Homonoff, 2014). Precisamente, el proyecto “Literacidad y Bilingüismo”, que aquí expondremos, parte de estas premisas, tomando como referencia las lenguas tseltal y español, mismas que son habladas por alumnos y profesores de 8 (ocho) escuelas primarias indígenas de Chiapas, en el sur de México, donde se implementa el proyecto a partir del ciclo escolar 2023-2024.

La dinámica expuesta no ha sido ajena al trabajo en las aulas del subsistema de educación indígena mexicano. Algunos casos de éxito en las décadas recientes han mostrado que la formación bilingüe es posible, siempre y cuando se potencien factores que viabilizan el sostenimiento de estas iniciativas desde las propias escuelas (Feltus, 2021; Hamel, 2013). Dos de los ejemplos más relevantes en ese sentido son: por un lado, el proyecto “*T’arhexperakua* (Creciendo juntos)” llevado a cabo en dos escuelas primarias de la meseta Purépecha en el estado de Michoacán. Por otro lado, el proyecto “50-50” impulsado por docentes pertenecientes a la cultura amuzga en el estado de Guerrero, de las cuales revisaremos en el siguiente apartado.

Así pues, lo que nos interesa en esta contribución es dar cuenta de los avances de un proyecto de literacidad y bilingüismo (tseltal–español) en contextos escolares indígenas, cuya implementación está mediada por dispositivos tecnológicos. Dicho proyecto se desarrolla en 8 escuelas primarias, con la participación de 24 profesores. Para la obtención de los datos, que nos permiten analizar la puesta en marcha del proyecto, y sus resultados en términos de la enseñanza bilingüe, nos valimos del uso de la etnografía educativa (Rockwell, 2009), particularmente de la etnografía de aula (Candela et al., 2009).

El artículo se compone de cinco apartados. En primer lugar, ofrecemos algunos referentes teóricos que en general, enmarcan la idea de literacidad y bilingüismo en contextos escolares. Después, se ofrece una síntesis del proyecto en cuestión, abarcando aspectos tanto operativos como didácticos. En tercer lugar, describimos el enfoque metodológico que nos permitió recabar, construir y analizar la información. Un cuarto apartado se dedica a exponer los resultados obtenidos para, finalmente, arribar a la discusión de dichos resultados. Se cierra con algunas reflexiones finales, a modo de conclusiones preliminares, tomando en cuenta que el proyecto aún se encuentra en desarrollo.

## 1. Literacidad y bilingüismo: apuntes teóricos

El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes bilingües de comunidades indígenas establece uno de los desafíos más grandes al inicio de los años escolares (Felts, 2021, 2017; Hamel, 2016, 2013). Representa en sí mismo un proceso de alta exigencia cognitiva, a través de la cual se transitará de las interacciones orales hacia un nuevo mecanismo de comunicación, en el que “lo escrito” transformará la manera en que la información circula alrededor de la vida de los infantes (Baker y Wrigth, 2002; Hamel, et al. 2004; Rumlich, 2020). Además, este proceso suscita un cambio de esquemas en cuanto a la manera en que se perciben las representaciones escritas en la vida cotidiana.

Dicha transformación se ve exponenciada entre las comunidades de habla indígena en México, en donde el acceso a la cultura escrita suele hacerse desde el español. La escuela se conforma entonces en un espacio que intrínsecamente induce el bilingüismo, al sumar un idioma al repertorio de comunicación de los estudiantes. Esa adición, en principio, no debiera ser una problemática, pero al darse bajo una dinámica de bilingüismo sustractivo, en el que la introducción de la lengua políticamente más fuerte resta presencia y posibilidades de uso efectivo a la lengua minoritaria, se tiene como consecuencia que el español ocupe espacios y ámbitos de uso a los que el idioma indígena no tendrá acceso (Felts, 2017; Hamel, et al., 2004). Esta realidad refleja cómo las infancias indígenas se convierten en individuos bilingües en condiciones que no favorecen el fortalecimiento de sus lenguas maternas, pero sí un desarrollo del español como segunda lengua, todo esto desde una asimetría que propiciará el protagonismo del idioma adicional en la comunicación futura de los individuos.

Retomando el proyecto “*T’arhexperakua* (Creciendo juntos), se expone que los docentes fundaron un currículo propio, en donde las lenguas español y purépecha se utilizaban para la formación escolar, el mecanismo utilizado para el uso de las lenguas se basaba en la inmersión-transición, con lo cual los estudiantes recibían principalmente instrucción en purépecha durante el inicio de su trayectoria escolar, para después transitar hacia un uso mayor del español para estas mismas labores (Hamel et al., 2004; Hamel, 2016).

Por otro lado, el proyecto “50-50” impulsado por docentes pertenecientes a la cultura amuzga en el estado de Guerrero, propiciaba una formación basada en la doble inmersión (español-amuzgo) a lo largo de toda la trayectoria escolar de los estudiantes en el nivel primaria (Feltés, 2021; Feltés y Reese, 2014), lo cual implicaba que tanto el español como el amuzgo eran utilizados en igual proporción durante la formación de los estudiantes, esta experiencia no se limitaba a espacios de enseñanza en los que las lenguas fueran objeto de estudio, sino también al uso de los dos idiomas para la instrucción en las diferentes áreas del currículo escolar. Ambas iniciativas coincidían en aspectos como los siguientes: 1) los docentes involucrados contaban con un dominio óptimo de la lengua indígena tanto a nivel oral, como escrito; 2) los docentes eran originarios y radicaban en las comunidades en donde las escuelas involucradas se encontraban, lo cual garantizaba un arraigo y fuerte compromiso por la formación de los estudiantes, así como también por el fortalecimiento de las escuelas; 3) los colectivos escolares apostaron por el desarrollo de currículos propios en los que la literacidad cobraba gran relevancia, se impulsaba al mismo tiempo la enseñanza en los diversos campos de formación de la educación básica desde las lenguas indígenas, ante lo cual fue necesario que se desarrollaran terminologías propias para conducir la construcción de conocimiento en esas áreas; 4) el rendimiento de los estudiantes se vio beneficiado en cuanto al desarrollo de un bilingüismo tendiente hacia el equilibrio, pero también en mejores resultados en las evaluaciones correspondientes a los conocimientos de otras áreas diferentes a la del lenguaje, tales como matemáticas o ciencias.

Los logros obtenidos por los proyectos descritos dan cuenta de una posibilidad latente de éxito en la educación bilingüe mexicana, pero que, revisada de forma crítica, deja en evidencia también las razones por las cuales estos ejercicios son difíciles de replicar, sobre todo considerando la variedad de contextos en los que las escuelas del subsistema indígena tienen presencia. Entre las razones más destacadas puede señalarse la desubicación lingüística del profesorado, ya que en muchos casos los docentes en escuelas del subsistema indígena no son hablantes de la lengua local. Es frecuente que sean hablantes de un idioma indígena, hecho que permite el acceso a la docencia en dicho servicio educativo, pero que no siempre garantiza que puedan estar al frente de aulas en los territorios en donde el idioma que hablan tiene presencia. Esta situación provoca que administrativamente puedan ser asignados a escuelas en las que otra lengua es el idioma materno de los estudiantes, lo cual se complejiza en territorios en donde la diversidad lingüística es amplia, tanto porque hay lenguas diferentes, como porque existen variantes que pueden llegar a ser ininteligibles.

Frente a la anterior situación, los docentes en condición de desubicación lingüística terminan por optar por el español como medio de instrucción, desplazando por completo el uso de la lengua indígena para la enseñanza en el aula. Esto emerge en los casos en

los que los docentes no son hablantes de la lengua en cuestión, tal como se señaló previamente, pero también en otros escenarios entre los que se encuentran los casos de profesores que son hablantes de herencia de las lenguas indígenas. Esta condición refleja un arraigo a la cultura y lengua local, lo cual conlleva ciertas implicaciones: 1) son miembros de las comunidades correspondientes; 2) pueden tener un cierto nivel de comprensión del idioma, pero les falta la producción oral efectiva y 3) carecerán del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura que sostienen la literacidad en el idioma indígena.

También son susceptibles de incluirse en esta categoría a los docentes que siendo monolingües del español se han incorporado al subsistema de educación indígena, pero que al no ser bilingües permanecen en un estado constante de desubicación lingüística. Por último, debe resaltarse el hecho de que muchas lenguas indígenas no cuentan con un desarrollo adecuado de la cultura escrita, lo que limita el uso y alcance que el idioma puede tener en las escuelas. Se dispone de pocos o nulos materiales didácticos y textos escolares, lo que condiciona que la experiencia de uso de las lenguas locales sea reducida, así como también dependiente de interacciones netamente orales.

Es importante mencionar que este avance reducido en la consolidación de la cultura letrada tiene una fuerte relación con la disponibilidad de normas de escritura o alfabetos funcionales, herramientas a través de las cuales se posibilita el impulso a la literacidad entre las comunidades de habla indígena. Esta situación repercute nuevamente en que se favorece al español en todas aquellas interacciones que implican una comunicación desde el canal de “lo escrito”. Este efecto provoca que las mismas comunidades de habla indígena no tengan la necesidad de leer o escribir en su idioma, porque las necesidades de interacción por escrito son cubiertas ya por el español. Este hecho provoca un desplazamiento implícito y sostenido de las lenguas indígenas, que además conecta con los procesos de castellanización que los estudiantes experimentan al iniciar su trayectoria escolar.

El panorama descrito deja expuestas dos circunstancias: que los estudiantes nativos hablantes de una lengua indígena requieren de procesos de formación que no generen un desplazamiento de sus lenguas, sino que por el contrario contrarresten este efecto que tomará lugar ineludiblemente entre sus comunidades. Así como también que las condiciones a través de las que opera el subsistema de educación indígena en México no hacen posible que las mejores prácticas de la educación bilingüe se recreen en sus aulas. Esta divergencia entre lo necesario y lo posible desafía a los docentes en su quehacer cotidiano, y alerta sobre la necesidad de dar soluciones a la formación de estudiantes indígenas que inician su trayectoria escolar.

Este artículo da cuenta de la implementación de una iniciativa de trabajo en aula que busca responder a los retos citados. Se propone un enfoque de análisis basado en la perspectiva de los docentes, el cual da cuenta del proceso de apropiación de conocimientos para el fortalecimiento de la literacidad bilingüe.

## **2. El proyecto de literacidad y bilingüismo tseltal-español en Chiapas**

La iniciativa “Literacidad y bilingüismo para niñas y niños indígenas” surge en el año 2019 como una propuesta para incidir en la mejora de las prácticas de lectura y escritura en niños pertenecientes a comunidades indígenas de México. La mejora en la literacidad que se trazó como objetivo se consideró en función de las lenguas que estuvieran presentes en las aulas, y de las cuales los estudiantes son hablantes, sin importar el orden de adquisición. Esto implica que tanto el español como las lenguas indígenas podrían tomar la posición de lengua materna o segunda lengua.

Esta iniciativa ha tenido incidencia en tres estados de la república mexicana: Chihuahua, Guerrero y Chiapas. Se ha incorporado el trabajo en aula con las lenguas rarámuli alta, rarámuli baja, ódami, amuzgo, mixteco, náhuatl, tlapaneco, tseltal y español. Para su desarrollo ha contado con el liderazgo y soporte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el apoyo las secretarías estatales de educación, así como también de la coordinación de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En 2022, la iniciativa comenzó labores en el estado de Chiapas. El tseltal fue la lengua elegida para el proyecto. De acuerdo con el Censo Nacional de Población 2020, publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), es el idioma indígena con mayor número de hablantes en el estado de Chiapas, con un estimado de 562.120 personas. La presencia del tseltal en ese sentido corresponde a un 38.5% del total de hablantes de lenguas indígenas en el territorio chiapaneco, cuyo total asciende a 1.459.648 personas. Es importante aclarar que el total de hablantes de lengua indígena en Chiapas está constituido por un total de 14 grupos lingüísticos, todos pertenecientes a la familia lingüística mayense, y siendo el tseltal el que concentra la mayor cantidad de hablantes. Esta proporción también coincide con escenarios de alta vitalidad lingüística en los que es común todavía que la lengua indígena sea el idioma materno de las infancias, esto suele ser frecuente de observar entre las comunidades tseltales, así como también entre las comunidades de habla tsotsil; siendo estos dos los idiomas indígenas más hablados en el estado, y coincidiendo también en tener más de 500.000 hablantes.

El proyecto desarrollado fue nombrado como “Literacidad y bilingüismo tseltal-español”, el cual busca como propósito la mejora de las prácticas de lectura y escritura bilingües en escuelas de tres municipios de la región de los altos de Chiapas. La lengua indígena atendida en conjunto con el español sería el tseltal, idioma que concentra la

población más numerosa de hablantes en todo el estado. Particularmente, el proyecto tseltal-español incorporó el uso de medios tecnológicos como un factor acelerador de los aprendizajes, modalidad que se diferenciaría del resto de contextos en los que la iniciativa general ha tomado lugar, y en donde el trabajo en aula ha estado mediado por materiales didácticos impresos.

La iniciativa también la lideró y financió UNICEF con la Universidad Autónoma de Querétaro y con el apoyo de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Esta alianza viabilizó la transferencia de capacidades a los actores educativos locales, en aras de transitar hacia la instauración de una política pública orientada a brindar de manera sistemática un proceso de bialfabetización (lengua indígena-español) a los estudiantes que inician la educación primaria y que se encuentran en territorios multilingües.

El trabajo en las aulas de las escuelas participantes operó a partir del Modelo “Literacidad y bilingüismo”, que se sustenta en la recreación de experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística (Cardona y Pérez, en prensa). Estas experiencias tienen como punto de partida el hecho de que los docentes a cargo procurarán acompañar a los estudiantes en momentos de trabajo en los que se utilizarán como medio de instrucción el idioma indígena local y español. Dicha dinámica evoluciona a través de tres etapas de implementación, en las que las lenguas se van interrelacionando.

La etapa 1 establece un uso mayor de la lengua dominante, los estudiantes emplean más esta como medio de instrucción, mientras que la lengua no dominante también se usa, pero en menor proporción. La etapa 2 establece un uso complementario de las lenguas, lo que implica que en una semana de trabajo los estudiantes experimentan días en los que la lengua dominante se presenta como el medio de instrucción de la mayor parte de actividades del modelo de intervención, mientras que en otros días es la lengua no dominante la que ocupa esos mismos espacios. Ambas lenguas se ponen en práctica en todas las jornadas de trabajo, pero complementan su presencia con el otro idioma. Finalmente, la etapa 3 propone una presencia equilibrada de las lenguas, lo cual implica que se recurre a estas en igual proporción en cada jornada de trabajo.

El día inicia con el uso de la lengua A, hasta completar 50% de las actividades, después la lengua B recrea la instrucción en el otro 50% de la jornada. Las lenguas se alternan entre jornadas para instaurar un esquema de mayor dinamismo en la experiencia de doble inmersión. Cada etapa de trabajo tiene una duración de 8 semanas y demanda el desarrollo de sesiones diarias de trabajo de entre 1 y 2 horas de duración (Cardona y Pérez, en prensa).

Las experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística se sostienen a partir de la ejecución de actividades enmarcadas en 4 tipos de estrategias didácticas: la primera tiene que ver con el fomento a la cultura letrada, estas estrategias dotan a los estudiantes

de experiencias en donde la lengua escrita se usa de manera cotidiana y funcional. Es indispensable el uso de portadores textuales con los que el estudiante interactúa; como ejemplos pueden encontrarse: pase de lista, préstamo de libros o descubrir dónde sentarse. El segundo bloque enfatiza la lectura. Estas estrategias aportan momentos en los que los estudiantes se exponen al proceso activo de lectura. Ya sea que alguien más lea para ellos o bien que sea el mismo estudiante quien intente leer. Como ejemplos pueden encontrarse: lectura en voz alta, jugar a leer, lectura y trabajo con instructivos, lectura compartida o lectura por momentos.

El tercer bloque de estrategias se enfoca en la escritura, las dinámicas recreadas buscan que el estudiante experimente la producción de textos, esto a través de procesos en los que pueda decidir “qué escribir”, así como también contar con una motivación orgánica que le lleve a crear un producto textual. Como ejemplos pueden encontrarse: escritura de etiquetas para dibujos, escritura de listas de palabras, historias locas, escritura de rimas y canciones. Finalmente, la reflexión sobre los sistemas de escritura, estas estrategias recrean actividades individuales o colectivas en las que los estudiantes tienen la oportunidad de generar y probar sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de los sistemas de escritura. Tienen como clave el trabajo con la unidad “palabra”.

Se considera importante que el vocabulario utilizado sea relevante para el estudiante y se relacione con el contenido al que ha sido expuesto. Como ejemplos pueden encontrarse: memoramas, actividades de asociación, loterías, completar u ordenar palabras, etc. Este conjunto de estrategias retoma y sistematiza para la enseñanza bilingüe una serie de aportes que, desde la perspectiva constructivista, han potenciado en las últimas décadas la mejora de las prácticas de lectura y escritura en México (Alvarado, 2007; Alvarado y Vernon, 2003; Ferreiro y Rodríguez, 1994; García y Uribe, 2020; Gómez-Palacio et al., 2005; Rodríguez, 2003; SEP, 2005; SEP-DGME, 1997) y América Latina (Castedo et al., 2015; Goulart y Souza, 2017; Kaufman et al., 2015; Weisz, 2016).

Los materiales didácticos básicos para la implementación del proyecto tseltal-español se encontraban instalados en microservidores, que a través de una red local permitían un uso simultáneo de los recursos por medio de tabletas electrónicas. La infraestructura instalada en las escuelas incluía además del microservidor y las tabletas, proyectores, bocinas y algunos insumos para la protección de los mismos dispositivos.

Los materiales didácticos producidos se agrupaban en 24 sesiones de trabajo. Para cada sesión se disponía de 4 (cuatro) tipos de materiales: video con una animación de la lectura temática narrada en la lengua indígena, documento digital para lectura, interactivo con actividades orientadas para la reflexión sobre el sistema de escritura y un documento digital con contenido para la realización de un instructivo. Estos materiales contaban con una versión en la lengua tseltal y una versión en español. Particularmente,

las actividades en los interactivos se presentaban de manera graduada, de tal forma que la complejidad se incrementaba para establecer un desafío activo en el tránsito de los estudiantes hacia el desarrollo del principio alfabético.

Previo a la ejecución en aula, los docentes recibieron dos capacitaciones presenciales en las que se les dotó de los principios pedagógicos y didácticos que sostendrían el trabajo a lo largo de la implementación. La labor en las aulas dio inicio en el marco del ciclo escolar 2023-2024. Asimismo, se ejecutó un protocolo de evaluación al inicio (septiembre 2024) y al final (marzo 2024) del periodo de prueba del modelo, esto implicó evaluar las lenguas tseltal y español en sus dimensiones de escritura y lectura. Esto demandó el desarrollo de instrumentos específicos de evaluación que, además, fueron adaptados a las variantes lingüísticas de las 3 (tres) regiones de habla tseltal participantes del proyecto. Por otro lado, el instrumento de evaluación del español fue el mismo para todas las regiones.

### **3. Etnografía educativa como eje metodológico**

Para recabar y analizar la información relacionada con la implementación de la estrategia de literacidad y bilingüismo, en las ocho escuelas participantes, nos situamos desde la etnografía educativa, toda vez que esta “[...] permite observar los procesos y prácticas de socialización, transmisión y apropiación de todo tipo de conocimientos [...] brindando herramientas para explicar y analizar ciertas dinámicas escolares” (Ayala, 2020, p.142). En particular, se utilizó la etnografía de aula, cuyo uso “se lleva a cabo a menudo en el marco de proyectos educativos innovadores que proporcionan el contexto de relevancia y la aplicación directa de los resultados” (Candela et al., 2009, p.2).

Dentro de esta perspectiva, el papel de los profesores resulta crucial, ya que ellos son los encargados no solo de la implementación de las estrategias de biliteracidad y enseñanza bilingüe en el marco del proyecto aquí descrito, sino que, además, introducen sus saberes, los cuales “están relacionados con los contextos sociales, culturales e institucionales en que laboran los docentes” (Mercado y Espinosa, 2022, p.183). Considerando estos elementos, se realizó una temporada de trabajo de campo en las escuelas durante tres semanas de noviembre de 2023.

Se dedicó una semana por cada municipio contemplado en el proyecto, atendiendo a los 24 docentes involucrados, durante toda la jornada escolar. La principal herramienta que se utilizó fue la observación en las aulas de clases. Para ello, previo a la jornada del día se establecieron, junto con los docentes, los acuerdos y las dinámicas de observación. Esto, junto a otros espacios de interacción previos (como las sesiones de capacitación y sesiones de seguimiento) contribuyeron a generar un ambiente de confianza, por lo que la figura del investigador no fue incómoda para los docentes al realizar sus actividades.

En la observación no se usó cuaderno de notas ni se ocupó un lugar estático dentro del aula (confundida con una evaluación sobre el docente), sino que el investigador observante recorría los asientos de los niños y acompañaba las actividades que estuvieran realizando. Este tipo de interacciones son familiares a los docentes cuando reciben pasantes o practicantes normalistas. Solamente al finalizar la jornada escolar se recurría al diario de campo para hacer los registros correspondientes.

Otra herramienta de importancia durante el trabajo de campo fue lo que Pérez Ríos (2022) llama “charlas etnográficas”, las cuales sustituyen a las entrevistas y propician un ambiente más casual. Por ejemplo, se conversaba con los docentes en distintos espacios antes, durante y después de la jornada; durante la comida o bien en los traslados a las escuelas, para aprovechar que algunos de estos viajes eran hasta de dos horas en vehículo, para lo cual fue fundamental compartir la mayoría de los espacios posibles. De esta forma, la observación y las charlas fueron las dos herramientas etnográficas utilizadas durante el trabajo de campo.

Como bien señala Rockwell (2009): “En la etnografía no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona” (p.22). En efecto, el primer nivel de análisis sucede cuando se está en el lugar, en este caso en las aulas y, posteriormente, dichos análisis preliminares se fortalecen en el escritorio, cuando los datos se cruzan con otros referentes y cuando estos se socializan, hasta finalmente llegar a la redacción del texto.

#### **4. Apropiaciones docentes en torno al método L&B**

Como nos han mostrado los diversos estudios etnográficos de Ruth Mercado, pionera en las investigaciones centradas en la práctica y saberes docentes (Mercado, 1991; Mercado y Espinosa, 2022), “[...] ha quedado claro que la labor del maestro en su tarea de enseñanza no se limita a la transmisión del contenido, sino que en ella está implicado un complejo proceso de mediación” (Naranjo y Candela, 2006, p.824). Para nuestro caso, los docentes no son simples operadores del método, sino que introducen apropiaciones producto de sus saberes docentes. Esto significa que implementan otras estrategias didácticas, usan otros materiales, movilizan otros saberes de los niños y reorganizan los propios contenidos en función del avance identificado en los estudiantes; sobre esto se amplía la información más adelante.

Pero tampoco se puede generalizar o romantizar el trabajo docente, porque, como se mencionó anteriormente, esto se relaciona también con los contextos laborales, sociales o culturales, incluso con la historia de vida y hasta el dominio de la lengua materna de los alumnos. Por ejemplo, si el profesor pasa por dificultades personales por temas de

salud o familiares, lo que le demanda tiempo y esfuerzo, puede entenderse que solo se dedique a operar aquellos contenidos que se le indican porque no tendrá tiempo suficiente para realizar adecuaciones. En cambio, en un ambiente óptimo, el profesor echará mano de otros procesos más allá de lo que se le demanda.

En ese sentido, en esta investigación se encontraron al menos dos escenarios que ayudan a ilustrar el quehacer docente en el marco de los contextos específicos, sobre todo haciendo énfasis en las apropiaciones docentes en relación con las estrategias de enseñanza. A continuación, se ofrece un desglose de lo acontecido en cada escenario:

- **Escenario 1.** Se identificó un grupo de profesores que trabaja en condiciones mayormente favorables, lo que facilita una implementación efectiva del método. Los grupos atendidos no son tan numerosos (menos de 30 estudiantes), el equipo tecnológico presenta buen funcionamiento y existe apoyo por parte de los padres de familia. Esto, unido a las características personales de los docentes: dedicación exclusiva a su labor pedagógica y que durante el proyecto no han tenido dificultad de salud o familiar y, en términos lingüísticos, dominan el idioma tseltal y lo utilizan como lengua de instrucción e interacción cotidiana, incluyendo los momentos de receso y en las propias interacciones con padres de familia. Incluso, en actividades de ejercicios en español se usa el tseltal al ser la lengua dominante de los niños, quienes, en la mayoría de los casos no habla español.

En los casos aquí señalados se observó que los profesores ejecutan las actividades digitales de manera efectiva, sino que el proceso de mediación, al realizarlas, es variado. Por ejemplo, recurren permanentemente a actividades manuales, utilizando el cuaderno y lápiz, para reforzar los contenidos digitales. Incluso esta estrategia se ha vuelto una práctica recurrente entre los alumnos, que tienen el cuaderno listo para apuntar las palabras clave o lista de palabras incluidas en las sesiones, ya que cada sesión incluye un grupo de palabras organizadas por campo semántico. Por ejemplo, cuando la sesión habla de animales domésticos, los niños dibujan las palabras incluidas y las escriben de acuerdo con sus propios niveles de alfabetización.

Otra práctica compartida entre estos profesores es la generación de materiales adicionales, enfatizando la lengua materna de los niños (tseltal). Esto es, crean referentes textuales e ilustraciones de acuerdo con los temas de las sesiones de la estrategia, los cuales pegan en las paredes del aula y los retoman en los ejercicios de escritura. Incluso, algunos reproducen todo el contenido de las lecturas disponibles en formato digital para que los niños puedan recuperar algunas palabras o parte de la trama de las historias, los diálogos, frases o pequeños párrafos incluidos en los cuentos disponibles en el proyecto.

En relación con el uso de la lengua tseltal, la mayoría de los profesores de este grupo también la dominan como primera lengua y hay un par de casos de profesores que hablan otra lengua pero que han aprendido tseltal mediante la interacción prolongada en las aulas y ahora lo utilizan como lengua de enseñanza. También resulta valioso la labor que realizan en materia de concientización a las familias sobre la importancia de abordar las lenguas indígenas en el plano de la lectura y escritura, sobre todo porque en diversos contextos escolares mexicanos es común que los padres de familia demanden el uso del español en detrimento de las lenguas indígenas.

En este grupo se destaca el buen manejo de los equipos tecnológicos, o sea, que los profesores se han apropiado del funcionamiento de los equipos (proyector, lápiz digital, tabletas e intranet), además del manejo de la plataforma y de los contenidos. Aunado a ello, establecen estrategias para hacer más eficiente los tiempos, ya que el proceso de instalación del equipo tecnológico suele demorarse. En estos casos, los profesores han “capacitado” a los niños, quienes tienen a cargo estas tareas, mientras el profesor realiza alguna otra actividad como pase de lista o revisión de la rutina del día. En otros casos, el profesor instala el equipo mientras los alumnos realizan el pase de lista de manera autónoma.

Finalmente, a la hora de trabajar los contenidos digitales, en este grupo de profesores se observa que utilizan sus saberes docentes para vincular los contenidos con los llamados saberes comunitarios o con otros saberes escolares o cotidianos. Por ejemplo, mientras leían el cuento *Kotj' ch'in chitam te ya sk'an xwil* (Un puerquito que quería volar), los docentes no solo usaron distintas estrategias de lectura, como lectura en voz alta, jugar a leer o lectura compartida, sino que aprovecharon el contenido para indagar sobre los animales domésticos de la comunidad, el cuidado de dichos animales o los alimentos que producen.

En otro artículo hablaremos sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura por parte de los alumnos, pero cabe señalar que en este grupo de profesores es donde se observan mayores avances en dichos rubros. Esto se debe a que los profesores generan actividades variadas que se dirigen hacia ese objetivo, además de que estimulan a los alumnos para que logren sus trabajos. Por ejemplo, vigilan, lo más posible, la manipulación de las tabletas por parte de los niños y las orientan en el desarrollo de las actividades. Esto demanda un esfuerzo considerable, sobre todo en cuanto al control del grupo, por lo que la paciencia también se vuelve un buen aliado.

Otra característica de este grupo de profesores es que suelen generar alianzas entre ellos; alianzas en varios sentidos. En algunos casos trabajan agrupándose por parejas, donde avanzan al mismo ritmo, de modo que algunas actividades, como la elaboración de instructivos, las realizan juntando los grupos. Esto les ayuda a resolver

dudas sobre la marcha y a compartir estrategias de trabajo. Otras alianzas las tejen con sus directores, sobre todo para gestionar materiales didácticos e impresiones o copias. Algunos profesores han logrado involucrar a los padres de familia, invitándolos a presenciar algunas sesiones. En uno de los casos, el docente se ha aliado con las profesoras de preescolar para la elaboración de materiales adicionales.

- **Escenario 2.** Estos profesores no cuentan con las condiciones óptimas de trabajo, lo cual les impide una mediación efectiva de las actividades, como se mostró en los casos anteriores. En este, regularmente forman un grupo de más de 30 alumnos y pueden ser hasta 59, situación que conlleva a un ambiente de hacinamiento y cierto descontrol. Algunos de estos docentes tampoco dominan el tseltal, por tanto, la propia comunicación con los alumnos es conflictiva y, por ende, se les dificulta dirigir las actividades digitales, las cuales están programadas en un formato monolingüe (tseltal o español). También se presenta un par casos extraordinarios, como ausentismo docente por problemas personales y un perfil no afín con la docencia.

En este segundo grupo de profesores se observaron algunas tendencias al implementar las actividades. Por una parte, algunos profesores se limitaron a la ejecución de las actividades digitales, pero sin vincularla a lo que normalmente hacen de manera manual, es decir, le dedican un día o dos de la semana a realizar las actividades y después continúan con su planeación, contrario al anterior grupo, que logran vincular la estrategia de L&B a su cotidianidad docente, de modo que eso se vuelve parte de su planeación semanal.

En este grupo también están los docentes que no hablan ni entienden el tseltal, en dichos casos, el profesor muestra serias dificultades para trabajar contenidos monolingües en tseltal, puesto que, al no estar familiarizados con la lengua, tampoco logran realizar las lecturas y demás ejercicios planteados. Por su parte, los alumnos interactúan muy poco ya que desconocen el español. Frente a ello, los docentes utilizan solamente el español y emplean algunas estrategias para intentar ser comprensibles ante los niños, por ejemplo, señalan el objeto mientras mencionan la palabra, hablan de manera pausada o se apoyan de algún niño con mayor dominio del español.

Es necesario hacer ver que los desafíos evidenciados en este escenario requieren de procesos complementarios de fortalecimiento docente, particularmente en lo que refiere al dominio de la lengua tseltal y de las habilidades (leer, escribir) ligadas a la literacidad en este mismo idioma. Estas condiciones rebasan el objetivo del proyecto, sin embargo, son parcialmente gestionadas a través de ciertas condiciones que el modelo si contempla, entre las que se pueden señalar: el uso de materiales didácticos en versiones monolingües paralelas, lo que puede facilitar el contraste y

análisis de los contenidos por parte de los docentes, así como también la inclusión de recursos multimedia (audio, video) que subsanan las limitaciones de la comunicación oral en el idioma tseltal. Se aclara que, aunque no sustituyen la necesidad de que el profesor use dicho idioma como medio de instrucción, garantizan un mínimo grado de exposición a la lengua con estos recursos, en los que la oralidad se recrea y se expone a los estudiantes.

## 5. Desafíos en torno a la implementación de la estrategia L&B

Los resultados presentados en cada escenario descrito en la sección anterior confirman que la práctica docente está relacionada con el contexto en el que se inserta. De este modo, ambas tendencias solo pueden entenderse por otros factores que inciden en el quehacer cotidiano de los docentes, más cuanto es un modelo didáctico novedoso que implica el uso de las tecnologías, para lo que los docentes no se formaron, sino que se les brindó una capacitación intensiva de una semana. Así, el uso de las tecnologías es el primer desafío de cada docente.

Es evidente que la infraestructura escolar de las escuelas no está acondicionada para el uso de dispositivos tecnológicos y eso implica un gran desafío para el pleno desarrollo de las actividades digitales por parte de los docentes. Por ejemplo, no existen los enchufes necesarios para mantener cargadas las tabletas o el espacio resulta insuficiente para un manejo adecuado del proyector y el pizarrón electrónico. Solo una, de las ocho escuelas, cuenta con un aula de medios, lugar que los docentes utilizan para desarrollar las actividades digitales, ya que la instalación de la infraestructura tecnológica es óptima incluso para trabajar con grupos numerosos. En las demás aulas, con frecuencia los niños tropiezan con los cables o tapan la visibilidad del proyector, entre otros eventos circunstanciales que entorpecen las actividades.

Aunado a ello, el uso de herramientas digitales es una práctica a la que los profesores no están acostumbrados. Pese a ello, como vimos anteriormente, varios docentes dan lo mejor de sí y han logrado incorporarlas a sus prácticas y saberes, sin descuidar las herramientas que ya poseían. Vale la pena preguntarse sobre cuánto tiempo de vida pueden tener los distintos dispositivos al encontrarse en ambientes escolares donde la propia manipulación de los aparatos se encuentra a modo de ensayo y error.

Quizá un desafío mayor que el uso de las tecnologías sea el proceso de enseñanza de la lengua tseltal y de cualquier otra lengua indígena. Sobre todo, si consideramos que la formación de docentes en México históricamente ha desatendido, muchas veces de manera explícita y *ex professo*, la enseñanza de lenguas indígenas.

La educación dentro de las aulas con frecuencia ignora los derechos que tienen los niños y jóvenes de ser escolarizados en la lengua que se habla en su familia y su comunidad. Los

maestros bilingües siguen los modelos pedagógicos con los que fueron escolarizados y son pocos los esfuerzos por dotarlos con las herramientas para proporcionar una verdadera educación intercultural (Martínez Casas, 2011, p.259).

De este modo, los esfuerzos que hacen muchos profesores son esfuerzos personales mediante estrategias didácticas que ellos mismos van desarrollando. Esto conlleva a que la enseñanza de la lectura y la escritura de tseltal sea más complicado que enseñar a leer y escribir en español, aunque los niños sean casi monolingües en aquella lengua. De ahí que en todas las escuelas contempladas en el proyecto es más fácil encontrar niños con mayores niveles de alfabetización en español que en tseltal. Sin embargo, los profesores reconocen que mediante la estrategia de L&B cuentan con más herramientas para fortalecer el idioma materno de los alumnos. Así, los profesores van reconfigurando sus propias prácticas y saberes, tal como lo hace notar Mercado (1991):

En el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con los saberes del oficio que les anteceden; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos específicos en que lo realizan. (p.60)

Un tercer desafío que afecta a las escuelas contempladas en el proyecto es el de los altos índices de ausencia escolar, provocado por las condiciones climáticas y la dispersión de los hogares, por lo que, en tiempos de lluvias (que duran varios meses), las familias optan por no enviar los niños a las escuelas y evitar enfermedades respiratorias o accidentes de camino. En temporada de recolección de café también suele haber ausencia, ya que las familias tienen sus cafetales en terrenos alejados de la comunidad, por lo que se trasladan semanas o meses, llevándose a sus hijos, por lo que no asisten a las escuelas. En realidad, el trabajo es una de las principales razones por la que los niños no asisten con regularidad a las escuelas.

Finalmente, aunque sabemos que el fortalecimiento de las lenguas indígenas desde las escuelas es algo pertinente y urgente, aún no existen acciones estructurales que sistemáticamente alienten a los profesores a llevarlas a cabo. Por esta razón, proyectos como el que aquí presentado puede verse como una actividad más o peor aún, como una carga de más trabajo. Cuando en realidad lo que se requiere es que el fomento de la escritura y lectura bilingüe sea una práctica transversal no solo en los primeros años de primaria sino en todos los grados y niveles educativos; si eso no logra concretarse, estos esfuerzos resultarán con menor impacto de lo esperado.

## CONCLUSIONES

Pese a los diversos obstáculos y desafíos para la implementación de estrategias que fomentan la lectura y escritura bilingüe, haciendo énfasis en las lenguas indígenas, los

profesores de las escuelas participantes están en disposición de apropiarse de estrategias innovadoras y adaptarlas a sus prácticas y saberes docentes. Tanto así, que algunos de ellos que no son hablantes de las lenguas maternas de los alumnos hacen esfuerzos por aprenderlas y usarlas como medio de instrucción. Esto nos indica, en principio, que todo esfuerzo por fortalecer las lenguas indígenas desde los contextos escolares merece ser alentado.

Los dos escenarios identificados a partir de las dinámicas de trabajo docente muestran que las experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística pueden ser una vía eficaz para equilibrar las necesidades de formación y acompañamiento de los estudiantes bilingües, con respecto de las dinámicas de uso que los profesores pueden hacer de las lenguas del aula. Esta regulación tiene una repercusión directa hacia el uso de la lengua tseltal como medio de instrucción, ya que, al no ser posible que este uso de la lengua se sostenga a lo largo de todas las jornadas de trabajo en las aulas, se recrea en contraparte un espacio de formación bilingüe acotado, el cual incentiva la comunicación y la construcción de conocimiento desde el español y el idioma indígena local.

El carácter integral de las estrategias implementadas también se identifica como un factor que permite la apropiación del modelo “literacidad y bilingüismo”, los docentes transitan de una actividad a otra potenciando el uso activo de la lectura y escritura, así como también aprovechan la replicabilidad de contenidos que están presentes en ambas lenguas. Particularmente, las actividades de reflexión sobre los sistemas de escritura representan una oportunidad eficaz para que los estudiantes formulen y pongan a prueba sus hipótesis alrededor de la escritura en tseltal y español. El desarrollo colectivo e individual de este tipo de actividad permite que los docentes establezcan formas de trabajo diversas, que van desde ejercicios colectivos en los que todo el grupo participa, hasta la resolución de ejercicios en pequeños grupos o a nivel individual. Esto no solo dinamiza las maneras de acompañar a los estudiantes, sino que genera una forma innovadora de mediar la enseñanza.

También se puede concluir que las tecnologías educativas no están reñidas con las escuelas indígenas rurales; aunque sí es necesario que la infraestructura de estas escuelas se adapte a este tipo de herramientas. En cuanto a la figura docente, es loable el esfuerzo realizado por incorporar el uso cotidiano de los dispositivos tecnológicos, introduciendo estrategias que permiten hacer eficiente los tiempos dedicados para la instalación y manejo, sin perder de vista las actividades que normalmente realizan de manera manual.

El entusiasmo de los alumnos y de los padres de familia ante la implementación de un modelo de literacidad y bilingüismo mediado por la tecnología también alienta a pensar en el impacto del proyecto. Tanto más cuanto que hay evidencias de mejoramiento de

los aprendizajes de los niños, situación que abordaremos en otro texto, pero lo cual no podría ser posible sin la mediación de los docentes, sobre todo de aquellos que invierten más tiempo y esfuerzo en crear referentes y materiales adicionales que potencian los contenidos digitales.

Finalmente, para que el proyecto tenga aún mejores resultados resulta imprescindible el involucramiento de todas las autoridades educativas del estado de Chiapas. De manera que todos los involucrados se convenzan de que la enseñanza bilingüe, el fomento de la lectura y escritura del tseltal y español, así como la revitalización lingüística desde los espacios escolares, no son una tarea más, sino que representan el objetivo que se pretende alcanzar. Para ello, es fundamental que los primeros años de primaria se enfoquen en este tipo de acciones, independientemente de si se usan herramientas tecnológicas o no.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2007). Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial. Material de la asignatura *Adquisición inicial del sistema de escritura* de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Facultad de Psicología-UAQ.
- Alvarado, M. y Vernon, S. (2003). Leer y escribir con otros y para otros: los primeros años de escolaridad. En A. Pellicer y S. Vernon (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, (pp.255-276). SM de Ediciones.
- Ayala, S. (2020). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinar y urdimbre política. *Interdisciplina*, 8(22), 137-155. doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76422>
- Baker, C. y Wright, W. (2002). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Benson, C. (2002). Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(6), 303-317, DOI: 10.1080/13670050208667764.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679, DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859.
- Candela, A., Rockwell, E. & Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 8, 1-28.
- Cardona, P. y Pérez, C. (en prensa). *Estrategias de apoyo a la lectura y escritura en contextos multilingües*. UNICEF.

- Castedo, M., Torres, M., Cuter, M. y Kuperman, C. (2015). *Lecturas y escrituras cotidianas*. Ministerio de Educación de la Nación - Argentina.
- Feltes, J. (2021). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: una metodología pedagógica para el desarrollo de habilidades de bilingüidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México*. Universidad Iberoamericana.
- Feltes, J. y Reese L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 43, 01-18. <https://bit.ly/3qnnngZo>
- Feltes, J. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. INEE.
- Ferreiro, E. y Rodríguez, B. (1994). Las condiciones de alfabetización en medio rural. CINVESTAV-W.K.Kellogg Foundation.
- García, A. y Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. El Colegio de México.
- García, O. y Homonoff, H. (2014). Bilingual education. En M. Bigelow y J. Enns-Kananen (Eds.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, (pp.132-144). Routledge.
- García-Mateus, S. (2023). Bilingual student perspectives about language expertise in a gentrifying two-way immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1797627>
- Gómez-Palacio, M., González, L., Morales, E., Díaz, A., Hernández, G., y Salgado, M. (2005). *Libro para el maestro. Español. Primer Grado*. SEP.
- Goulart, C. y Souza, M. (2017). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. Papyrus Editora.
- Hamel, R. (2013). Multilingual education in Latin America. En C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (pp. 1-7). Wiley-Blackwell.
- Hamel, R. (2016). Bilingual education for indigenous peoples in Mexico. En O. García; A. Lin & S. May (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (5), 396-406. Wiley-Blackwell.
- Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 83-107.

- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L., Molinari, C. (2015). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio, experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Aique Grupo Editor.
- INEGI (2020). Censo Nacional de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825197780>
- Martínez Casas, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, 33 (número especial), 250-261.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- Mercado, R. & Espinosa, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 35, 181-207.
- Naranjo, G. & Candela, A. (2006). Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego. Los saberes docentes en acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 821-845.
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal. Experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, 43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Pellicer, A. y Vernon, S. (2003). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Aula Nueva SM.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, B. (2003). Aprendiendo a leer en la escuela. En A. Pellicer y S. Vernon (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, (pp.227-253). SM de Ediciones.
- Rumlich, D. (2020) Bilingual education in monolingual contexts: a comparative perspective, *The Language Learning Journal*, 48(1), 115-119, 10.1080/09571736.2019.1696879
- SEP (2005). *Propuesta educativa multigrado*. SEP.
- SEP-DGME (1997). *Fichero, Actividades didácticas, Español, Primer grado*. SEP.
- Weisz, T. (2016). A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *Revista Veras, São Paulo*, 6(1), 11-20 DOI:10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art264
- Willing, A. (2002). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education. En M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orózco y D. Qin (Eds.), *The New Immigrant and Language*, (pp. 103-151). Routledge.

---

<sup>1</sup> Profesor e investigador de la Facultad de Filosofía en la Universidad Autónoma de Querétaro. Es Doctor en Lingüística y Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe. Entre sus líneas de trabajo se encuentran: la adquisición inicial de sistemas de escritura, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en preescolar y primaria, la alfabetización inicial, así como también la creación de materiales didácticos para la educación básica. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCyT, así como de la Red Temática de Investigación de Educación Rural, y del Seminario de Lingüística y Educación de El Colegio de México. Actualmente es coordinador de la Licenciatura en Educación y Mediación Intercultural de la UAQ, programa enfocado a la formación inicial de docentes para contextos rurales e indígenas.

<sup>2</sup> Doctor en Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Actualmente trabaja en el desarrollo de proyectos educativos en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Es Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER). Entre 2010 y 2013 participó como figura educativa del CONAFE en los estados de Puebla, Querétaro y Guanajuato, producto de esas experiencias realizó su tesis de licenciatura titulada: “A un siglo de distancia (1911-2011): semejanzas y diferencias de la educación micro-rural en México”, la cual fue publicada como libro por la Universidad Pedagógica Nacional en 2014. Sus principales líneas de investigación tienen que ver con la educación comunitaria y la revitalización de lenguas indígenas.