



**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**

**Instituto de Ciencias Sociales y Administración**

**Departamento de Humanidades**

**Maestría en Investigación Educativa Aplicada**

**“Proceso de alfabetización en español para evitar  
exclusión social por motivo de lenguaje en comunidad  
rarámuri residente en Ciudad Juárez”**

Tesis para obtener el grado de  
Maestría en Investigación Educativa Aplicada

**Mercedes Joana González Zúñiga**

“Beca por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”

**Bajo la dirección de la**

Dra. María Armida Estrada Gutiérrez

**Y la codirección de la**

Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

Ciudad. Juárez, Chihuahua. Noviembre 2024

## **DEDICATORIA**

A aquellas personas que han sido mi principal fuente de motivación y apoyo durante este periodo.

A mi esposo Kevin, le agradezco por su amor, apoyo y dedicación.

A mis progenitores, Saul y Sandra, así como a mis hermanos Johan y Jacqueline.

Y a mis perros, quienes brindaron un gran apoyo y me colmaron de amor durante todo este proceso.

## **AGRADECIMIENTOS**

Es fundamental para mí expresar mi gratitud a todas las personas que formaron parte de mi trayectoria académica. A mi esposo, por ser el principal apoyo en mi vida y por estar siempre presente para mí, brindándome ayuda y atención. Agradezco a mi familia, ya que son ellos quienes me brindan fortaleza y coraje. También deseo expresar mi profundo agradecimiento a mis profesores y asesores, ya que, sin su invaluable colaboración, la realización de esta tesis no habría sido posible. Agradezco a la doctora Armida Estrada por haber confiado en mí, en mi labor y habilidades, y por haber sabido brindarme el estímulo y coraje adecuados a través de sus palabras. Agradezco a la doctora Celia Villalpando por dedicar su tiempo a revisar minuciosamente todas mis entregas, así como por brindarme sus consejos y recomendaciones. Agradezco a la doctora Amanda Nassri por su valiosa contribución en mi proceso de investigación, así como por su apoyo y estímulo para iniciar mis estudios de maestría. Al doctor Jorge Balderas y al doctor Jorge Burciaga, quiero agradecerles por su dedicación y aportes en las reuniones y discusiones. A mis amigos y compañeros de clase, quienes establecieron un ambiente de estudio y camaradería que permanecerá en mi memoria, y por último, a todos mis profesores y a la coordinación del programa a lo largo de estos dos años.

## RESUMEN

La educación, además de ser un derecho fundamental, constituye un elemento esencial que debe ser de alta calidad para todas las personas. La sociedad tiene una responsabilidad pendiente con las comunidades indígenas, ya que la educación que reciben es dispar. La situación en las comunidades indígenas es distinta a la que se observa en otros contextos. Es fundamental reconocer que los pueblos indígenas son individuos que merecen ser considerados y que también deben tener la oportunidad de expresar sus opiniones frente a las injusticias que enfrentan. El propósito principal de este estudio es analizar la forma en que se llevan a cabo los procesos de alfabetización con el fin de prevenir la exclusión social en la comunidad rarámuri que vive en Ciudad Juárez. Para este propósito, se opta por emplear un enfoque cualitativo, utilizando un método de estudio de casos y ubicado dentro de un paradigma constructivista. Los resultados muestran que hay un notable atraso en los aspectos vinculados al proceso de enseñanza de la lectura y escritura, desde las etapas iniciales hasta la adquisición completa de estos conocimientos. Además, es innegable que la capacitación y ejercicio de la enseñanza requiere adquirir mayor conocimiento sobre la comunidad rarámuri, especialmente en aspectos lingüísticos y culturales.

**Palabras claves:** Alfabetización, Exclusión social, Rarámuri, Lenguaje, Educación indígena.

## Contenido

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen.....                                                                                          | 2  |
| INTRODUCCIÓN .....                                                                                    | 8  |
| CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE.....                                                                      | 10 |
| CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....                                                         | 17 |
| 2.1 Contexto de la alfabetización en las comunidades indígenas.....                                   | 17 |
| 2.1.1 Comunidades rarámuris .....                                                                     | 17 |
| 2.1.2 La educación de los niños indígenas en la política pública.....                                 | 20 |
| 2.1.3 La educación de los niños indígenas en las estadísticas educativas.....                         | 23 |
| 2.1.4 Retos y perspectivas de la alfabetización indígena .....                                        | 27 |
| 2.2 Justificación.....                                                                                | 29 |
| 2.3 Planteamiento del problema de investigación .....                                                 | 31 |
| 2.4 Objetivos .....                                                                                   | 32 |
| 2.5 Supuesto de la investigación .....                                                                | 32 |
| CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....                                                              | 33 |
| 3.1 Proceso de alfabetización en comunidades Indígenas.....                                           | 33 |
| 3.1.1 Alfabetización .....                                                                            | 33 |
| 3.1.2 Proceso de alfabetización.....                                                                  | 34 |
| 3.1.3 Alfabetización en comunidades indígenas .....                                                   | 37 |
| 3.2 Modelos y Métodos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas.....             | 38 |
| 3.2.1 Modelos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas .....                    | 38 |
| 3.2.2. Métodos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas .....                   | 41 |
| 3.3 Formación y práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas ..... | 44 |
| 3.3.1 Formación docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas.....           | 45 |
| 3.3.2 Práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas .....           | 47 |

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4 Exclusión social .....                                                                            | 50 |
| CAPÍTULO IV. FUNDAMENTO METODOLÓGICO.....                                                             | 54 |
| 4.1 Paradigma.....                                                                                    | 54 |
| 4.2 Enfoque .....                                                                                     | 55 |
| 4.3 Diseño de la investigación.....                                                                   | 56 |
| 4.4 Participantes .....                                                                               | 57 |
| 4.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información .....                               | 58 |
| 4.5.1 Entrevista Semiestructurada.....                                                                | 59 |
| 4.5.2 Observación .....                                                                               | 59 |
| 4.5 Contexto de la investigación .....                                                                | 60 |
| 4.7 Plan de trabajo.....                                                                              | 61 |
| 4.8 Análisis de la información.....                                                                   | 62 |
| 4.9 Cuestiones éticas .....                                                                           | 62 |
| CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....                                                          | 63 |
| 5.1 Procesos de alfabetización .....                                                                  | 64 |
| 5.2 Modelos y Métodos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas.....             | 66 |
| 5.2.1 Modelos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas .....                    | 66 |
| 5.2.1 Modelos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas .....                    | 69 |
| 5.3 Formación y práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas ..... | 71 |
| 5.3.1 Formación docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas.....           | 72 |
| 5.3.2 Práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas .....           | 75 |
| 5. 4 Exclusión social .....                                                                           | 78 |
| CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....                                                                        | 82 |
| 6.1 Conclusiones por objetivos .....                                                                  | 82 |
| 6.2 Aportaciones de la investigación educativa .....                                                  | 85 |

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.3 Sugerencias y recomendaciones para próximas investigaciones..... | 85  |
| REFERENCIAS.....                                                     | 87  |
| ANEXOS.....                                                          | 104 |
| Anexo 1. Guion de entrevista.....                                    | 104 |
| Anexo 2. Diario de campo.....                                        | 105 |
| Anexo 3. Carta de consentimiento informado a docentes .....          | 106 |
| Anexo. 4 Carta de consentimiento informado.....                      | 108 |
| Anexo 5. Cronograma de actividades .....                             | 110 |

## INTRODUCCIÓN

La educación de los pueblos indígenas y los métodos de enseñanza que se emplean en la actualidad representan uno de los principales desafíos en el ámbito educativo desde hace tiempo. Esto se debe a las deficiencias presentes en los planes y programas educativos, las cuales obstaculizan el proceso de aprendizaje de los estudiantes indígenas. Estas deficiencias van desde la falta de contenidos adaptados a su contexto hasta la limitada competencia del docente en el idioma propio de la comunidad indígena en la que trabaja (Blanco, 2019). Lamentablemente, este problema no se limita al estado de Chihuahua. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo explicar los conceptos relevantes para esta investigación, llevar a cabo un análisis crítico de diversas lecturas relacionadas con el problema de investigación e identificar distintas recomendaciones que abordan este fenómeno.

Asegurar una educación de calidad para la población indígena implica enfrentar diversos desafíos, que van desde la capacitación de los docentes hasta la elaboración de un plan efectivo para enseñar a leer y escribir. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es investigar cómo se llevan a cabo los procesos de alfabetización en español para prevenir la exclusión social debido a barreras lingüísticas en la comunidad rarámuri que vive en Ciudad Juárez. El texto se estructura en cinco secciones, las cuales serán detalladas a continuación.

En el primer capítulo, se expone una exhaustiva revisión de los estudios anteriores más relevantes realizados en el área de estudio específico. Con el objetivo de brindar un contexto preciso y comprensible sobre el tema, se presenta el progreso alcanzado hasta la fecha y se señalan posibles vacíos o áreas que necesitan más investigación. Por consiguiente, en esta sección se establece una conexión entre los precedentes de alfabetización y la educación indígena, examinando las distintas fuentes de datos empleadas para recopilar la información, las clasificaciones utilizadas y un análisis de varios aspectos de los documentos.

El Capítulo II, Planteamiento del problema, analiza la situación actual de la problemática, examina el marco legal y las políticas educativas, así como realiza un estudio de cifras y estadísticas. Además, se detallan los desafíos presentes y los programas implementados a nivel global. En la justificación se expone la relevancia de realizar esta labor teniendo en cuenta los resultados obtenidos en investigaciones previas. En la sección dedicada al planteamiento del problema de investigación, se formulan la pregunta principal y las preguntas auxiliares con el fin de orientar el proceso de indagación. Además, se establecen el objetivo general y los objetivos específicos que permitirán abordar la pregunta de investigación.

En el Capítulo III, titulado Fundamento teórico, se presenta un análisis detallado de las teorías relevantes. Este paso es fundamental en cualquier investigación académica, ya que establece una base conceptual robusta, sitúa el estudio en el contexto del conocimiento actual, guía el proceso de

investigación y asegura la credibilidad y la rigurosidad científica del trabajo. Con este fin, se realiza un análisis detallado de la literatura pertinente, que incluye teorías y conceptos fundamentales desarrollados por varios autores en ese ámbito y que se emplean en este estudio, con el propósito de comprender las perspectivas científicas que contribuyen al tema de investigación.

En el capítulo IV, Fundamento metodológico, se proporciona el marco estructural y lógico para el desarrollo de la investigación, lo que garantiza la validez y confiabilidad de los resultados, y se asegura la transparencia y la coherencia del estudio. Esta sección describe detalladamente los métodos y procedimientos que se utilizaron para llevar a cabo la investigación, justificando cada elección en función de los objetivos del estudio y del marco teórico previamente establecido. Para esto, se establece el paradigma, tipo de investigación y diseño de investigación. Por otro lado, se presenta la delimitación de la problemática, se define el sujeto de estudio y los participantes y, por último, se da a conocer las técnicas e instrumentos para la recolección de información.

El objetivo del capítulo V, denominado Análisis de los resultados, es presentar de forma clara y precisa la información recopilada y los análisis realizados, con el fin de establecer una base sólida para la discusión y las conclusiones del estudio. Los resultados se estructuran conforme a los objetivos particulares establecidos. La sección de descubrimientos y resultados expone los datos de forma clara y objetiva, valida la metodología utilizada y ofrece la fundamentación necesaria para la interpretación y discusión posterior.

Finalmente, el capítulo VI, Conclusiones, constituye la sección conclusiva en la que se recapitulan los descubrimientos principales del estudio, se analizan los resultados en relación con las hipótesis o preguntas de investigación formuladas, y se examinan las implicaciones más generales de dichos hallazgos. Además, se proporciona un análisis crítico del trabajo realizado, lo que permite plantear nuevas interrogantes y posibles investigaciones a futuro. Esto hace que la conclusión sea fundamental para la comprensión y la continuidad del conocimiento.

## **CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE**

El proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental en la adquisición de conocimiento. Para los propósitos de esta labor, se examinará el caso particular de la educación indígena, en la cual se encuentran varios elementos fundamentales que resultan esenciales para analizar este fenómeno de manera exhaustiva y precisa. Por consiguiente, en este capítulo se presentan los documentos empleados para conocer las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema de estudio y comprender de forma más detallada la problemática en cuestión. Además, se analiza la investigación reciente llevada a cabo.

Respecto al estado del arte, Gómez et al. (2015), mencionan que este “busca ir más allá de los parámetros de lo conocido de manera que se pueda construir un orden coherente que explique y totalice los significados sobre un fenómeno en particular” (p. 424). Para ello, se hace una extensa revisión de antecedentes, teniendo como resultado la clarificación de la situación actual del problema a investigar, concretamente, se pretende conocer lo producido en relación con la alfabetización de comunidades indígenas.

Con la finalidad de desarrollar este apartado, se analizan sistemáticamente los estudios que se han producido con respecto a la problemática, a partir de las categorías. Se revisan los antecedentes teóricos, referentes conceptuales, las perspectivas metodológicas, los principales hallazgos, además de las conclusiones y las recomendaciones de los autores para futuras investigaciones, esto, con el fin de tener un balance sobre el tema.

Las categorías establecidas son “desafío en la educación indígena”, “imposición del español en el aprendizaje de niños indígenas”, “enseñanza de la lectoescritura en comunidades indígenas”, “contextualización de los contenidos de las comunidades indígenas” y “proceso de enseñanza del idioma español”. Por lo anterior, con el propósito de definir el objeto de estudio se realizó una búsqueda, análisis y evaluación de las investigaciones generadas hasta el momento.

Para localizar la producción sobre las temáticas fueron utilizadas las siguientes bases de datos: Elton Bryson Stephens Company Host (EBSCO host), Scientific Electronic Library Online (Scielo), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Google académico, tomando como referencia palabras claves como: alfabetización indígena, educación pluricultural, educación indígena, educación bilingüe, lectoescritura en comunidades indígenas. A fin de delimitar la indagación se consideró como criterio temporal el período que abarca los años 1988 al 2021, aunque algunas de estas publicaciones parecieran obsoletas aún son útiles, ya que siguen vigentes y son citadas para explicar el problema de estudio. Como criterio geográfico, se indagaron estudios de países iberoamericanos y Estados Unidos, encontrando así, que tres de los documentos están escritos en inglés y el resto en español. Para el ejercicio, se revisaron 31

documentos, entre ellos se localizaron libros electrónicos (4), artículos publicados en revistas científicas (23) y tesis de maestría y doctorado (4).

Con respecto a la observación de las perspectivas metodológicas se encontró que 24 de estos documentos son de corte cualitativo, en el que se utilizan técnicas para la recolección de datos como entrevistas, observación participante, observación no participante y análisis de documentos (Amador et al., 2018; Anaya y Palacio, 2020; Ávila-Storer, 2018; Ayala, 2004; Barquero y Rojas, 2008; Ballesteros y Nath, 2021; Brickl et al., 2018; Broekhuizen, 2000; Burrola et al., 2011; Cárdenas, 2018; Carrera et al., 2014; Del Carmen y Quishpe, 2020; Escudero et al., 2019; Esmeral et al., 2014; Forero y Montealegre, 2006; Hernández, 2011; López, 1988; Nuño y Villagómez, 2009; Ortiz et al., 2020; Rentería et al., 2020; Romero, 2006; Sánchez, 2021; Schmelkes, 2002; Viramontes y Porras, 2020).

Los sujetos que se analizaron en la metodología cualitativa son los alumnos indígenas en nivel primaria (Anaya y Palacio, 2020; Ávila-Storer, 2018; Ayala, 2004; Barquero y Rojas, 2008; Broekhuizen, 2000; Burrola et al., 2011; Forero y Montealegre, 2006; Hernández, 2011; Nuño y Villagómez, 2009; Ortiz et al., 2020; Rentería et al., 2020; Sánchez, 2021; Schmelkes, 2002; Viramontes y Porras, 2020); estudiantes indígenas de nivel superior (Cárdenas, 2018); docentes de nivel primaria en comunidades indígenas (Amador et al., 2018; Carrera et al., 2014; Del Carmen y Quishpe, 2020; López, 1988); y por último, Comunidades indígenas (Ballesteros y Nath, 2021; Brickl et al., 2018; Escudero et al., 2019; Esmeral et al., 2014; Romero, 2006).

En el enfoque cuantitativo se localizaron dos documentos, en el que principalmente se recabaron los datos a través de encuestas, análisis estadísticos y análisis de documentos (Montoya y Sandoval, 2013; Navarro y Robles, 2013). Los sujetos de estudio son la población indígena en edad escolar (Montoya y Sandoval, 2013); y en otros casos son los mexicanos mayores de 15 años analfabetas (Navarro y Robles, 2013).

El diseño mixto fue utilizado en cinco documentos, quienes emplearon técnicas para la recolección de datos como entrevistas, observación, análisis de estadísticas y análisis de documentos (Álamo et al., 2018; Castillo et al., 2014; King y Schielmann, 2004; Köster, 2016; Luna y Hernández, 2018). Como sujetos de estudios se tiene a docentes de educación indígena (Álamo et al., 2018; Castillo et al., 2014; Luna y Hernández, 2018); y comunidades indígenas (King y Schielmann, 2004; Köster, 2016).

Respecto a los objetivos de la investigación, la mayor parte de los autores centra su atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la lectoescritura tomando en cuenta los métodos, el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan apartarse del término vulnerables educativamente (Amador et al., 2018; Anaya y Palacio, 2020; Ávila-Storer, 2018; Ayala, 2004;

Ballesteros y Nath, 2021; Carrera et al., 2014; Broekhuizen, 2000; Escudero et al., 2019; Forero y Montealegre, 2006; Hernández, 2011; Köster, 2016; Ortiz et al., 2020; Rentería et al., 2020; Sánchez, 2021; Viramontes y Porras, 2020).

Por otra parte, se describen los procedimientos y técnicas que utilizan los docentes para abordar los contenidos establecidos, deben conocer las diferentes pedagogías que se emplean y están implicadas en la educación indígena. Además, estos documentos indagan en la preparación de los docentes, desde el dominio de la lengua indígena de la que es hablante esa comunidad hasta los modelos o métodos que utiliza durante sus clases (Álamo et al., 2018; Barquero y Rojas, 2008; Cárdenas, 2018; Luna y Hernández, 2018; López, 1988). Algunas de las investigaciones se enfocaron en los esfuerzos que han realizado los diferentes gobiernos para resolver los desafíos que están presentes en la educación indígena, lo que se ha implementado desde modelos, planes, programas, reformas, hasta políticas educativas, leyes y recursos económicos (Castillo et al., 2014; Esmeral, et al., 2014; King y Schielmann, 2004; Montoya y Sandoval, 2013; Nuño y Villagómez, 2009; Romero, 2006; Schmelkes, 2002).

Con respecto a los otros objetivos dentro de las investigaciones revisadas, pretenden dar cuenta de los desafíos que se muestran en el aula, en la institución y sistema educativo, específicamente en el ámbito de educación indígena bilingüe, otros buscan identificar las carencias y dificultades de cada uno de los ámbitos antes mencionados para poder mejorar la educación que se les brinda (Burrola et al., 2011; Del Carmen y Quishpe, 2020; Brickl et al., 2018; Navarro y Robles, 2013).

Los temas abordados se dividen en cinco áreas para examinar: 1.- *Desafíos en la educación indígena*, en este apartado se analizaron nueve documentos (Amador et al., 2018; Carrera et al., 2014; Esmeral et al., 2014; King y Schielmann, 2004; Brickl et al., 2018; Köster, 2016; Luna y Hernández, 2018; Montoya y Sandoval, 2013; Nuño y Villagómez, 2009). 2.- *Imposición del español en el aprendizaje de niños indígenas*, en este apartado se encontraron siete documentos (Álamo et al., 2018; Anaya y Palacio, 2020; Castillo et al., 2014; Escudero et al., 2019; Navarro y Robles, 2013; Rentería et al., 2020; Sánchez, 2021). 3.- *Enseñanza de la lectoescritura en comunidades indígenas* son investigados en seis documentos (Barquero y Rojas, 2008; Burrola et al., 2011; Cárdenas, 2018; Del Carmen y Quishpe, 2020; Forero y Montealegre, 2006; Schmelkes, 2002). 4.- *Contextualización de los contenidos de las comunidades indígenas*, se plantea en seis investigaciones (Ávila-Storer, 2018; Ballesteros y Nath, 2021; Hernández, 2011; López, 1988; Ortiz et al., 2020; Viramontes y Porras, 2020). Por último, 5.- *Proceso de enseñanza del idioma español*, en el cual se abordaron tres documentos (Broekhuizen, 2000; Romero, 2006; Ayala, 2004).

La primera discusión gira en torno a los *desafíos de la educación indígena*. En la descripción de este tema, los autores especifican que es necesario establecer los retos que se presentan al trabajar con este hecho educativo, desde la discriminación, situaciones de desigualdad, falta de recursos por parte de la institución, hasta la ausencia de interés por parte de las comunidades (Brickl et al., 2018; Carrera et al., 2014; King y Schielmann, 2004; Köster, 2016; Montoya y Sandoval, 2013). Por otro lado, el currículum es visto como la base que permite conocer de manera clara cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacer una suposición del impacto que tendrá dicho currículum en la educación indígena (Amador et al., 2018; Luna y Hernández, 2018).

Se reflexiona sobre la relevancia el estudio del contexto donde se encuentra la escuela, esto con la finalidad de conocer el recurso económico, material, servicios y otros aspectos con los que cuenta la institución. Conjuntamente dentro del artículo se identifica si cumple con los aspectos básicos para garantizar una educación digna y de calidad (Amador et al., 2018; Luna y Hernández, 2018). Los documentos hacen una crítica del sistema educativo sobre los planes y programas que se han desarrollado a lo largo del tiempo, debido a que de ningún modo se ha garantizado cubrir las necesidades educativas de las comunidades indígenas. También, existe una carencia de recursos económicos que se destina a las escuelas encargadas de suministrar lo necesario a esta población (Amador et al., 2018; Brickl et al., 2018; Carrera et al., 2014; Esmeral et al., 2014; Köster, 2016; Luna y Hernández, 2018).

Así mismo, se recalca que existe poco acceso a la educación debido a la lejanía de la institución, la falta de personal docente, como se aludió anteriormente, así como al poco recurso económico que se le asigna a dichas escuelas (Brickl, et al., 2018; King y Schielmann, 2004; Köster, 2016; Montoya y Sandoval, 2013). También se habla de la preparación de los docentes que se encargan de atender y proporcionar las enseñanzas básicas a las comunidades indígenas, como consecuencia de la carencia de capacitación y de dominio de la lengua materna de esta comunidad (Amador et al., 2018; Carrera et al., 2014; Luna y Hernández, 2018; Nuño y Villagómez, 2009). Por último, los contenidos que se imparten en las clases no están diseñadas, tomando en cuenta el sector ni los contenidos educativos (Amador et al., 2018; Carrera et al., 2014; Esmeral et al., 2014; Luna y Hernández, 2018; King y Schielmann, 2004; Nuño y Villagómez, 2009).

Este apartado alude a la discusión teórica de la segunda categoría que es la *imposición del español en el aprendizaje de los niños indígenas*, donde se resalta la exigencia del castellano para alfabetizar a las comunidades indígenas, sin tomar en cuenta su idioma de origen ni la dificultad que implica la adquisición del español (Anaya y Palacio, 2020; Castillo et al., 2014; Rentería et al., 2020; Sánchez, 2021). Aunado a esto, como se analizaba anteriormente, existen docentes que desconocen por completo el idioma que se habla en esa comunidad y solo dominan el idioma español (Castillo et

al., 2014). Como consecuencia, los alumnos que asisten a las escuelas destinadas a la educación indígena son vulnerables a causa de la enseñanza que les imparten, provocando que estén en desventaja en comparación con los alumnos que asisten a una escuela regular (Álamo et al., 2018; Escudero et al., 2019; Navarro y Robles, 2013).

Como tercera categoría se habla de *enseñanza de la lectoescritura en comunidades indígenas*. En primera estancia, el proceso de adquisición de la lectoescritura se ve opacado por el desarrollo lingüístico que es llevado a cabo al mismo tiempo, tomando en cuenta que los garabatos, dibujos, entre otros y, el conjunto de técnicas utilizadas para suscitar el proceso de lectoescritura juega un papel importante en la determinación del éxito o fracaso de esta transformación mental (Burrola et al., 2011; Cárdenas, 2018; Forero y Montealegre, 2006). Los desafíos principales en la educación indígena bilingüe se relacionan con el sistema educativo que se implementa en las escuelas a las que asisten los niños indígenas, ya que gira en torno a la lengua castellana. Igualmente, los recursos designados para la educación indígena son precarios (Barquero y Rojas, 2008; Del Carmen y Quishpe, 2020; Schmelkes, 2002). Las barreras en alfabetización de las comunidades indígenas se enfocan en las desigualdades, la discriminación, la preparación de los docentes, entre otros. Por esto, la enseñanza del código de la lectoescritura dentro de una comunidad indígena es un desafío (Castillo et al., 2014; Escudero et al., 2019; Sánchez, 2021).

Durante el desarrollo de la lectura y escritura, se hace un paneo general donde se ven los resultados y las experiencias para reconocer lo que es funcional y lo que no (Burrola et al., 2011; Forero y Montealegre, 2006). Así mismo, se analiza la pedagogía utilizada, y se reconoce, la importancia de realizar un diagnóstico para ver los factores educativos que dificultan la adquisición de los conocimientos básicos para la lectoescritura bilingüe (Barquero y Rojas, 2008; Schmelkes, 2002). A lo largo de los años, el gobierno ha propuesto diversas estrategias para resolver los altos índices de analfabetismo y teniendo como resultados bajos índices de éxito (Álamo et al., 2018; Castillo et al., 2014; Escudero et al., 2019; Navarro y Robles, 2013; Rentería et al., 2020).

La categoría *contextualización de los contenidos de las comunidades indígenas* juega un papel decisivo en el aprendizaje de la lectoescritura, puesto que la traducción de libros, los contenidos, las actividades, así como las estrategias metodológicas consideran lo que es propio y de interés para la comunidad en específico (Ávila-Storer, 2018; López, 1988; Ortiz et al., 2020; Viramontes y Porras, 2020). Se señala la importancia de destacar que los contenidos y conceptos sean estudiados a profundidad, esto con la finalidad de que, cuando se imparta alguna clase, no se desconozca que las palabras tienen algún otro significado o uso en su lengua originaria (Ávila-Storer, 2018; Viramontes y Porras, 2020).

El hecho de que la institución educativa sea bilingüe representa un punto decisivo para el aprendizaje de cualquier contenido, de esta manera puede conectar algunos conceptos con cuestiones relevantes para la comunidad, facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje (Ballesteros y Nath, 2021; Hernández, 2011; Viramontes y Porras, 2020). Entre las dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura, destaca el poco o nulo conocimiento del español por parte de los niños indígenas, lo que ocasiona que el proceso sea largo y tedioso (Ávila-Storer, 2018; López, 1988; Ortiz et al., 2020).

En relación con la categoría *proceso de enseñanza del idioma español*, se hace un análisis de la situación lingüística y el acceso que tienen los niños indígenas al español desde sus primeras etapas de vida y de escolarización (Broekhuizen, 2000; Romero, 2006; Ayala, 2004). Se sugiere la deconstrucción de los procesos que se utilizan en la actualidad, ya que de ninguna manera satisfacen las necesidades educativas que presentan las comunidades indígenas (Broekhuizen, 2000; Romero, 2006). Las recomendaciones que se encuentran en las investigaciones que se analizan, se agrupan en cuatro categorías, la primera, *cambio del sistema educativo*, la segunda, *propuesta didáctica*, en tercer lugar, *la preparación docente* y, por último, *uso del español dentro de la educación indígena*, esto con la finalidad de hacer un análisis más exhaustivo y completo de lo que establecen cada una de ellas.

Como recomendaciones para mejorar la calidad de la educación indígena es necesario realizar una evaluación de lo que se tiene establecido en los planes y programas del gobierno. Con base en los resultados de este diagnóstico, se propone una propuesta que se encargue de cubrir las necesidades que tengan los alumnos, igualmente que se garantice una igualdad de oportunidades y una mayor inversión financiera, que asegure instituciones dignas (Broekhuizen, 2000; Burrola et al., 2011; Carrera et al., 2014; Castillo et al., 2014; Esmeral et al., 2014; King y Schielmann, 2004; Köster, 2016; Luna y Hernández, 2018; Montoya y Sandoval, 2013; Navarro y Robles, 2013; Nuño y Villagómez, 2009; Rentería et al., 2020).

Se afirma que, para mejorar la enseñanza en las comunidades indígenas es necesario modificar desde las aulas los procesos, la manera en que se imparten las clases, las estrategias, recursos didácticos, actividades y todo lo que conlleva el trabajo dentro del aula. Conjuntamente, buscar que esta se convierta en un lugar de armonía y confianza para propiciar la comunicación (Amador et al., 2018; Ávila-Storer, 2018; Brickl et al., 2018; Hernández, 2011; Sánchez, 2021; Schmelkes, 2002; Viramontes y Porras, 2020).

Por otra parte, para mejorar la calidad de la educación en comunidades indígenas, es necesario que se invierta en la formación y capacitación de docentes, porque ellos son los principales actores del cambio educativo. En este sentido, es necesario que antes de tener la inmersión en las

comunidades, tengan los conocimientos básicos sobre su cultura, idioma, tradiciones, valores, entre otros, con la finalidad de que exista una conexión entre lo que se enseña y lo propio de su etnia (Álamo et al., 2018; Del Carmen y Quishpe, 2020; Escudero et al., 2019; Forero y Montealegre, 2006; López, 1988; Romero, 2006).

Por último, se critica la enseñanza de la educación en castellano y el poco protagonismo que se da a su lengua de origen. Por esto, se proponen la necesidad de trabajar con educación bilingüe y educación multicultural, que se respeten ambos lenguajes y se garanticen los contenidos relacionados con su etnia. Además, el aula puede ser un espacio donde se dé la confianza a los estudiantes para que compartan sus riquezas culturales y lingüísticas, teniendo como resultado contribuir al reconocimiento de su identidad indígena. También se busca que se tomen en cuenta los saberes previos propios de su cultura y generen conciencia dentro de las escuelas en general sobre la importancia de la diversidad (Anaya y Palacio, 2020; Ballesteros y Nath, 2021; Barquero y Rojas, 2008; Cárdenas, 2018; Ortiz et al., 2020).

La educación, además de ser un derecho fundamental, es un elemento crucial que debe ser de alta calidad para todas las personas. Por consiguiente, es necesario realizar un análisis exhaustivo de la forma en que se está impartiendo educación a las comunidades indígenas, desde la asignación de recursos hasta los temas tratados en el aula. Además, es importante que la educación ofrecida demuestre respeto por el entorno y las necesidades de la comunidad con la que se colabora. Existe una falta de estudios que traten el proceso de enseñanza del idioma español. Es importante analizar el impacto que tiene el aprendizaje de una nueva lengua, los cambios en los esquemas mentales y la metodología utilizada para enseñar el idioma español.

## **CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Con el propósito de este capítulo, se pretende destacar la importancia de esta investigación, ofreciendo un análisis del marco legal, la política educativa, social y educativa. Además, se busca analizar los diversos desafíos y las acciones llevadas a cabo a nivel mundial para resolver esta problemática. La justificación es un elemento crucial en cualquier investigación, ya que sienta las bases del estudio, explica su relevancia y necesidad, y ofrece argumentos sólidos que respaldan su realización. En el planteamiento del problema de investigación se identifican la pregunta principal, las preguntas secundarias, el objetivo general, los objetivos específicos y el supuesto correspondiente. El objetivo de este trabajo es establecer los fundamentos necesarios para comprender la problemática en cuestión.

### **2.1 Contexto de la alfabetización en las comunidades indígenas**

En esta sección, se tratan los elementos relacionados con el entorno en el que se lleva a cabo el proceso de alfabetización de las comunidades indígenas. Se destaca que este análisis es fundamental para familiarizarse y comprender a fondo el problema de investigación. Este documento se estructura en cuatro secciones. En la primera sección se establecen los términos utilizados para referirse a la comunidad rarámuri, además se analizan aspectos relacionados con la educación primaria, la cultura, el uso y la adquisición del idioma español, y la estructura organizativa escolar en relación con estos temas. En segundo lugar, se realiza un análisis de las políticas educativas y del marco normativo que regula la educación indígena. En tercer lugar, se examinan las estadísticas que detallan la situación de la educación indígena en México. Finalmente, se analizan los desafíos y las proyecciones relacionadas con este fenómeno.

#### **2.1.1 Comunidades rarámuris**

Las comunidades indígenas han existido desde mucho tiempo, en México se encuentran una gran variedad de pueblos originarios (Berger et al., 2020). En este caso concreto, se habla de la comunidad rarámuri, con el fin de esclarecer lo relacionado con su cultura. Este apartado define los términos tarahumara y rarámuri, elementos que permiten contextualizar su cultura, la relación que se tiene con la educación básica, al uso y aprendizaje de español y la organización escolar.

En primera instancia es importante mencionar que el término tarahumara, es acuñado por personas no pertenecientes a la comunidad, conocidos por los rarámuris como mestizos. En contraparte, la comunidad se autonombra rarámuri que significa corredores a pie. Cabe recalcar que dicha etnia cuenta con diferencias hacia los mestizos como en el dialecto, las tradiciones, las festividades, entre otras. (Reyes et al., 2020). Para fines del estudio se utiliza el termino rarámuri

respetando la forma en que ellos se denominan. Se pretende trabajar con la comunidad rarámuri, ubicada en Ciudad Juárez, Chihuahua.

Cabe destacar que la mayor parte de la población rarámuri principalmente se ubican en la Sierra Madre Occidental que se encuentra en Chihuahua, divididos en los diferentes municipios serranos. Por sus diversas características geográficas la región se divide en dos zonas; Alta Tarahumara, correspondientes de 14 municipios ubicados en el área boscosa, concentrando el 74% de la población rarámuri; Baja Tarahumara, que se conforma por nueve municipios, predominando las Barrancas, esta corresponde al 24% restante de la población. En pocas ocasiones alcanzan altos niveles económicos, educativos o de bienestar, ya que se preocupan o aspiran solo por cubrir las necesidades básicas, viviendo en altos niveles de marginación. Como se puede observar en la siguiente gráfica.

## Gráfica 1

### Región tarahumara

| Municipio              | Municipio Población total | Grado de marginación |
|------------------------|---------------------------|----------------------|
| <i>ALTA TARAHUMARA</i> |                           |                      |
| Balleza                | 16,770                    | Muy Alto             |
| Bocoyna                | 27,907                    | Alto                 |
| Carichi                | 7,760                     | Muy Alto             |
| Cusihuirichi           | 5,784                     | Bajo                 |
| El Tule                | 2,177                     | Medio                |
| Guachochi              | 40,615                    | Muy Alto             |
| Guadalupe y Calvo      | 48,355                    | Muy Alto             |
| Guerrero               | 39,109                    | Bajo                 |
| Madera                 | 34,056                    | Bajo                 |
| Matachi                | 3,221                     | Bajo                 |
| Nonoava                | 2,946                     | Alto                 |
| Rosario                | 2,575                     | Medio                |
| San Francisco de Borja | 2,331                     | Medio                |
| Temósachi              | 6,989                     | Alto                 |
| <i>BAJA TARAHUMARA</i> |                           |                      |
| Batopilas              | 12,545                    | Muy Alto             |
| Chínipas               | 6,768                     | Alto                 |
| Guazapares             | 8,066                     | Muy Alto             |
| Maguarichi             | 1,795                     | Muy Alto             |
| Morelos                | 9,482                     | Muy Alto             |
| Moris                  | 5,219                     | Alto                 |
| Ocampo                 | 7,276                     | Alto                 |
| Urique                 | 17,655                    | Muy Alto             |
| Uruachi                | 8,282                     | Muy Alto             |

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación Estatal de la Tarahumara, (2010).

Interesa destacar que los casos de rarámuris que buscan sobresalir son excepcionales y se dan con mayor frecuencia en las personas que tienen más contacto con la cultura denominada occidental. Además, su ingreso se ve afectado debido a los cambios climáticos, al deterioro del ambiente y las heladas que se han presentado de manera irregular, las cuales tienen como consecuencia el daño en cultivos, ya sean propios o de contrato (Madrigal et al., 2018).

Una de sus principales características que se observa distintiva es que poseen una gran resistencia física, adquieren la capacidad de recorrer grandes distancias, no solo en planicies, igualmente al subir la sierra, bajar barrancos, entre otros. Dentro de su cultura los rarámuris se ven a sí mismos como los “pilares del mundo”, y asumen un papel trascendental en la intervención en los ciclos naturales y mediante rituales, a través de los cuales aportar energía vital al cosmos. Tienen la creencia de que si existe escasez de lluvia es por faltas éticas graves, por ello, es necesario que el hombre sea consciente de que el funcionamiento del universo depende de las acciones y las relaciones entre humanos (Rincón, 2011).

La familia es la principal fuente económica y de socialización de algunos de sus integrantes. En ocasiones se encuentran dispersas por la sierra, por lo cual solo tienen contacto con las personas con las que cohabitan. Los niños pertenecientes a las comunidades o familia no suelen ser reprendidos, tienen la libertad de andar en diferentes partes, además, a partir de los 12 años, son considerados como adultos, por lo que deben colaborar monetariamente o casarse e irse de casa (Gabrielová, 2007).

La educación para los jóvenes indígenas es un proceso que conlleva la pérdida de su identidad. Si bien se le proporciona herramientas que le dan acceso a otras oportunidades, también lo acercan a la discriminación, racismo y violencia. Cabe recalcar que el sistema educativo para las comunidades indígena se formó sobre estas bases, que desde un inicio deja de lado su cultura, esto es, lo que aprenden dentro de su comunidad, hasta sus tradiciones. La realidad es que para los rarámuris la educación no es un aspecto fundamental, más bien es un acto violento que los nulifica (Pintado-Cortina, 2021).

### **2.1.2 La educación de los niños indígenas en la política pública**

La educación indígena es un proceso que se ve afectado por las condiciones sociales que evoluciona conforme pasa el tiempo, no es estática, por ende, se encuentra en constante transformación. Por lo anterior, es obligatorio garantizar que existan leyes que se encarguen de proteger los derechos de los niños, en este caso en particular, de los indígenas. Con la intención de situarse en el panorama legal relacionado con la educación indígena, se deben conocer algunas leyes que se encargan de avalar que la misma sea de calidad, tomando en cuenta el contexto, la cultura, idioma, entre otros aspectos relacionados con la comunidad con la que se trabaje. Es importante analizar cualquier propuesta política, plan o programa que afecte en las decisiones del gobierno, considerando que la educación indígena es un hecho educativo que sigue presentando retos en la actualidad.

En relación con la educación indígena, las normativas y políticas educativas establecen la importancia de garantizar el derecho a la educación, así como la inclusión de contenidos que reflejen aspectos culturales propios. Esto contribuye a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más apropiado y satisfaga las necesidades de la comunidad. Por consiguiente, en este documento se analizan las leyes y políticas que tienen como objetivo fomentar y garantizar la educación indígena a nivel internacional, nacional, estatal y local.

Existe un texto que ha tenido un gran impacto en la historia de la humanidad, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, redactada por delegados de la mayoría de las naciones. Para los propósitos de esta investigación, se consideran significativos tres artículos de esta Declaración: el artículo 22, el artículo 26 y el artículo 29. En estos documentos se establece de manera clara que toda persona tiene el derecho fundamental de satisfacer los aspectos relacionados con lo social, lo cultural y lo educativo, con el objetivo principal de alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad y potencial. (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º, garantiza que la educación sea laica, gratuita y para todos, y establece que:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, p. 5)

Por otra parte, se cuenta con una ley específica que busca proteger los derechos lingüísticos y culturales de las personas indígenas. Dicho documento es La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que, dentro del artículo 13, en los apartados I, IV, V y VI, se hace hincapié de la importancia de respetar la diversidad de lenguas y que todo elemento congruente con la educación básica de las comunidades indígenas debe de ser en su idioma, garantizando la protección y promoción de su cultura. Cabe resaltar que considera fundamental que los docentes sean bilingües y conozcan la cultura del pueblo indígena que tratan (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015)

Por otra parte, en el ámbito de entidades federativas, se cuenta con la Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chihuahua, donde, en el artículo 16, indica:

En forma complementaria a los principios y valores previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos, el derecho a recibir educación integral se orientará al desarrollo de la personalidad, aptitudes, habilidades, capacidades físicas y mentales hasta el máximo de sus

potencialidades, además del pensamiento autónomo, crítico y creativo que posibilite una mejor calidad de vida. (H. Congreso del Estado de Chihuahua, 2014, p. 5)

Las políticas educativas son acciones y estrategias del gobierno que busca implementar específicamente en el área de la educación, planes y programas con la finalidad de responder a los problemas que emergen. Infortunadamente, en México, muchas de estas políticas son homogéneas y centralizadas, lo que ocasiona que se dejen de lado las necesidades de los grupos vulnerables, entre ellos las comunidades indígenas. Las políticas, planes y programas relacionados con la educación, son parte primordial para garantizar el respeto de los derechos de los indígenas. Otros documentos que incluyen programas orientados a asegurar una educación indígena de calidad en el país se revisan a continuación:

El Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2021), establece un programa que promueve el apoyo a la permanencia en la educación a los niños y jóvenes indígenas, el cual lleva por nombre de *Programa de Apoyo a la Educación Indígena*, que tiene como objetivo principal fomentar la permanencia, continuidad y llegar a la conclusión y titulación de la formación educativa de los niños y jóvenes. También busca apoyar con la alimentación balanceada a los estudiantes que se encuentren en esos espacios operados por el gobierno.

Por otro lado, el *Programa de Albergues Escolares Indígenas*, creado por el gobierno, tiene como objetivo apoyar a la permanencia en la educación de los niños y jóvenes, así como de brindar hospedaje a los beneficiarios de alguna comunidad. Les ofrecen un plan de alimentación, actividades extraescolares, atención médica, vivienda digna, entre otros beneficios (Consejo Nacional de Evaluación y Desarrollo de la Política Pública, 2013).

En el estado de Chihuahua, se lleva a cabo el *Programa Atención a la Educación Indígena* (PADEI), se ofrecen los servicios de educación inicial, preescolar y primaria, localizados en regiones donde se habla alguna lengua originaria. Tomando en consideración las necesidades detectadas en el diagnóstico, se hacen propuestas relacionadas con las acciones pedagógicas, infraestructura, equipamiento, entre otros aspectos. Además, tiene como propósito garantizar una educación pertinente, de calidad y principalmente de inclusión (Secretaría de Educación y Deporte, s. f.).

Por último, dentro del *Modelo Educativo de Educación Obligatoria* [MEEEO], en los aprendizajes claves, existe un apartado exclusivamente para la educación primaria indígena, en el que se expresa que todos los niños, sin importar su contexto, reciban una educación de calidad y de acuerdo con sus necesidades. De igual manera, se hace partícipes de la educación de los hijos a los padres de familia, así mismo, se propone crear un ambiente de respeto y reflexión sobre el diálogo sea fundamental (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Las leyes, políticas y programas antes indicados proporcionan las condiciones necesarias para que la educación indígena sea de calidad. En algunos aspectos de ellas, se encuentran vinculados a la realidad que viven en dichas comunidades. Cabe recalcar que se busca principalmente la promoción de su cultura y su lengua, lo que se opone a las políticas públicas que plantean para enseñar desde el español. Asimismo, otras necesidades como la alimentación, una vivienda digna, becas para continuar con los estudios, entre otras, están siendo cubiertas por los programas antes indicados.

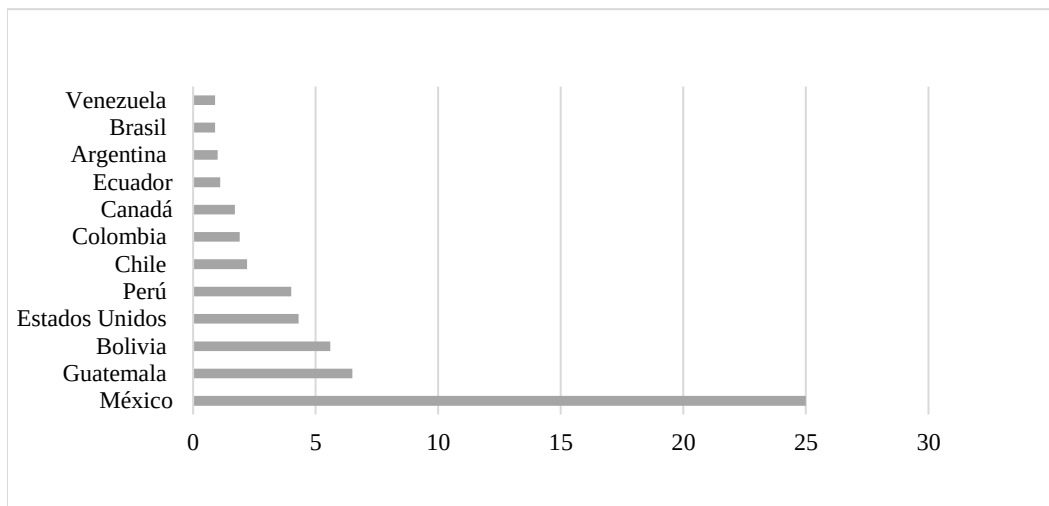
### **2.1.3 La educación de los niños indígenas en las estadísticas educativas**

Con el objetivo de generar un panorama sobre la educación indígena, en este apartado se abordan sus cifras estadísticas orientadas a un contexto internacional, nacional y estatal. A nivel mundial existen aproximadamente 476,6 millones de indígenas que se encuentran viviendo en 90 países, representando el 6.2% de la población mundial. La realidad es que las comunidades indígenas a lo largo del mundo son categorizadas como vulnerables debido a que son 15% más pobres y desfavorecidas. Pese a que su cultura es heredada y se establecen leyes para salvaguardar sus derechos, esta comunidad sigue luchando porque se respeten los mismos y sean reconocidas sus identidades (Organización Internacional del Trabajo, 2022)

En el gráfico 2 se pueden observar algunos de los países con mayor población indígena en América, esta fue elaborada tomando en cuenta el último informe de *El mundo indígena 2020*, en el cual se menciona que México cuenta con el mayor número de indígenas en América, alcanzado 25 millones de habitantes que corresponden a un 19% de su población total, como segundo puesto se tiene a Guatemala con 6.5 millones y, lo sigue Bolivia con 5.6 millones de personas indígenas.

## Gráfico 2:

*Países con mayor población indígena en América 2019 -2020*

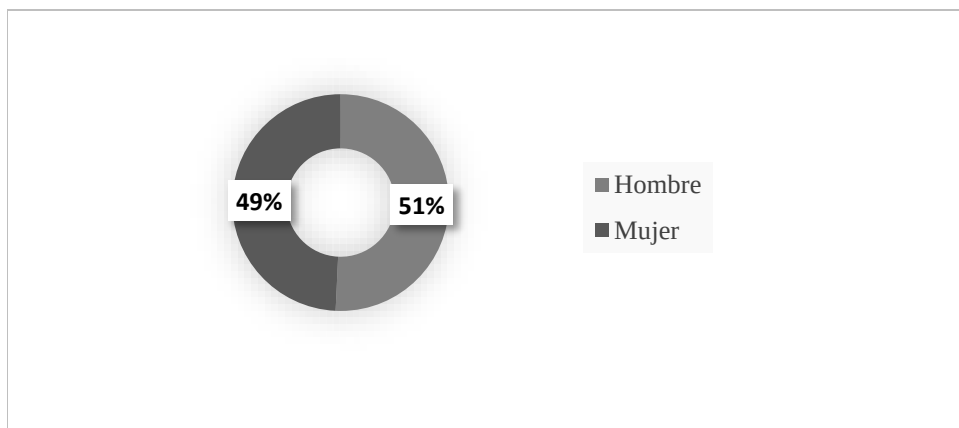


Fuente: Elaborado por Berger et al. (2020)

La gráfica 3 muestra cómo la distribución de matrículas de primaria a nivel nacional, indica que la matrícula de mujeres que se inscriben a primaria con un porcentaje del 49% equivalente a 390,920 niñas, es menor que a la matrícula de hombres en el mismo nivel educativo con un porcentaje de 51% equivalente a 402,646 niños pertenecientes de una comunidad indígenas.

## Gráfico 3:

*Matrícula en las primarias indígenas por sexo 2018 – 2019*

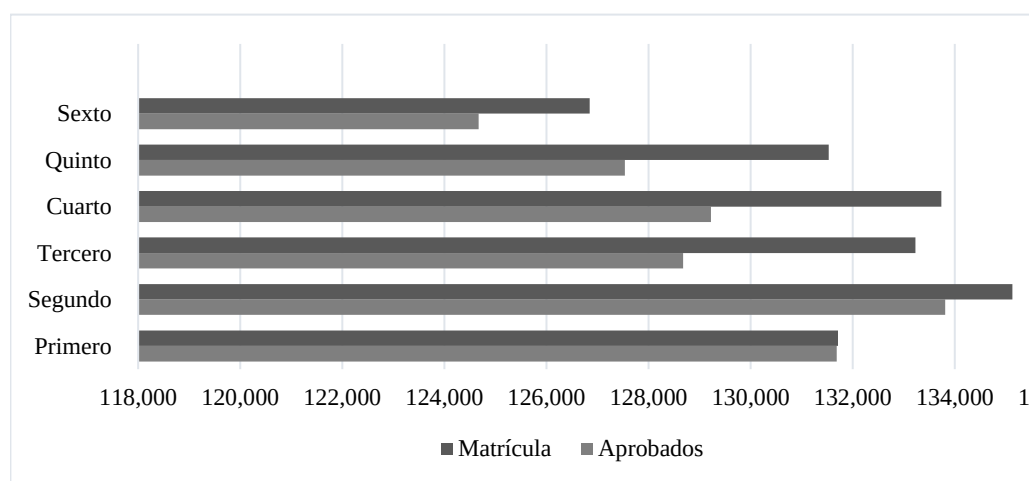


Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de educación indígena, (2021).

Los hablantes de lenguas indígenas en promedio asisten 5.7 años a la escuela, es decir, el grado más alto que alcanzan es quinto de educación primaria. Como se puede observar en el gráfico 4 conforme pasa de grado la cantidad de niños matriculados va disminuyendo, debido a que se vuelven más complicadas las actividades que se realizan, en primera instancia se comienza con una matrícula de 131,710, donde los que aprueban solo son 131,685, mientras que al llegar a sexto grado la matrícula con la que se inicia el ciclo escolar es de 126,844 y los alumnos que aprueban ese ciclo escolar son 124,668.

#### Gráfico 4:

*Comparativa matrícula y aprobados por grado 2018 - 2019*



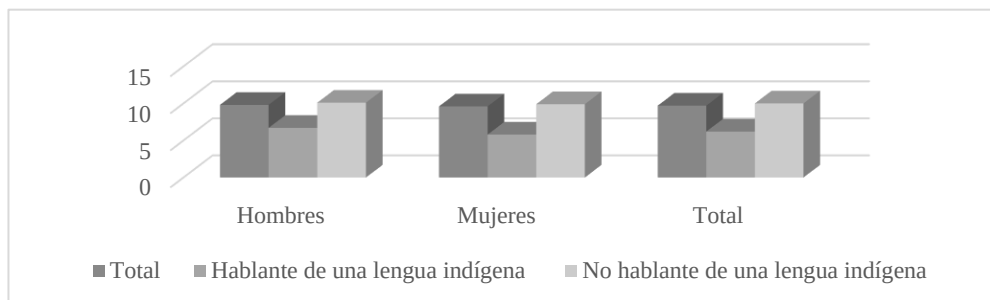
Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de educación indígena, (2021).

En el gráfico número 5 se muestran los grados promedio, la escolaridad que alcanza la población mayor a 15 años se encuentra entre los 5 a 6 años de educación primaria, mientras que la población en general es de 9 a 10 años. Considerando lo anterior, alguna parte de la población

indígena no concluye la primaria, teniendo como resultado un nivel educativo bajo (INEGI, 2020).

### Gráfico 5:

#### Escolaridad Promedio

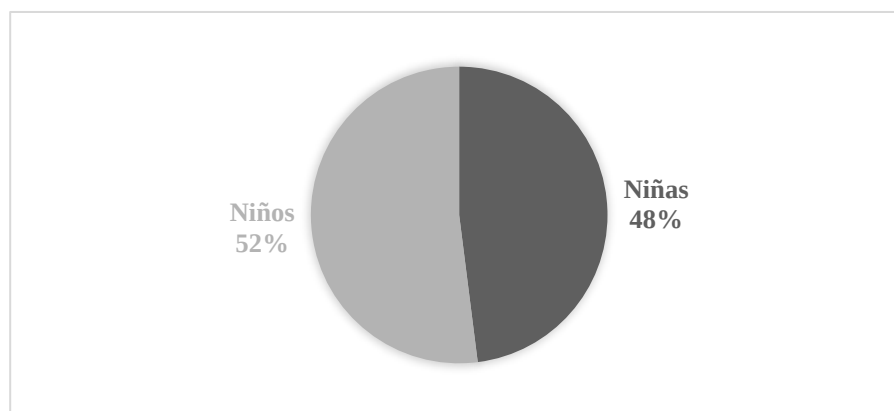


Fuente: Elaboración propia con datos de estadísticas Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020).

A nivel estatal, la matrícula total de estudiantes en primaria pertenecientes a una comunidad indígena es de 19,887, mientras que 9,686 equivalente a un 48% representa la cantidad de niñas. Por otro lado, los niños matriculados son 10,201 equivalentes a un 51%. Retomando lo mencionado anteriormente, la cantidad de hombres matriculados sigue siendo mayor a la cantidad de mujeres, se puede observar de mejor manera en el gráfico 6.

### Gráfico 6:

#### Matrícula en las primarias indígenas por sexo en chihuahua 2018 - 2019



Fuente: Elaboración propia con datos de Dirección General de educación indígena, (2021).

Infortunadamente, la situación actual en la que se encuentra la educación no permite brindar un servicio de calidad a ningún estudiante, siendo así que exista más dificultad en el aprendizaje de los grupos vulnerables, en este caso las comunidades indígenas. Las cifras obtenidas demuestran que a la educación indígena en México le hace falta rediseñar los planes y programas que ofrece a las comunidades, debido a que la cantidad de alumnos por grado disminuye considerablemente y, es necesario asegurar que la educación llegue a cada uno de ellos y conjuntamente garantizar que esta les sirva, y que esté de acuerdo con su cultura, idioma y necesidades.

#### **2.1.4 Retos y perspectivas de la alfabetización indígena**

En este apartado se muestran los principales retos que conlleva la alfabetización de las comunidades indígenas y diversos programas que han buscado dar solución a los diferentes desafíos que se presentan. En el país, se localizaron que los grandes retos se categorizan en tres, los primeros son *relacionados con la escolarización de la población*, posteriormente, se presentan los retos *afines con el aprendizaje*, y, por último, los retos *derivados del contexto*, estas mismas categorías son las que dividen los retos en Chihuahua.

A nivel nacional, en los retos *relacionados con la escolarización de la población*, se tiene que el principal desafío radica en que la educación tiene que ser respetuosa con las distintas culturas, también, proporcionar la oportunidad de que cada pueblo indígena pueda participar en la elaboración, en la toma de decisiones y la concepción de los planes de estudio, a fin de tener sintonía entre las necesidades de los pueblos indígenas y los contenidos educativos. Por otro lado, en los retos *afines con los aprendizajes*, es necesario reconocer la diversidad que existe en México. Como desafío se identifica garantizar el acceso a los diferentes grupos indígenas a la información, recursos para desarrollar plenamente su potencial y alcancen su bienestar como ciudadanos. Por último, los retos *derivados del contexto* giran en torno a alfabetizar desde las diferentes lenguas indígenas, esto es hacer que la educación, los docentes y alumnos sean bilingües, con ello elaborar material adecuado que gire en torno a la comunidad a la que pertenecen y los docentes tengan la capacidad de identificar las peculiaridades de cada comunidad (King y Schielmann, 2004).

En el estado, uno de los principales retos *relacionados con la escolarización de la población* indígena, es que el sistema educativo tiene una educación que está centralizada y se minimiza la diversidad, por ende, la educación que se brinda en las escuelas indígenas, rurales y urbanas tiene poca consideración de las características de su contexto, por lo que se debe tener en cuenta que la mayoría de los niños indígenas requiere una educación intercultural y bilingüe. En cuanto a los *relacionados con el aprendizaje*, se repite, como a nivel nacional, la falta de contenidos que aborden

su cultura, además se hace énfasis en que el español es utilizado como un puente para comunicarse, pero, al final es impuesto a los niños indígenas. Por último, los retos *derivados del contexto*, en los que principalmente las escuelas indígenas suelen ser las abandonadas por el gobierno, y son las que tienen mayores carencias económicas y organizativas. Por ende, un alto nivel de marginación de la población indígena en el país (Padilla, 2011).

Cabe resaltar que, debido a los retos antes mencionados, instituciones como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), hacen la recomendación a México que garantice que todos los estudiantes puedan recibir una educación de alta calidad, independientemente de su origen. También que los contenidos sean adecuados y pertinentes a la cultura de su comunidad, asegurando que se respete y promueva la diversidad. Por otra parte, indican la necesidad de brindar una educación de alta calidad, para ello, se requiere que los docentes conozcan el contexto, hablen la misma lengua que los niños y se favorezca una educación bilingüe e intercultural. Para garantizar que la educación llegue a cada uno de los estudiantes se recomienda que se establezca un programa que proporcione becas en todos los niveles educativos, con ello se da la oportunidad de tener igualdad de oportunidades en torno a los temas socioeconómicos (Strategy, 2017).

Por otro lado, países que cuentan con una gran diversidad étnica con retos similares, han buscado resolver los bajos niveles de alfabetización en las comunidades indígenas a través de programas de alfabetización y promoción de la diversidad. En primera instancia, cabe aludir que la mayor parte de estos programas son desarrollados e impulsados por asociaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Se identifica una propuesta que vale la pena citar debido a que, pese a los años de su publicación, sigue siendo relevante y vigente en la actualidad, esta es una propuesta hecha en el 2003 en Santiago de Chile, elaborada por las Naciones Unidas, y lleva por nombre Bi-Alfabetización Integral. Para poder ser integrante de este proyecto, es necesario que los participantes pertenecientes a una comunidad indígena hablen y comprendan el español, ya que principalmente se alfabetiza en el mismo idioma, tomando en cuenta su contexto, al mismo tiempo, se enseñan cuestiones sobre su cultura. Propone aprendizajes significativos a partir de palabras o símbolos generadores que propicien un ambiente de reflexión de temas específicos que son del interés de la comunidad. Este proyecto se ha ejecutado con éxito en México, Paraguay, Guatemala, Perú, Chile, Ecuador, Bolivia, entre otros países de América Latina (Hernández y Calcagno, 2004).

Por otra parte, el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) y la UNESCO elaboraron un Plan Estratégico Institucional de CONALFA Período 2015-2021 que alfabetiza con orientación productiva, teniendo lugar en Guatemala. Antes de elaborar el plan, se optó por realizar visitas domiciliarias para conocer las causas del abandono escolar y se incorporó un equipo de supervisores y orientadores encargados de asegurar que el proceso de alfabetización se realice de manera pertinente. Para el 2021 se alcanzó un índice del 96% de alfabetización de los participantes mayores a 15 años (2022).

En el período de noviembre del 2019 y octubre del 2020, se implementó la campaña Patrimonio Lingüístico Mundial de la UPV/EHU, con el propósito de sensibilizar principalmente a la sociedad vasca sobre la importancia de la diversidad cultural y lingüística. Los resultados más notorios son que diversas organizaciones de dicha sociedad comenzaron a promocionar la diversidad, incorporando a sus planes la divulgación de esta campaña. Se buscaba garantizar la presencia y reconocimiento de todas las lenguas y culturas, considerando que es factor imprescindible, no solo para preservarlas, sino asegurar las personas hablantes de estas lenguas consigan un desarrollo académico, personal y social (Askoaga, 2020).

Como se mencionó, en México se han establecido programas que, aunque buscan resolver los retos y problemas que se presentan en la educación indígena, no le da un seguimiento adecuado, por lo cual es poca o nula la información que se consigue sobre los resultados de estos. Al no evaluar estos programas afecta a la elaboración de un nuevo proyecto o recopilación de lo que es funcional.

## **2.2 Justificación**

La educación de los pueblos indígenas es crucial para el desarrollo de sociedades inclusivas y equitativas. Al considerar la educación desde un enfoque que respete y aprecie las culturas, idiomas y saberes tradicionales de las comunidades indígenas, se colabora de manera importante en la conservación de su identidad cultural y en la transmisión de su legado ancestral. Adicionalmente, la educación de los pueblos indígenas promueve la diversidad cultural y la comprensión intercultural, contribuyendo a una sociedad más enriquecida y diversa. Este método educativo es fundamental para fortalecer a las comunidades indígenas, proporcionándoles los recursos necesarios para involucrarse de manera completa en la sociedad, la economía y la política de sus naciones.

El concepto de educación indígena surge desde el encuentro entre indios y españoles, buscando transformar a los habitantes del país, este se refiere a aquello que se considera que los indígenas deben saber. En la actualidad, la educación indígena en México tiene como propósito disminuir la distancia entre las culturas. Desafortunadamente, este proceso implica la renuncia de las

personas pertenecientes a una comunidad indígena a su cultura para poder adaptarse a la cultura dominante (Ramírez, 2007).

La promoción y estudio de la educación indígena son fundamentales no solo para el desarrollo integral de las comunidades indígenas, sino también para el progreso de toda la humanidad hacia un futuro más equitativo y sostenible. Por consiguiente, en este estudio se investigará y se comprenderá el proceso de alfabetización de las comunidades indígenas, en particular con la comunidad rarámuri. La educación de las comunidades indígenas es un asunto de gran relevancia que va más allá del ámbito educativo, ya que tiene un impacto significativo en la conservación de la cultura, la igualdad social y el progreso sostenible.

México se destaca por su amplia diversidad lingüística a nivel global, con la presencia de alrededor de 62 grupos étnicos distintos. Con el paso del tiempo y según el censo llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se evidencia una preocupante tendencia de disminución constante en la cantidad de personas que hablan lenguas indígenas (INEGI, 2022). El ámbito educativo ha tenido un impacto importante en el cambio de idioma, principalmente por la predominancia del español. No obstante, se procura incorporar aspectos lingüísticos y culturales relacionados con la comunidad indígena con la que se interactúe (Baeza y Flores, 2024).

Por lo anterior, se reconoce como problemática principal que el proceso de alfabetización es llevado en español, lo cual implica la pérdida de elementos culturales y sobre todo lingüísticos. En esta investigación, se desarrollan cuatro problemáticas que afectan directamente al proceso de alfabetización. En los siguientes párrafos se describen los desafíos educativos, modelos y métodos, formación y práctica docente, por último, la exclusión social.

El proceso de alfabetización es un aspecto base en la educación indígena, se pretende que como resultado del aprendizaje de este se promuevan la conservación, utilización y supervivencia de su cultural, lengua, conocimientos, tracciones y sobre todo la identidad del pueblo indígena. Sin embargo, dentro de este proceso existe una serie de desafíos educativos, se establecen cuestiones como falta de acceso a material de texto, pertinencia cultural, desconexión entre los contenidos y cultura de la comunidad, entre otras (King y Shielmann, 2004).

Para la alfabetización de las comunidades indígenas es necesario desarrollar modelos y métodos que respondan a los desafíos y proporcionar herramientas necesarias para unir los ámbitos sociales. Desgraciadamente, los elementos que se incorporan se encuentran bajo la misma estructura donde se generaliza, convirtiéndola en un instrumento que satisface las necesidades de las clases dominantes, además de alinear cada elemento con la finalidad de dejar de lado los modelos

neocolonizantes. Para ello, es necesario hacer una ruptura en los esquemas y desarrollar un sentido de autonomía a través de la educación (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2022).

Un actor clave en el proceso de alfabetización es el docente. En este sentido, es necesario formar docentes que sean capaces de conocer a fondo su lengua y su cultura y tener habilidades para transmitir ese conocimiento. Además, es necesario que dentro de la práctica docente asista de manera constante a capacitaciones que le permitan enfrentarse a múltiples retos relacionados con las reformas, cambios de planes y programas, conjuntamente realizar evaluaciones constantes dentro de su aula y conocer los aspectos en los que se pueda mejorar (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016).

La exclusión social es un elemento latente que lamentablemente está presente en los diferentes ámbitos educativos y, la educación indígena no queda exenta de esto. Desarrollar un ambiente de exclusión, puede verse influenciado por los valores, las normas y las formas de hacer las cosas que se han considerado aceptables y se reflejan en lo cotidiano. La exclusión se encuentra presente en diversos elementos, como el dominio de la lengua del alumnado, el trato que brindan los docentes a cada uno de sus alumnos, la convivencia entre estudiantes, la práctica docente, creencias arraigadas poco inclusivas, entre otras (Solis et al., 2023).

La sociedad tiene una responsabilidad pendiente con las comunidades indígenas, ya que la educación que reciben es desigual y no les brinda la posibilidad de participar plenamente ni acceder a oportunidades que les permitan progresar en términos económicos y sociales. La situación en las comunidades indígenas es distinta a la que se observa en otros contextos. Resulta fundamental reconocer que los pueblos indígenas son individuos dignos de consideración, y que tienen el derecho de expresar sus opiniones frente a las injusticias que enfrentan. En esta perspectiva, las culturas predominantes deberían reflexionar sobre los contextos de cada aspecto y no solo en sus propias ventajas. Por lo tanto, es de gran relevancia analizar esta problemática y las que se derivan de ella, con el objetivo de poner en evidencia los elementos que requieren mejoras.

### **2.3 Planteamiento del problema de investigación**

La educación ha evolucionado para satisfacer las necesidades de la sociedad según el momento temporal en que se encuentre. Como se ha mencionado, México es uno de los países con mayor diversidad indígena en América, pero la realidad es que brindar una educación para la comunidad indígena se traduce en un mayor reto para el gobierno, debido a que cada comunidad indígena tiene un dialecto diferente, por lo que, se impone el aprendizaje del idioma español, ocasionando que la educación para cada niño indígena genere un esfuerzo extra para poder aprender.

Por lo tanto, el trabajo parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se implementan los procesos de alfabetización en el idioma español para evitar la exclusión social por motivo de lenguaje en la comunidad rarámuri residente en Ciudad Juárez?

A fin de orientar el trabajo se tomaron cuatro categorías: 1. *Educación indígena de calidad*, que lleva a la pregunta: ¿De qué manera el proceso de alfabetización busca resolver los desafíos educativos que surgen en la educación indígena a nivel primaria?; 2. *Modelos y métodos para la enseñanza del español*, a fin de responder el cuestionamiento ¿Qué afectación tiene en el aprendizaje en los niños indígenas los métodos y modelos que se utilizan? 3. *Proceso de alfabetización*, que permite reflexionar sobre el siguiente punto: ¿De qué manera la formación y la práctica docente hace funcional el proceso de alfabetización? 4. *Exclusión social a partir del aprendizaje de la lectoescritura*, desarrolla la pregunta ¿De qué forma se genera el aprendizaje de la lectoescritura para comunidades indígenas y evitar la exclusión social?

## 2.4 Objetivos

El **objetivo general** es:

Analizar la manera en la que se implementan los procesos de alfabetización para evitar la exclusión social por en la comunidad rarámuri residente en Ciudad Juárez.

Los **objetivos específicos** son:

1. Examinar la forma en que se implementan los procesos de alfabetización para resolver los desafíos educativos que surgen en la educación indígena a nivel primaria.
2. Identificar los modelos y métodos para la enseñanza de la lectoescritura, además de su afectación en el aprendizaje en los niños indígenas.
3. Interpretar la funcionalidad de la formación y práctica docente para alfabetizar a los niños indígenas.
4. Describir la forma en que se genera el aprendizaje de la lectoescritura para comunidades indígenas y evitar la exclusión social.

## 2.5 Supuesto de la investigación

Se trabaja con el siguiente supuesto:

- La aplicación de los procesos de alfabetización previene la exclusión social en comunidades rarámuris.

## **CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Como se ha abordado, la educación indígena ha representado un reto a lo largo de su historia, ya sea por los programas fallidos o por la preparación de los docentes. Aunque en el país se piensa que lo desarrollado ha sido adecuado, se siguen mostrando situaciones de analfabetismo, la desigualdad de oportunidades o resultados menores al promedio. Por ello, se piensa que la sociedad tiene una deuda educativa con las comunidades indígenas.

Con el fin de comprender el problema de investigación, es necesario realizar una aproximación a través de teoría y conceptos que parten desde dicho fenómeno, con el propósito de crear una visión particular sobre la educación indígena. Este capítulo se divide en cuatro apartados, el primero aborda las Políticas educativas indígenas, en el segundo se pueden encontrar los modelos y métodos para la enseñanza del español, durante el tercer apartado, se incluye los procesos de alfabetización, por último, se establecen elementos que ocasionan la exclusión social a partir del aprendizaje de la lectoescritura.

### **3.1 Proceso de alfabetización en comunidades Indígenas**

En numerosas ocasiones, las comunidades indígenas se encuentran con obstáculos importantes para obtener una educación de alta calidad, tales como la insuficiencia de recursos apropiados, la discriminación lingüística y cultural, así como la exclusión política y económica. La capacidad de leer y escribir, especialmente en el idioma nativo, proporciona a dichas comunidades la habilidad de comunicarse, involucrarse en la toma de decisiones que impactan sus vidas y proteger sus derechos. La educación en comunidades indígenas es un procedimiento fundamental que trasciende la mera instrucción en lectura y escritura. La preservación y fortalecimiento de la identidad cultural es esencial, así como la promoción de la autonomía y el empoderamiento, y la facilitación del acceso a oportunidades educativas, económicas y sociales.

#### **3.1.1 Alfabetización**

Para englobar el concepto de alfabetización, es necesario comprender que dentro del término se concentran varias disciplinas y enfoques. De acuerdo con Manghi et al. (2016), la alfabetización se enriquece, por ejemplo, de la lingüística que son las palabras y textos que implican un significado, luego viene la psicología, en la cual se concentra el aprendizaje y la comprensión, y así mismo la sociología, en la cual se disputa la atribución de la educación y la transformación social (p. 81).

Según la Real Academia Española (2023), el concepto de alfabetización viene de la palabra alfabetizar la cual significa: enseñar a alguien a leer y escribir (Real Academia Española, 2023). Por

lo tanto, tomando en cuenta el concepto terminológico y lo que abarca más allá del simple criterio, el trabajo de los docentes encargados es llevar a cabo proceso de alfabetización que considere más elementos para las comunidades indígenas, predispone que no solamente deben de tener en cuenta las barreras que puedan existir en el lenguaje, si no, la manera de abordar a los alumnos, entender el entorno en el que se encuentran y que les sea favorable el conocimiento adquirido, así como los recursos con los que se cuenten para dicha tarea.

Para fines de este trabajo se tomará el concepto de alfabetización propuesto por Larraz (2021) que establece que es necesario poseer la capacidad de leer y escribir, además de desarrollar habilidades lingüísticas y cognitivas que son necesarias para propiciarse y recrear la lengua escrita. El proceso de alfabetización es permanente y progresivo. Un mayor dominio ayuda al sujeto a acceder a los conocimientos, adquirir capacidades específicas y entrar a una cultura escrita. Se toma el concepto de alfabetización como un proceso de aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura.

### **3.1.2 Proceso de alfabetización**

Para fines de esta investigación, se describe el proceso de alfabetización desde lo propuesto por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. En su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicado en 1979, describen que este es el resultado de las diferentes interacciones que tiene el sujeto con su entorno, el objeto de conocimiento, sus observaciones, la generación de ideas, la formulación de hipótesis, entre otros elementos. Así mismo describen la alfabetización como un proceso que se adquiere de forma natural y que empieza a desarrollarse antes del ingreso a la educación formal. Además, indican que esta no es exclusiva del entorno escolar (Ferreiro y Teberosky, 1979).

La alfabetización es un proceso por el cual los niños desarrollan sus propios sistemas de escritura y lectura, interactuando con su entorno. Por ellos, se enfatiza en la importancia de la construcción personal y la interacción con el entorno en el proceso de alfabetización. Según Ferreiro y Teberosky, los niños no tienen habilidades de lectura y escritura desde el nacimiento; en cambio, desarrollan estas habilidades a través de su experiencia y las interacciones con su entorno. Las competencias lingüísticas, como el conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juegan un papel importante en el proceso complejo de la lectoescritura (Montealegre y Forero, 2006).

La lectura conlleva dar sentido a partir de los diferentes signos gráficos y esquemas de pensamiento que cada individuo escribe. Mientras que la escritura es producir un sentido por medio de signos gráficos y esquemas de pensamiento, también debe tener un significado y un propósito. Es de suma importancia permitir que los niños comenten errores, ya que con ello se les ayudan a validar

o sustituir sus hipótesis, también es necesario que los niños manifiesten dentro de los juegos simbólicos la iniciativa de aprender a leer y escribir (Vissani et al., 2017)

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de un niño se conoce como niveles de lectoescritura; éstos, a su vez, se dividen en dos, los niveles de lectura y los niveles de escritura. Los procesos de adquisición de la escritura y la lectura son distintos, ya que cada estudiante es diferente y su contexto es distinto, entre otros ámbitos. La importancia de estos niveles radica en que permite a los encargados de desarrollar estas habilidades tener una guía sobre el proceso que se desarrolle y lo que se requiere adquirir o mejorar (Ferreiro y Teberosky, 1979).

**Tabla 1:***Niveles de lectoescritura*

| Concepto            | Definición                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etapa presilábica   | Durante este período, comienzan a distinguir entre las letras y los dibujos, copian letras y aprenden sus nombres de memoria sin darle un sonido a cada letra. Cuando los niños escriben o leen su propia escritura en este nivel, no intentan establecer una correspondencia entre letras y sonidos. En este punto, el niño cree que la cantidad de letras en el nombre está relacionada con el tamaño del objeto.                                                                                                                                                       |
| Etapa silábica      | El niño supone que una palabra larga representa cualquiera de las letras que ya conoce porque aún no comprende el significado de cada una de las letras. Se incluyen producciones que pueden ajustar la cantidad de sílabas de una palabra o que ya pueden ajustar la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas de la palabra. En los casos en que el niño usa una letra apropiada para representar la mayoría de las sílabas, las letras pueden o no tener el valor sonoro convencional. En el segundo caso, cualquier letra puede representar una sílaba. |
| Silábico-alfabética | Los niños realizan un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, y un análisis intrasilábico hasta llegar a los fonemas en este nivel. Una combinación de representación de sílabas y fonemas se produce como resultado. Los niños utilizan tanto la escritura silábica como la escritura alfabética en este nivel. En otras palabras, utilizan sílabas y letras. Aunque todavía pueden cometer errores, empiezan a reconocer ciertas similitudes entre las letras y los sonidos.                                                                         |
| Alfabético          | El niño llega a la última etapa cuando aprende qué sonido representa cada una de las letras del alfabeto y puede combinarlas correctamente. Aunque la ortografía no es convencional, las producciones en este nivel presentan una correspondencia sistemática entre letras y sonidos.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fuente: Elaboración propia con datos de Portilla y Teberosky, (2007).

En la tabla 1 se definen de acuerdo con Portilla y Teberosky, (2007), los cuatro niveles de lectoescritura que son el presilábico, el silábico, el silábico-alfabético y el alfabético. En el primer nivel, el niño comienza a copiar lo que la docente escribe sin relacionar los sonidos con las letras. En la etapa silábica, empieza a dar un valor sonoro a las letras; además, diferencia el tamaño de las palabras escritas. En el silábico-alfabético, inicia escribiendo algunas palabras, aunque aún comete

errores como saltarse letras. Por último, en el alfabético comprende el sonido de cada letra y puede escribir lo que le dicten, a pesar de esto, comete errores ortográficos.

### **3.1.3 Alfabetización en comunidades indígenas**

El proceso de alfabetización es especialmente significativo en contextos de diversidad cultural y lingüística, como en las comunidades indígenas, donde la alfabetización puede desempeñar un papel vital en la preservación y revitalización de lenguas y culturas. Sin embargo, a menudo, estas comunidades enfrentan desafíos particulares, como la falta de materiales educativos adecuados, la escasez de maestros capacitados y la imposición de sistemas educativos que no reflejan ni respetan sus conocimientos y prácticas tradicionales.

Schmelkes (2007), afirma que, “el proceso debe ser bilateral: si un indígena bilingüe se alfabetiza en castellano o en la lengua dominante del país de que se trate, deberá transferir estas habilidades a la lengua propia” (p. 4). Es decir, es fundamental que para la alfabetización se elaboren materiales en la lengua indígena, que dichos materiales tengan que ver con la cultura propia, traducir todo aquello que se encuentre a punto de extinguirse como lo son los cantos y los rezos propios de su historia.

Tal cual, indica Clay (1993), “la forma menos complicada de iniciar el proceso de alfabetización consiste en comenzar a leer y escribir en el idioma que ya se habla” (p. 37), en otras palabras, será más sencillo comenzar con lo que ya se sabe. El proceso de alfabetización dentro de una institución educativa implica un esfuerzo mayor, los docentes deben de estar preparados, aunque para los niños, aprender un segundo idioma resulta un poco más sencillo. También les incumbe ofrecer dentro de sus clases programas acordes a las necesidades de estos, ofreciéndoles experiencias prácticas para el segundo idioma e introducir en sus clases mismas historias de la cultura propia. Así mismo, los docentes se comprometerían a un excelente dominio de la segunda lengua que se estará impartiendo, así como aquellos ayudantes con los que cuenten.

Los niños son más hábiles para absorber la enseñanza de la alfabetización en cuanto a escritura y lectura se refiere, siempre y cuando los mismos se encuentran en un clima reconfortante, lleno de su cultura, y en donde ellos puedan tomar decisiones, las situaciones que se manejen tengan que ver con su día a día, incentivándolos a que actúen e intenten comunicarse más y los textos no sean solamente aquellos de origen académico, poder leer inclusive etiquetas; nuevamente, algo que vaya con su diario, y más que nada, como se ha venido mencionando. Además, el apoyo que reciben de manera metodológica, los docentes estén capacitados y sean un pilar fundamental en el proceso de alfabetización (Jolibert, 1993).

Es importante considerar la parte de la escritura dentro del proceso de alfabetización, pues en ésta se conocen las palabras que son similares por sus sonidos, la ortografía, letras y palabras propias de la cultura del alumno y el método más sencillo o bien, el que llevaría menos tiempo, sería llevar en conjunto la enseñanza de la escritura y lectura, a diferencia de la enseñanza de estos por separado (Clay, 1993).

### **3.2 Modelos y Métodos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

La enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas es fundamental y representa un gran desafío, ya que implica no solo la transmisión de habilidades básicas de lectura y escritura, sino también la preservación y revitalización de lenguas y culturas ancestrales. Tradicionalmente, los sistemas educativos han impuesto lenguas y metodologías de la cultura dominante, lo que ha resultado en la marginalización de las lenguas indígenas y una desconexión entre la educación formal y la realidad de los estudiantes indígenas. Por ello, los modelos y métodos empleados en este contexto deben ser culturalmente pertinentes y lingüísticamente inclusivos para ser efectivos y respetuosos con las tradiciones y contextos de las comunidades indígenas. En este apartado abordan los modelos y métodos empleados para enseñanza de la lectoescritura en comunidades indígenas.

#### **3.2.1 Modelos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

Los modelos de enseñanza de la lectoescritura dirigidos a comunidades indígenas buscan promover un enfoque intercultural y bilingüe que respete y valore las lenguas y culturas indígenas. Estos modelos incluyen la incorporación de las lenguas maternas en el proceso de alfabetización, la creación de materiales educativos culturalmente relevantes y la capacitación de maestros en pedagogías interculturales. Además, enfatizan que las comunidades indígenas deben participar activamente en el diseño y la implementación de los programas educativos para asegurarse de que reflejen sus valores, conocimientos y prácticas tradicionales.

Antes de entrar de lleno con el tema, es necesario definir el concepto de modelo educativo, el cual conlleva una síntesis de elementos teóricos y enfoques pedagógicos que buscan guiar a los docentes en su práctica. Cada institución o gobierno asume un posicionamiento, lo que requiere establecer un modelo educativo que esté alineado con metas que se busquen cumplir, ya que es necesario definirlo y que sea congruente con cada uno de los elementos de las propuestas que se hagan y la formación que se le brinda a los docentes (Barrientos, 2018).

Santander y Tapia (2012) exponen que los modelos educativos confieren pautas entre la enseñanza y el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, y afirman que “los modelos pedagógicos buscan la unidad de los códigos culturales concretándolos en la comunidad educativa dando los

lineamientos a partir de estrategias concretas de enseñanza” (p. 14). Es decir, es importante tomar en cuenta el entorno en el que se ubican los alumnos pues esto impacta en la manera en la que el docente debe de adaptarse para seguir el modelo para el aprendizaje dentro del aula.

De acuerdo con Verdín y Meza (2010), un modelo educativo está compuesto de objetivos enfocados en dirigir la formación académica. Dicho modelo deberá estar elaborado por tres elementos; filosófico, aquí se manifiesta todo lo referente a conceptos, epistemología y antropología, se formula el currículum y se define el margen del conocimiento y toman en cuenta los valores que se van a tratar. El segundo elemento es el pedagógico; constituido por la orientación de la forma de aprendizaje, la manera, el tiempo, el proceso y los métodos que se van a utilizar para alcanzar dicha meta. Finalmente, se encuentra el elemento político; en donde se identifica la cohesión entre los dos primeros elementos, estructurando entonces el modelo educativo que se fijará para seguir en el proceso académico.

Asimismo, es necesario definir el término interculturalidad, éste es un proceso continuo de comunicación, aprendizaje y relaciones entre individuos y grupos que poseen diferentes conocimientos, prácticas diarias, valores y tradiciones que se expresan como parte de su identidad. El desarrollo integral de cada persona, por encima de sus diferencias culturales y sociales, es el objetivo de este proceso, que busca construir y brindar un respeto mutuo, impulsado por el conocimiento de cada cultura (Ortiz, 2015).

Para comprender los siguientes párrafos, también, es preciso definir la palabra educación bilingüe, la misma es un enfoque educativo en el que se utilizan dos lenguas como medios de instrucción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo tiene varios objetivos, entre ellos, el desarrollo de la competencia lingüística en ambas lenguas, la conservación y promoción de la lengua y cultura minoritaria, y la mejora del rendimiento académico general de los estudiantes. La educación bilingüe es particularmente relevante en contextos donde existen comunidades lingüísticas minoritarias, como las comunidades indígenas, ya que permite a los estudiantes aprender de manera efectiva mientras preservan y valoran su lengua y cultura materna. (Galdames, 1989).

Desde la década de los noventa se aprobó el modelo educativo intercultural bilingüe, que busca revertir los efectos de la castellanización impuesta durante siglos. Su propósito es encontrar armonía entre culturas y lenguas, además crear un ambiente recíproco, donde el intercambio de conocimientos, pensamientos, costumbres, entre otros. Es fundamental para el proceso educativo a pesar del tiempo que ha trascendido y a un largo camino de prueba y error, sigue siendo heterogénea y centralizada (Barriga, 2004).

La educación intercultural bilingüe (EIB) es una educación abierta y flexible, pero a la vez, enraizada en y a partir de la cultura local del alumno. Es decir, la forma de pensar y de vivir de los estudiantes, su relación con el entorno, sus costumbres y tradiciones, y su conjunto de símbolos y significados culturales propios. La lengua indígena materna se considera un tesoro en este modelo; pues se enseña en su riqueza y se utiliza como lengua de enseñanza para otras disciplinas, como la historia, las ciencias de la vida y otras. El currículo tiene como objetivo transmitir al niño los conocimientos, las interpretaciones y los saberes de las dos culturas. Una educación que no excluye lo propio, enseñando al otro la lengua materna y la cultura (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014).

La necesidad de establecer marcos nacionales de educación bilingüe para el mantenimiento y el rescate de las culturas y lenguas indígenas impulsa el concepto de educación intercultural bilingüe en América Latina. Se comenzaron a comprender dos conceptos bajo el término de educación intercultural bilingüe. Primero, una petición política indígena para eliminar la exclusión y promover la educación cultural y lingüística desde el indígena para el indígena. En segundo lugar, la legitimización de los derechos étnicos colectivos mediante mecanismos de regulación educativa para los indígenas es el proceso de interculturalidad socioestatal burocratizado (Bell, 2020).

El contexto social y cultural del alumno es fundamental para el proceso de aprendizaje, y la cultura es vista como algo dinámico, cambiante y adaptable, según el modelo Intercultural bilingüe. El enfoque intercultural se plantea en la educación como un modelo para considerar los saberes, los conocimientos, las lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión. Usarlo como estrategia educativa para cambiar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, construyendo respuestas diversas y significativas en los ambientes de aprendizaje (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014).

Este modelo educativo busca que la lectura y escritura se realicen en el lenguaje de la comunidad con la que se trabaja, a través de la producción de textos escolares en dialecto indígenas que hablen acerca de historias locales, mitos y leyendas. Cabe resaltar que la elaboración de los libros de texto representa una dificultad considerable, debido a la falta de metalenguaje y del manejo didáctico en las lenguas originario. Para la elaboración de dichos libros se utilizaron tres formas principales de contextualización: la traducción de los contenidos del currículo oficial en castellano a la lengua materna; la selección de contenidos de la cultura indígena que se enfocan en el currículo oficial; y la creación de un currículo propio (Valiente-Catter, 2008).

Bastiani et al. (2012) establecen que el modelo bilingüe bicultural, prioriza que los alumnos deban de alcanzar el objetivo de la lectoescritura primero de la lengua materna y después del español, pues si se tomaba en cuenta primero la lengua materna los alumnos estarían dispuestos a aprender un segundo lenguaje. La expectativa era que los alumnos llevaran de la mano ambas lenguas, pero debido a que se le dio un mayor interés a la enseñanza del español, resultó lo contrario, comenzó un rezago.

Es fundamental destacar que la formación docente es un elemento esencial para la correcta implementación de los modelos educativos. Uno de los deberes del docente es adquirir un profundo conocimiento de dichos modelos. Según Apodaca et al. (2023), sostienen que un modelo educativo intercultural debe fundamentarse en la diversidad e incluir la protección de los derechos lingüísticos y culturales tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Es esencial la participación de la comunidad en la planificación del modelo educativo, ya que, al considerar las preferencias de la comunidad, se pueden satisfacer las expectativas.

De acuerdo con Francis (1997), existen diversas variables además de la discriminación que dificultan la alfabetización en las comunidades indígenas: modelos como castellanización directa; el reconocimiento del español como idioma nacional, normalizar la lengua propia de las comunidades indígenas, y el tiempo y los recursos. Es decir, para un alumno que vive en el campo es más complicado integrarse a un modelo educativo e incluso a una institución educativa, pues es distinto el tiempo que se determina para este tipo de actividades en las zonas rurales y las zonas urbanas, en donde se alega que en las zonas rurales ven la alfabetización como algo que no es productivo.

Cabe destacar que para que un modelo funcione correctamente, como anteriormente se mencionó y más adelante se puede visualizar gracias a otros autores; es primordial que siempre se respete la lengua materna de las comunidades indígenas, no se puede relegar de ella, sino trabajar en conjunto para la alfabetización. De este modo, se cumplirían las expectativas de las comunidades al incorporar una segunda lengua y al aceptar y promover la cultura y lengua nativa. Además, se garantizaría una educación de calidad, evidenciada por la preparación de los docentes en ambas lenguas y su adhesión al modelo educativo. Asimismo, se estaría adaptando a las particularidades de cada nuevo grupo con el que se trabaje.

### **3.2.2. Métodos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

La instrucción de la lectoescritura a comunidades indígenas representa un reto y una ocasión especial para fomentar la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural. Los procedimientos empleados para instruir en la lectoescritura en entornos indígenas deben ser adecuados culturalmente,

abarcas lingüísticamente a todos y ajustarse a las necesidades particulares de cada comunidad. Las estrategias para enseñar a leer y escribir en comunidades indígenas abarcan enfoques como la educación bilingüe intercultural, la utilización de materiales educativos adaptados al contexto y la implicación activa de la comunidad en el ámbito educativo. Estas estrategias tienen como objetivo no solo instruir en habilidades fundamentales de lectura y escritura, sino también incorporar el saber y las costumbres culturales autóctonas en el plan de estudios, promoviendo así un aprendizaje más significativo y pertinente para los educandos.

El método de enseñanza se refiere a la secuencia de acciones, actividades y operaciones que el docente realiza para impartir un contenido educativo. Constituye la ruta que se sigue para alcanzar el objetivo propuesto. El conjunto de acciones, actividades u operaciones del docente que evidencian la naturaleza de las formas académicas de estructurar el proceso con el fin de alcanzar los objetivos de enseñanza. La relación fundamental entre el docente y el estudiante es un componente esencial del proceso educativo. En este procedimiento, el docente elabora el plan de la actividad del estudiante en relación con el tema de estudio. Como consecuencia de esta actividad, el estudiante comienza el proceso de asimilar el contenido de la enseñanza (Navarro y Samón, 2017).

Las estrategias de enseñanza son los diferentes procedimientos que un docente emplea para guiar a los estudiantes hacia el cumplimiento de los objetivos educativos establecidos, y se denominan métodos de enseñanza. La didáctica guía el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de este enfoque metodológico. La característica principal del método de enseñanza es su enfoque en un objetivo específico, que se logra a través de acciones y operaciones planificadas y sistematizadas. En términos generales, un método es un recurso para alcanzar un objetivo específico. Consiste en una consideración de las diferentes vías que pueden ser seguidas para lograr dicho objetivo. Por consiguiente, el método desempeña la función de ser un recurso para un propósito determinado (Vargas, 2009).

Dependiendo de las necesidades educativas, un método puede ser empleado de manera particular o puede combinarse con otro. Los maestros siempre crearán estrategias particulares adaptadas al entorno sociocultural e institucional específico, así como a las características y experiencias previas de los alumnos. Un método también estará impulsado por el ámbito en el que se manejan los alumnos, el entorno en el cual se están desarrollando, será trabajo del docente llevar a cabo un adecuado uso de los métodos para el manejo de sus clases de acuerdo con lo que los alumnos han estado viviendo y su cotidianidad (Davini, 2008).

A pesar del arduo trabajo que se ha hecho para que los modelos educativos consideren las necesidades de los miembros de las comunidades indígenas los métodos para enseñar a leer y escribir siguen siendo los mismos que se utilizan para los niños mestizos, aunque en repetidas ocasiones dentro de este documento se ha hecho hincapié en la importancia de alfabetizar tomando en cuenta la cultura local del alumno, la realidad es que no existe un método específico que considere todos los elementos mencionados a lo largo del documento. Por ello, en los siguientes párrafos se van a describir los principales métodos utilizados para enseñar a leer y escribir, que son el método fonético, el método silábico y el método global.

#### *3.2.2.1 Método Fonético*

El método fonético es una técnica sintética que se fundamenta en la capacidad cognitiva de combinar los elementos del lenguaje, como las letras, para construir sílabas y, posteriormente, generar palabras, abarcando desde lo elemental hasta lo más avanzado. A través de la repetición sistemática y veloz, se consigue combinar y formar las sílabas que se estaban introduciendo, al mismo tiempo que se presentan el sonido nuevo y el sonido conocido. Una vez que se ha comprendido el funcionamiento del método fonético, es posible identificar el sonido correspondiente a cada letra y combinarlos para formar palabras nuevas (Cabezas, 2006).

La vía cerebral es el fundamento de este procedimiento. Tome en cuenta los impactos del cerebro, los circuitos neuronales y su interacción con las estructuras fonológicas. Para construir estructuras complejas, es necesario comenzar desde los conocimientos que el niño posee desde el inicio y avanzar gradualmente en su adquisición del lenguaje. Este enfoque sugiere, por lo tanto, iniciar desde la unidad más básica del idioma hasta la elaboración de textos de mayor complejidad (Bonillo y Silvestre, 2022).

#### *3.2.1.2 Método Silábico*

Uno de los enfoques más ampliamente aceptados para la instrucción de la lectura y escritura es el método silábico. A través de la técnica de lectura literal, es posible formar sílabas al combinar vocales y consonantes. De esta manera, se pueden construir palabras y, de manera progresiva, frases completas. Las sílabas son componentes fundamentales que trascienden la identificación de los sonidos y la representación gráfica de las letras. Sin embargo, se aconseja articular los sonidos de forma individual, en lugar de leer deletreando. Es preferible combinar el sonido entre una vocal y una consonante, o viceversa, al pronunciar las palabras (Crespo, 2022).

La enseñanza de las consonantes y las vocales para la formación de sílabas se conoce como método silábico. Este enfoque se centra en el análisis de sílabas más complejas, descomponiéndolas en unidades básicas individuales. ¿Usted considera que esta es la unidad más pequeña que se puede

pronunciar en un golpe de voz? La característica de ser sintético de este método radica en su enfoque en identificar las unidades más básicas del lenguaje. Dado que algunas personas pueden utilizar las grafías de forma mecánica sin comprender su significado real, aquellos que aprenden mediante estos métodos suelen presentar una lectura silábica, pausada y carente de significado (Romo, 2021).

### *3.2.1.3 Método Global*

El método de lectoescritura global con el uso de su memoria visual, el reconocimiento de oraciones, palabras y frases, se relacionan espontáneamente y distinguen los elementos idénticos en la imagen de dos palabras distintas. De esta manera, la palabra escrita es la representación de una imagen que evoca cada concepto. En la presentación escrita, los signos que componen las palabras tienen un significado y se convierten en fonemas. El entendimiento completo de la oración y las palabras permite una lectura fluida e inteligente desde el principio, lo que fomenta la comprensión lectora (Rosano, 2011).

Para enseñar la lectura y la escritura, se utiliza el mismo método que se emplea en la enseñanza del habla a los niños. Se pueden reconocer oraciones y frases en niños y niñas gracias a su memoria visual. Para el proceso del método global se siguen cuatro etapas, que son las siguientes: 1ro comprensión, 2da imitación, 3ra preparación y 4ta producción. Al permitir que los alumnos comprendan el funcionamiento del sistema de escritura y al mismo tiempo que lo utilicen para una variedad de actividades diarias, es un método de aprendizaje significativo. Desde temprana edad, esto fomenta y facilita la comprensión lectora (Vásquez y Cárdenas, 2022).

## **3.3 Formación y práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

En la actualidad, la educación indígena sigue mostrando desconocimiento por parte de los docentes que se encargan del proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que ocasiona que muchos niños indígenas no reciban una formación de calidad. En este apartado se pretende analizar la formación y la práctica que llevan a cabo los docentes en relación con la educación indígena, específicamente para el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

En primera instancia, es importante señalar que ser docente es una profesión que conlleva una gran responsabilidad, además de que repercute en la vida de terceras personas, no solo en el ámbito académico, sino en los aspectos sociales y emocionales. También implica que se encuentran en constante formación para respaldar su trabajo con los conocimientos que se tengan sobre teorías y métodos, todo ello con la finalidad de cumplir con los requisitos de su rol, además de ser competente y calificado (Bracamonte, 2014).

Desde 1917, en México, como consecuencia de la revolución en 1910, se comenzó a llevar a cabo el proceso de enseñanza de manera formal, pero esta tenía el propósito de castellanizar. En la actualidad la finalidad de la educación es diferente, sin embargo, muchos docentes de escuelas indígenas siguen creyendo que la intención es enseñar la cultura dominante y castellanizar. Lamentablemente la formación docente, la práctica y las propuestas hechas por los diversos gobiernos no concuerdan, lo que ocasiona que los docentes tengan una disyuntiva con lo que se pide y lo que consideran (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

### **3.3.1 Formación docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

Una parte importante en el desarrollo de un docente es la formación que se tiene, esta tiene el propósito de proporcionarle herramientas y elementos para desarrollar su trabajo y sobrellevar las situaciones que se presenten a lo largo de su trayectoria académica. En el caso de las escuelas indígenas es necesario que se tenga una formación pertinente para permitir el desenvolvimiento de los alumnos indígenas, que tengan conocimientos básicos sobre la comunidad con la que trabajaran, sobre todo conocer la lengua que se habla. En el presente apartado se pretende examinar los elementos que se consideran relevantes para formar a los docentes que imparten clase en las comunidades indígenas.

A pesar de que pareciera que es lógico tratar el tema de la formación docente en cuanto a aprendizaje y enseñanza se refiere; algunos autores como Nieva y Martínez (2016), afirman que la formación docente no siempre ha estado en el ojo de la investigación, a pesar de que son ellos los protagonistas del cambio que tienen como educadores. Así mismo, afirman que:

Es evidente que la formación docente no debe ser accidental y espontánea, tampoco se circunscribe a los que se inician como educadores; ella es fundamental para todos los actores educativos que participan de los procesos de desarrollo de la cultura, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere perpetuar (p. 16).

Tomando en cuenta los elementos antes mencionados se considera que la formación de los docentes para trabajar comunidades indígenas debe contener las herramientas para cumplir y brindar una educación de calidad. Para eso se propone que la formación docente, específicamente los que trabajan con pueblos indígenas, puedan adquirir los conocimientos obligatorios y suficientes sobre la cultura de la zona indígena donde se trabaje y prepararlo para que afronten las necesidades que se presenten en la educación bilingüe e intercultural, a la par, enseñar los aspectos positivos que tiene la cultura dominante (Rojas, 1997).

Otros autores como Galán (2007) refuerzan que la formación docente;

Puede desarrollarse mediante el aprendizaje de técnicas educativas, la actualización de programas, el diálogo con compañeros y alumnos, el aprendizaje de mentores, la experiencia

profesional, publicaciones, la investigación y la innovación y la realización de cursos y talleres de diversa índole (Como se citó en Delgado, 2013, p. 171).

En concordancia con lo expuesto, la formación de los futuros docentes debe asegurar que estén debidamente preparados para asumir su rol frente al aula y atender las necesidades de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es fundamental ser plenamente capaz de brindar apoyo, responder preguntas y mantenerse en constante formación, ya que los temas enseñados pueden variar. Es fundamental reconocer que, en el contexto de la enseñanza de la lectoescritura en comunidades indígenas, el docente debe estar preparado para abordar diversas perspectivas y promover la interculturalidad. Para lograr este objetivo, es imprescindible que el docente cuente con las herramientas adecuadas, que van más allá de los recursos didácticos, para facilitar el proceso de aprendizaje.

Bastiani et al. (2012), aseguran que posiblemente la causa por la cual los modelos educativos no están funcionando, es precisamente por la formación docente, pues es insuficiente y lo que se pretende enseñar no está siendo coherente con las bases de dichos modelos. Si el docente no muestra compatibilidad con los modelos implementados, será imposible una correcta enseñanza. A pesar de que el docente por su cuenta e iniciativa debe buscar innovarse en sus recursos y estar preparado para las adversidades u obstáculos mismos que se le observan por la cuestión de escasez de recursos e intentar cumplir con las expectativas que las comunidades soliciten en cuanto a la educación se refiere.

Cabe recalcar, que la formación docente está impuesta por ciertas políticas y burocracia propias de México, es por ello que. en algunas regiones hacer cambios en la formación que tienen los docentes es complicado, como menciona Baronnet (2013) “la planeación educativa y los programas de formación docente son determinados y controlados por el estado nacional de una manera centralizada, lo que desemboca en una educación burocratizada, corrupta, antidemocrática y de baja calidad” (p.191). Por esto mismo, los docentes optan por tomar en cuenta factores propios del ámbito en el que se están desarrollando, sin considerar la participación que debería de tener el gobierno dentro del sistema educativo y enfatizando las sugerencias de la misma población, esto difiere en lo que se supone debería ser un modelo establecido.

Aliata y Mancinelli (2017) expresan que existen conflictos dentro de las comunidades indígenas y la manera en la que los participantes han entrado en constantes movimientos y disputas para lograr que dentro de la comunidad exista educación de calidad, y precisamente es en donde se encuentran los conflictos de diversidad cultural y de ámbitos sociales y lingüísticos. Se indica que esto es debido a una carencia en un modelo a seguir, es decir, aquél en el que se determine la dirección

en la cual el docente debe guiarse. Por ello, es de vital importancia que exista una formación docente, una capacitación a todos aquellos que tienen el papel de la enseñanza dentro de las comunidades, llámese indígenas o no, cualquiera necesita una capacitación correcta puesto que se estará trabajando de manera intercultural.

Caldera et al. (2010), señalan que la formación docente es un conjunto de experiencias previas y educación continua que lleva el docente en formación, también afirman que:

Un docente que no lee, que presenta dificultades a la hora de interpretar un texto y que no puede expresarse por escrito haciendo un buen uso del sistema de escritura formal, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura. (p. 18)

Se refiere entonces que para, la formación docente no solamente basta con la formación académica específicamente como docente, sino también la formación que ha tenido a lo largo de su vida, contar con buena ortografía, si se refiere a la interculturalidad; que dominen las lenguas de las cuales se llevará a cabo la enseñanza, mediante esto, también sería posible inculcar y motivar a los alumnos al aprendizaje.

Zárate (2011) afirma que, dentro de la formación docente, es necesario que la persona en cuestión cuente con habilidades de análisis de lo que alumnos requieren, llevar un control y utilizar la retroalimentación de lo que se ha estado viendo en clases, que sean colaborativos en cuanto a la enseñanza y la diversidad que pueda existir. Además, el docente debe fortalecer su formación y las exigencias de su deber, es considerable llevar algún tipo de registro de los avances en su asignatura, además de incluso poder contar con retroalimentación para el docente mismo y realizarse en mejoras continuas.

### **3.3.2 Práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

Según Rodríguez (2007), la práctica docente es centrarse en algo más que organizar e impartir las clases, sino que la conexión que existe entre los alumnos y docentes implique esquematizar los ejercicios que se llevarán a cabo. La práctica docente puede resultar conveniente como capacitación para aquellos docentes que ya ejercen y para los que aún se encuentran en formación:

En este sentido, las instituciones de formación docente (IFD) podrían asumir el componente de prácticas como una oportunidad para ofrecer y dar apoyo a las escuelas en su conjunto, con vistas a la actualización, la innovación y el cambio en asuntos pedagógicos y de gestión. (Rodríguez, 2007, p. 701)

Rockwell y Mercado (1988) aportaban información detallada que sugería que existía una estrecha y significativa relación entre la trayectoria histórica de la institución académica y el bagaje

personal del docente, en la cual ambos contextos se entrelazaban de manera compleja influyendo directamente en las metodologías pedagógicas empleadas. Es decir, la estructura y normativas de la institución educativa imponen ciertas limitaciones a los docentes en lo que respecta al diseño curricular y, por otro lado, la historia personal y profesional del docente se manifiesta en su enfoque y filosofía educativa.

Bastiani et al. (2012) confirman que la ejecución de la labor docente no se realiza de forma adecuada dentro de los diferentes enfoques pedagógicos debido a diversas razones, entre las cuales se menciona la falta de conocimiento acerca de los modelos educativos, la presencia de una elevada cantidad de trámites administrativos, la insuficiencia en la capacitación y, posiblemente, la falta de creatividad en las prácticas innovadoras de los profesores. También es importante considerar que para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura influyen factores de la práctica docente que lo hacen más complicado; los docentes muestran dificultades con la semántica y la gramática

Es relevante resaltar que la diferencia que se remarca entre la formación y la práctica docente es que; la formación docente se refiere a cuando el docente va obteniendo los conocimientos, incluyendo la formación continua, la innovación de este y las actualizaciones. En cambio, la práctica es ya la utilización de todo estos conocimientos nuevos y previos, la manera en la que utiliza sus recursos didácticos y las habilidades que muestre en el aula cuando exista algo fuera del lineamiento.

Noriega y Meléndez (2016) establecen sobre la orientación que llevan los docentes en las aulas, pues solamente están considerando la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y materias como matemáticas, pero para una buena práctica docente es necesario que el docente pueda incluir ejemplos cotidianos en la vida de los alumnos, si se está trabajando dentro de comunidades indígenas debe exteriorizar sus conocimientos basándose en la cultura de la comunidad, esto sería parte de la práctica docente.

La experiencia y el saber de los docentes impactan en su metodología de enseñanza y, por consiguiente, en el proceso de adquisición de conocimientos que tiene lugar en el salón de clases. En consecuencia, el interés en mejorar las oportunidades de éxito académico, especialmente para los niños en situaciones desfavorables, implica en primer lugar identificar los obstáculos vinculados al conocimiento de los profesores que podrían obstaculizar el avance académico de los estudiantes. Se ha observado que la práctica docente no se desarrolla de manera adecuada dentro de los modelos educativos debido a diversas razones, como la falta de información sobre los modelos, la presencia de una alta burocracia, la insuficiencia en la formación y posiblemente una deficiencia en la innovación por parte de los docentes (Conejo y Carmiol, 2017).

En cuanto a obstáculos en la lectoescritura se refiere, según López (2020), los recursos didácticos y el ingenio de los docentes para la enseñanza-aprendizaje de este proceso, entran en la práctica docente para que sea favorable, ya que los alumnos necesitan sentirse motivados, retados y que están aprendiendo. El proceso que lleva el transcurso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura será trascendental en la vida de los alumnos ya sea para que la lectoescritura sea temprana o retardada.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en comunidades indígenas, Zaparolli (2018) alude a que:

Además de generar un clima positivo de aprendizaje, a través de la diversidad en las actividades de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que el docente promueva el diálogo y la interacción con los y las estudiantes. De manera que éstos asuman un papel activo en la construcción de sus conocimientos y habilidades. Lo anterior dentro de un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias del alumnado. (p. 15)

Dentro del ámbito de la enseñanza de la lectoescritura, se distinguen dos tipos de prácticas docentes: las comprensivas y las procedimentales. En las prácticas comprensivas, que se basan en el enfoque comunicativo, se fomenta la conexión entre el contenido leído y el conocimiento previo del alumno en relación con la lectura. En las actividades procedimentales, el enfoque se dirigía hacia ejercicios mecánicos que implicaban la extracción de información literal del texto. Estas actividades se caracterizaban por una búsqueda limitada de significados. (Zaparolli, 2018, p. 18).

Así mismo, Medina et al. (2018), exponen que es fundamental reafirmar el hecho de que el averiguar el nivel de conocimiento con el que cuentan los alumnos pertenecientes a la comunidad indígena, con el propósito de poder esquematizar de manera adecuada un modelo educativo y, por ende, desarrollar una práctica docente altamente beneficiosa y acorde con los conocimientos previos que poseen los estudiantes.

Para una adecuada práctica docente, es fundamental que los docentes posean una formación docente previa sólida y se mantengan actualizados con nuevos conocimientos. Las normativas educativas evolucionan constantemente, al igual que las dinámicas de trabajo con grupos diversos. Asimismo, es esencial comprender el modelo educativo de la institución en la que se labora y evaluar su capacidad para cumplir con las expectativas de la comunidad indígena atendida. Avanzar de manera progresiva, identificando y comprendiendo cada uno de los pasos necesarios para ascender en la escalada.

### 3.4 Exclusión social

Las comunidades indígenas en todo el mundo están afectadas por el fenómeno complejo y multifacético de la exclusión social en la educación indígena. Históricamente, los pueblos indígenas han enfrentado una serie de obstáculos que les han impedido obtener una educación de alta calidad, lo que ha perpetuado ciclos de pobreza, marginación y vulnerabilidad. Estas barreras incluyen la discriminación racial y cultural, la falta de infraestructura educativa adecuada en áreas remotas y la imposición de sistemas educativos que no respetan ni integran las lenguas, conocimientos y prácticas tradicionales de los indígenas.

El concepto de exclusión social hace referencia a la condición social colectiva que enfrentan ciertos grupos de la sociedad debido a las acciones institucionales y normativas, tanto públicas como privadas, que les dificultan el desarrollo de sus capacidades humanas, el acceso a sus derechos y la posibilidad de alcanzar la prosperidad económica y material. Se trata de un procedimiento estructural que acaba por restringir de manera significativa el acceso de numerosas personas a determinados bienes y oportunidades esenciales, lo cual cuestiona su estatus de ciudadanos (Tello, 2023).

La exclusión social se refiere a las condiciones sociales, tanto a nivel macro como micro, junto con las características individuales, que resultan en actos de descalificación y discriminación que restringen las oportunidades y expectativas de integración, participación e inserción social de individuos y colectivos en un entorno particular. La percepción social de la exclusión social es un proceso que implica la formación de juicios complejos a partir de la interpretación y evaluación de la información que señala el rechazo, la estigmatización y la discriminación de individuos y colectivos que han sido categorizados como inferiores según las jerarquías sociales predominantes en un contexto histórico determinado (Morales, 2021).

En el ámbito educativo, la exclusión social se manifiesta de diversas formas. La brecha en los indicadores educativos entre las comunidades indígenas y no indígenas es evidente. Los estudiantes indígenas tienen tasas más bajas de matriculación, retención y finalización en la educación primaria y secundaria. Las escuelas están mal equipadas, los docentes poco capacitados y los currículos irrelevantes para los estudiantes indígenas, lo que resulta en una educación de baja calidad. La discriminación y el racismo son aspectos cruciales. La estigmatización y prejuicios afectan la autoestima y rendimiento académico de los estudiantes indígenas. La falta de reconocimiento y respeto por sus identidades culturales y lingüísticas desincentiva la participación y compromiso con la educación (Hernández y Calcagno, 2003).

La exclusión social en la educación indígena tiene raíces históricas y estructurales. Los conocimientos, lenguas y culturas indígenas fueron desvalorizados y marginados por la colonización y la imposición de sistemas educativos occidentales. Los currículos escolares a menudo reflejan una visión monocultural y eurocéntrica que ignora o menosprecia las contribuciones indígenas, lo cual muestra la persistencia de la herencia colonial en la actualidad. La pobreza y la marginalización económica son cruciales. Las comunidades indígenas suelen residir en áreas rurales o remotas con acceso limitado a infraestructura educativa adecuada. Muchos niños y jóvenes indígenas no asisten regularmente a la escuela debido a la falta de recursos, la inseguridad alimentaria y la necesidad de contribuir a la economía familiar (Franco, 2016).

En primera instancia, es fundamental establecer que la escuela es un espacio para desarrollar prácticas pedagógicas alternativas, con vínculos permanentes con las estructuras económicas, políticas y sociales. Es importante considerarla como un conjunto de prácticas sociales. El espacio es donde se encuentran relaciones de resistencia, conocimiento y capital cultural de los grupos étnicos. Es importante considerar los rasgos, propósitos, creencias y valores transmitidos tácitamente en la vida escolar, a través de las relaciones familiares y comunitarias, para abordar la problemática sociocultural y educativa de los pueblos indígenas en las escuelas de educación indígena. La institucionalización del espacio curricular en lo formal no es suficiente (Domínguez, 2007).

### 3.4.2 Teoría de la Hegemonía de Gramsci y su Relación con la Exclusión Social en la Educación Indígena

La teoría de la hegemonía de Antonio Gramsci ayuda a comprender cómo las estructuras de poder y dominación cultural impactan a diferentes grupos sociales como las comunidades indígenas. Los estudiantes indígenas sufren exclusión social en el sistema educativo. Se explora cómo la hegemonía cultural contribuye a la exclusión y cómo la resistencia y la contrahegemonía pueden promover una educación más inclusiva y equitativa. Las clases dominantes mantienen su poder mediante el consenso y la aceptación de sus valores y creencias por parte de la sociedad en general, no solo a través de la coerción. La hegemonía cultural se logra cuando las ideas y valores de la clase dominante se convierten en la norma aceptada por todas las clases sociales, según Gramsci (Távora, 2020).

Gramsci, el renombrado teórico italiano, establece la noción de hegemonía como la supremacía cultural y moral que una determinada clase social logra imponer sobre el conjunto de la sociedad, influenciando así sus estructuras y dinámicas internas. Este dominio no solo se mantiene a través de la coerción y el control directo, sino también mediante el consenso y la aceptación voluntaria de los valores, normas y creencias impuestos por la clase dominante en la sociedad. Es decir, que se

refiere a la presencia de una gran variedad de individuos en la sociedad, en la que se observa claramente la dominancia de uno de ellos sobre los demás miembros que la integran. (Alapin y Mariani, 1998).

El sistema educativo refleja la hegemonía cultural cuando los contenidos, los métodos de enseñanza y los currículos reflejan y mantienen los conocimientos y valores de la cultura dominante. Esto generalmente ocurre a costa de las culturas indígenas, cuyos idiomas y conocimientos son ignorados o desapreciados. En vez de ser un lugar para la inclusión y la diversidad, la educación se convierte en un medio para la homogenización cultural. Al ingresar a un sistema educativo que no valora ni reconoce su identidad cultural, los alumnos indígenas enfrentan una forma de exclusión que va más allá de la economía o la geografía. Además de perpetuar las desigualdades sociales y económicas que han afectado a sus comunidades históricamente, esta exclusión cultural tiene un impacto en su autoestima, su rendimiento académico y su sentido de pertenencia (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015).

Los mecanismos de exclusión son procedimientos y prácticas a través de los cuales determinados grupos sociales, culturales o económicos son relegados, discriminados o desposeídos de la posibilidad de acceder a recursos y oportunidades que están al alcance de otros grupos. En el ámbito de la educación indígena, estos mecanismos funcionan de múltiples maneras, teniendo un impacto negativo en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes indígenas (Anderete, 2021). A continuación, en la tabla 2, se detallan algunos de los principales:

**Tabla 2***Mecanismos de exclusión*

| Concepto                 | Definición                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Curriculum eurocéntrico  | La visión eurocéntrica de los currículos escolares no considera las aportaciones y el conocimiento de las culturas indígenas. Dejando poco o ningún lugar para los conocimientos indígenas, los contenidos educativos priorizan la historia, la ciencia y las literaturas occidentales. Esto refuerza la idea de que sus culturas son insignificantes o insignificantes, además de desmotivar a los estudiantes indígenas. |
| Lengua de Instrucción    | La imposición de la lengua dominante como método exclusivo de instrucción. Muchos estudiantes indígenas tienen como lengua materna el idioma de su comunidad; sin embargo, deben aprender y estudiar en una lengua que no es suya, lo que les dificulta entender y aprender. Esta exclusión lingüística se ve agravada por la falta de educación bilingüe o intercultural que integre las lenguas indígenas.               |
| Discriminación y Racismo | Dentro del sistema educativo, los estudiantes indígenas se enfrentan a barreras significativas como la discriminación y el racismo. Los prejuicios y estereotipos desfavorables hacia las culturas indígenas pueden surgir en la interacción de los profesores y compañeros de aula, generando un entorno adverso que desalienta la implicación y el desempeño académico de los alumnos indígenas.                         |

Fuente: Elaboración propia con datos de Quintriqueo y Quilaqueo (2019).

De acuerdo con Quintriqueo y Quilaqueo (2019), los mecanismos de exclusión que se presentan de manera más constante en un entorno escolar indígena, como se puede observar en la tabla 2, son tres, abordando desde elementos relacionados con el currículo y su visión estratégica hasta enfrentarse a barreras como la discriminación y el racismo por parte de sus compañeros y profesores.

Es fundamental mejorar la educación indígena con el fin de prevenir la exclusión social, ya que esta acción asegura que todos tengan acceso equitativo a oportunidades y recursos. El fortalecimiento de la educación en comunidades indígenas fomenta el respeto hacia sus culturas y lenguas, lo cual incide positivamente en la preservación de la identidad y la cohesión social. La educación inclusiva brinda la oportunidad a las comunidades indígenas de adquirir habilidades que les permiten participar de manera activa en la economía y en la toma de decisiones políticas. El enriquecimiento de la diversidad cultural y social de la sociedad en su totalidad se logra no solo al mejorar la calidad de vida. En síntesis, la educación de las comunidades indígenas es un elemento esencial en el proceso de edificación de sociedades más equitativas y participativas.

## **CAPÍTULO IV. FUNDAMENTO METODOLÓGICO**

En esta sección se presenta detalladamente la metodología que se planea implementar con el fin de lograr los objetivos establecidos previamente, los cuales se refieren a reconocer y valorar la relevancia de los procesos de alfabetización en el contexto de las diversas comunidades indígenas presentes en nuestro país. Asimismo, se busca indagar de manera detallada sobre los múltiples factores que pueden influir en dichos procesos, así como analizar minuciosamente la forma en que se logra incorporar y respetar la rica y diversa cultura de estas comunidades a lo largo de todo el proceso de alfabetización.

### **4.1 Paradigma**

Los paradigmas se basan en ideologías, mismas que permiten al investigador abordar el fenómeno de estudio. Sirven como un marco para estudiar los fenómenos que surgen en la realidad; además, brinda una guía que proporciona una serie de esquemas y técnicas consideradas apropiadas, y singularidades a cada uno de los acercamientos que se tienen con el objeto, dando así la posibilidad de solucionar determinados problemas (Beltrán y Ortiz, 2020).

El actual trabajo se adscribe a la posición constructivista, este paradigma establece que el mundo real se construye con base en las interacciones sociales. En el cual la realidad es representada de distintas formas, dependiendo de las construcciones mentales de cada uno de los individuos que conforman un determinado grupo humano, con ello, se construyen también diferentes necesidades e interpretación de lo que rodea a cada sujeto (Ramos, 2015), el constructivismo busca describir e interpretar con precisión lo que se construye de manera local, sabiendo que no es independiente del contexto y de sus propias construcciones.

En los párrafos siguientes se busca describir el paradigma constructivista desde diversas perspectivas, con el propósito de que cada enfoque contribuya con una dimensión particular que pueda enriquecer la comprensión del constructivismo y su implementación en contextos particulares. La descripción del paradigma constructivista no solo enriquece la investigación, sino que también favorece una comprensión más integral del tema.

Para definir algunos elementos se pretende utilizar el punto de vista de González (2005), donde establece que el interés de conocimientos de este paradigma es comprender las reconstrucciones solas. Además, su ontología es relativista, ya que la realidad se manifiesta únicamente a través de diversas construcciones mentales y sociales. Por otra parte, la axiología se refiere a que el individuo es el responsable de moldear su propia realidad y dirigir sus propias acciones. Mientras que existe una relación entre la teoría, la acción y la práctica. A su vez, el

individuo, a través de sus sentidos, incorpora información en un contexto en el cual la persona recupera su papel principal. Se sostiene que la realidad no es independiente del observador y que este interviene interpretando el objeto de acuerdo con las categorías explicativas que ha desarrollado en su historia personal.

Este paradigma tiene como propósito comprender y reestructurar las diferentes realidades. Igualmente, sus fundamentos son una teoría sustantiva, necesaria para interpretar la subjetividad, la ideología, la percepción, los constructos, los discursos, entre otros aspectos, que son construidos por los individuos que participan en la investigación (Castillo y Vásquez, 2003).

En el ámbito epistemológico, se adopta una perspectiva subjetivista, ya que se elimina la separación entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Ambos elementos se combinan en una sola entidad epistemológica. Por el contrario, la metodología hermenéutica y dialéctica se distinguen por su enfoque en la fidelidad al objeto de estudio y en la complementariedad. En esta instancia, el investigador amplía su estudio. La solidaridad es el principal criterio regulativo en la investigación constructivista (González, 2005).

Es entonces necesario conocer las características de cada contexto, resultando indispensable establecer la importancia de los elementos sociohistóricos, y considerar al sujeto como constructor de su conocimiento, responsable de sus acciones y decisiones en el mundo que se construye, siendo así gestor de su propia realidad. Se seleccionó el paradigma constructivista debido a que desde este posicionamiento se conocen las diferentes realidades por las que pasan los niños y niñas, pertenecientes a una comunidad indígena dentro de su proceso de alfabetización. Conocer las perspectivas de los docentes sobre esta práctica, además, comprender el contexto donde se lleva a cabo todo este proceso y las construcciones que tienen en torno al proceso de alfabetización en español.

## **4.2 Enfoque**

Continuando con la construcción de la investigación, en este apartado se va a definir el enfoque utilizado. Este se entiende por la elección de un cierto tipo de procedimientos, técnicas e instrumentos que permiten al investigador observar los hechos, recolectar los datos y dar el tratamiento a la información, por ello, se considera que se refiere a las distintas dimensiones del proceso de investigación (Rodríguez, 2013)

El tipo de investigación que se busca desarrollar es cualitativo, debido se describe de manera detallada lo que ocurre con el fenómeno que se investiga, además de incorporar el estudio del contexto donde se desarrolla este fenómeno y los demás actores en el mismo. Esta metodología es útil para

estudiar un grupo de personas que presentan características similares, dando así una descripción e interpretación de la problemática social en un ambiente natural (Schuster et al., 2013).

Dentro de las características de la investigación cualitativa, se destaca su naturaleza indicativa, lo que facilita la comprensión y desarrollo de conceptos por parte del investigador. Asimismo, se caracteriza por su flexibilidad, iniciando el proceso con la comprensión del contexto y del sujeto de estudio desde una perspectiva holística. Por otro lado, el investigador busca interactuar con los informantes de forma natural, con el objetivo de comprender a profundidad a las personas que investiga y analizar cómo construyen su percepción de la realidad (Quecedo y Castaño, 2002)

La investigación cualitativa busca entender una situación social como un todo, tomando en consideración sus propiedades y su dinámica, este proceso metodológico que utiliza como herramienta las palabras, textos, discurso, dibujos entre otros para poder comprender el conjunto de cualidades que permiten que se produzca el fenómeno de estudio. Este enfoque tiene como propósito principal hacer comprensibles los hechos y describir la problemática social a partir de los rasgos determinados que la componen (Bejarano, 2016).

Se tiene la intención de investigar detenidamente el proceso de alfabetización en las diversas comunidades indígenas, con el objetivo de comprender a fondo la manera en que se integra su rica cultura y su idioma ancestral en el ámbito educativo, así como de analizar en profundidad cuál es el desempeño académico que presentan y de qué manera incide el uso predominante del idioma español en el proceso de alfabetización.

#### **4.3 Diseño de la investigación**

El diseño de investigación es esencial para garantizar que los resultados obtenidos sean confiables, válidos y generalizables. Un diseño inadecuado puede conducir a conclusiones erróneas o a la falta de capacidad para responder a las preguntas planteadas. En este sentido, un diseño de investigación es el planteamiento o la descripción de los fundamentos temáticos, incluyendo instrumentos, teorías, entre otros elementos, que le van a permitir al investigador arribar a un nuevo conocimiento, tomando en consideración el orden lógico de todo proceso de investigación (Martínez, 2013).

Para el diseño de investigación se opta por realizar un estudio de caso, ya con él, se puede observar el proceso de alfabetización, dado que se puede aprender en el contexto real y cotidiano dentro de la escuela. El estudio de casos implica básicamente en analizar una situación real tomada en su contexto para observar cada una de sus partes, la manera en que se manifiesta y cómo evolucionan los fenómenos por los cuales se está interesado, se considera de suma relevancia el

conocer que este diseño tiene potencial para explicar problemáticas más generales, donde el peso del contexto es decisivo (Orkaizagirre et al., 2014).

Es un diseño que tiene la capacidad de captar las cuestiones complejas que se encuentran en el contexto y se relaciona con los eventos que son estudiados. Se considera que lo anterior es valioso porque da pie a observar cómo es llevado a cabo el fenómeno y reconocer el contexto (Neiman y Quaranta, 2006). Este sirve para estudiar al grupo de niños indígenas, además de ayudar a hacer un esquema sobre la realidad en la que se encuentran los estudiantes, al mismo tiempo explicar relaciones causales entre su cultura, lengua de origen y la educación que se les brinda.

#### **4.4 Participantes**

En el presente apartado se establece la población de estudio y los criterios para seleccionar a los participantes que conforman la investigación. En este sentido, los participantes desempeñan un papel central en la investigación, ya que son la fuente de datos, la clave para la representatividad y generalización, y un factor importante en la calidad y ética de la investigación. Su colaboración y participación activa son esenciales para el éxito y la integridad de cualquier proyecto de investigación.

La población se define como un conjunto de individuos que voluntariamente colaboran proporcionando información relevante para la recolección de datos. Por lo general, se delimita de forma precisa y representa todos los casos que cumplen con ciertas especificaciones (Hernández-Sampieri et al, 2010). Para el estudio en cuestión, se tomó como población de interés a los profesores y al director del establecimiento educativo situado en la colonia Tarahumara en Ciudad Juárez, Chihuahua, en concreto, aquellos pertenecientes a los grados primero, segundo y tercero.

Se escogieron a los participantes con una serie de criterios de selección, esto se refiere específicamente a las características que la población de estudio debe tener (Arias-Gómez et al., 2016). En el caso de los docentes se tomó en cuenta que fueran de nivel primaria, el lugar donde laboren y atiendan a comunidades indígenas. Específicamente se buscaron docentes que tuvieran primero, segundo y tercer grado, ya que se considera que es donde se desarrollan las habilidades de lectoescritura. Con respecto al director, también se utilizaron criterios de selección y entre ellos que trabajara en nivel primaria, en una escuela que atienda a comunidades indígenas. La Tabla 3, ofrece un resumen sobre la descripción general de los docentes que participaron.

**Tabla 3***Datos generales de los participantes*

| Participantes | Grado | Sexo | Tiempo de servicio docente en educación indígena | Pertenece al gremio de educación indígena | Domina la lengua rarámuri |
|---------------|-------|------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------|
| D1            | 1ro   | F    | 3 meses                                          | Si                                        | No                        |
| D2            | 2do   | M    | 14 años                                          | Si                                        | No                        |
| D3            | 3ro   | F    | 17 años                                          | Si                                        | No                        |

Fuente: Elaboración propia

Son tres los participantes que formaron parte de la investigación, dos de sexo femenino y de sexo 1 masculino, a los cuales se le asigna un código para mantener el anonimato, se tomó en cuenta el puesto que tienen y grado con el que trabajan. Como se puede observar en la tabla 3, los participantes cuentan con distintos años de ingreso al servicio, además de pertenecer al gremio de educación indígena y ninguno de los participantes tiene dominio de la lengua rarámuri y tienen nociones básicas sobre la lengua.

#### **4.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

Las técnicas de recolección para obtener información son recursos y tácticas elaboradas con el fin de adquirir datos de manera precisa y confiable. La selección de la metodología de recolección de datos apropiada es fundamental para el logro exitoso de una investigación. A continuación, se detallan las metodologías e instrumentos empleados para la recopilación de datos en este estudio.

Las técnicas de recolección de datos se refieren al procedimiento y actividades que le ayudan al investigador a recabar la información necesaria para proporcionar las respuestas a las preguntas que se plantearon anteriormente (Hernández y Duana, 2020). Por otra parte, los instrumentos son herramienta que utiliza el investigador para registrar los datos que le proporciona el participante con respecto al fenómeno que se busca conocer (Hernández- Sampieri et al, 2010). La primera técnica es la entrevista semiestructurada y, posteriormente, la observación, para tener un acercamiento al proceso de alfabetización de las comunidades indígenas.

#### **4.5.1 Entrevista Semiestructurada**

Una entrevista semiestructurada es un método de recopilación de información en el cual el entrevistador sigue un conjunto de preguntas previamente establecidas, pero cuenta con la flexibilidad de ajustar y plantear preguntas adicionales según las respuestas del entrevistado y la evolución de la conversación, (Díaz-Bravo et al., 2013). Esta herramienta es de gran utilidad, ya que combina la estructura de la guía de preguntas predefinidas con la flexibilidad requerida para recopilar información detallada y contextualizada. Permite a los participantes compartir sus experiencias y opiniones de manera profunda, enriqueciendo así los datos obtenidos. Estas entrevistas son fundamentales para lograr una comprensión profunda de los temas de investigación.

Se eligió este tipo de entrevista ya que, al ser más flexible, da la oportunidad a que los entrevistados proporcionen más información de la solicitada, asimismo, se cuenta con preguntas previamente elaboradas (Díaz-Bravo et al., 2013). La entrevista semiestructurada proporciona información mediante las preguntas y lo que el entrevistado quiere agregar, lo que apoya a la recopilación de información, también se consideró que contribuye a que los entrevistados se sientan cómodos.

El instrumento de la entrevista semiestructurada es una guía de preguntas, esta herramienta de apoyo en la realización de entrevistas, donde se abordarán las diferentes temáticas. La guía de preguntas para este estudio está compuesta de 28 preguntas, tomando como referencias las dimensiones de modelos y métodos para la enseñanza del español, procesos de alfabetización, exclusión social por lenguaje y la formación y práctica docente (anexo 1).

#### **4.5.2 Observación**

La observación es una técnica fundamental en la investigación que implica la recopilación sistemática y la interpretación de datos a través de la observación directa y sistemática de eventos, comportamientos, fenómenos o situaciones en su entorno natural. Además, permite captar de manera objetiva lo que ocurre en el mundo real, buscando que lo que se observa resuelva alguna problemática o satisfacer necesidades (Rekalde et al., 2014).

Esta ayuda en la contextualización en el campo, al capturar eventos y comportamientos en el aula, facilitando la comprensión, la validación y la generación de conocimiento. Se eligió la observación porque proporcionó información relevante al ver el comportamiento de los estudiantes al trabajar e interactuar en su ambiente de clase. Además, reconoce las técnicas que utilizan los docentes para generar los conocimientos pertinentes (Campos y Lule, 2012).

El instrumento para conservar la información de las observaciones es un diario de campo, este instrumento permitió identificar la rutina con la que se trabaja en el aula. Consta de una tabla donde en un primer momento se agregan los datos generales, como la fecha, hora de inicio y final de la clase, entre otros. Posteriormente, se establece la actividad que se realizó, el propósito que tuvo, conforme a ello, se llenan datos que se relación con las dimensiones modelos y métodos para la enseñanza del español, procesos de alfabetización, exclusión social por lenguaje. Por último, se agregó un apartado de notas generales, donde se abordan cuestiones que no se contemplaron en las disensiones antes mencionadas y los retos que se observaron durante la clase (anexo 2).

#### 4.5 Contexto de la investigación

La escuela primaria está adscrita al subsistema federal de educación pública y se encuentra ubicada al norponiente de Ciudad Juárez, Chihuahua. El centro escolar se encuentra dentro de la colonia Tarahumara, la cual cuenta con servicio de energía eléctrica, en algunos sectores tienen agua potable, drenaje y pavimentación, así como, accesos sencillos a parques. Este centro educativo no atiende exclusivamente a niños que pertenecen a la comunidad, aceptan niños que viven alrededor de la colonia. En la figura 5, se puede observar la localización aproximada de la ubicación de la escuela desde la vista satelital.

**Figura 5**

Ubicación de la institución



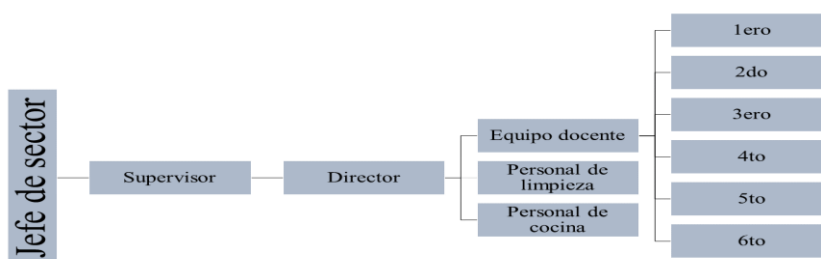
Fuente: Mapa de Google, 2023

La institución educativa únicamente ofrece el turno matutino, brindando atención a sus estudiantes desde las 8:00 de la mañana hasta las 12:30 del mediodía. Cabe destacar que se asigna un único docente de educación física por cada área geográfica, desempeñando sus labores los miércoles y viernes de cada semana. En total, la institución atiende a un total de 163 estudiantes. La figura 6

muestra el organigrama de la escuela, cuenta con un director, un docente por cada grado escolar, excepto en el caso de 4to, es el único grado que tiene dos grupos.

**Figura 6**

Organigrama de la escuela



Fuente: Elaboración propia, 2023

#### 4.7 Plan de trabajo

Para el desarrollo de la investigación se llevó a cabo un plan de trabajo en donde a partir del primer acercamiento con la institución se establecieron las actividades a desarrollar en un tiempo estimado. El primer aspecto que se desarrolló fue el acceso al campo teniendo un primer momento en agosto del 2023, con un acercamiento a las instalaciones donde se realizó la recolección de datos con la finalidad de dialogar sobre hacer la investigación en dicha institución. Se comenzó con la gestión de los datos necesarios con la institución para poder llevar a cabo el estudio.

En un segundo momento se comenzó con el diseño de los instrumentos, la construcción de la guía de entrevista y el diario de campo se llevó a cabo en el mes de septiembre y la primera semana de octubre se comenzó con la elaboración de la entrevista tomado como punto de partida dar respuesta a los objetivos. Posteriormente, se desarrolló el diario de campo, donde se también se tomaron en consideración las dimensiones antes mencionadas.

La recolección de los datos y aplicación de los instrumentos corresponden a un tercer momento. La entrevista se aplicó la última semana de octubre y la primera de noviembre de manera presencia, al mismo tiempo se efectuaron las transcripciones de estas. Durante la primera y la segunda semana de noviembre se llevaron a cabo las observaciones también de manera presencial, al mismo tiempo fueron llenados los diarios de campo correspondiente al día de observación (anexo 3).

#### **4.8 Análisis de la información**

En este apartado se describe el proceso para analizar la información de estudio, para ello, se comenzó con la transcripción de los datos de forma manual, con el objetivo de captar detalles específicos de manera precisa para facilitar el proceso de revisión de lo transcrito. Para analizar la información, se empleó una técnica conocida como análisis. Esta técnica se utiliza para estudiar, sistematizar y organizar la información recopilada, con el fin de identificar los aspectos relevantes para el trabajo. Se priorizan los mensajes proporcionados por los participantes, así como sus preocupaciones y otros aspectos subjetivos (Álvarez-Gayou, 2003).

Además, se llevaron a cabo matrices en Excel donde se concentró la información recabada a través de las técnicas e instrumentos, las categorías se establecidas en el presente estudio surgen de dos formas, la primera desde el fundamento teórico y la segunda, desde la información recabada que no se tenía contemplada y se denomina categorías emergentes. Se comenzó la codificación según las categorías que se desarrollaron, este proceso permitió contrastar con la teoría ya existente, para posteriormente mostrar los resultados obtenidos, los cuales se describen en el capítulo cinco.

#### **4.9 Cuestiones éticas**

Las consideraciones éticas de la investigación, es preciso señalar que antes de comenzar con las entrevistas u observaciones se hizo entrega de una carta de consentimiento informado donde se le expresaba las intenciones de la investigación, las implicaciones de su participación en la misma y dar a conocer que su participación es completamente voluntaria, posteriormente a la entrega de cartas y a la lectura de estas, se dio un espacio para resolver las dudas que surgieron.

Se les explicó a los colaboradores de manera detalla que su participación era de manera voluntaria y en cualquier momento que lo desearan podrían retirarse de la investigación, sin tener ninguna consecuencia de ello. La investigación fue enviada al comité de ética de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Por otra parte, se garantiza el resguardo de sus datos personales y la protección de estos, ante la a Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares DOF 05-07-2010.

## **CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En esta sección se presentan los resultados del estudio de casos llevado a cabo con la colaboración de los profesores de educación primaria que trabajan en una escuela indígena. Se busca que los descubrimientos obtenidos permitan que las contribuciones de los participantes sean escuchadas. A continuación, se presentan los resultados, los cuales se muestran según las categorías establecidas previamente. Proceso de enseñanza de la lectura y escritura, diferentes enfoques y técnicas para la alfabetización, capacitación y ejercicio de la labor docente, problemáticas de exclusión social en el entorno educativo y aspectos relevantes en desarrollo.

Antes de comenzar, se va a describir el entorno específico en el que se realizó la investigación, ya que el contexto de las aulas puede influir significativamente en los resultados de la investigación. Además, proporciona información detallada sobre las condiciones del aula, el tipo de estudiantes, el equipo utilizado y otros factores relevantes. Por ello, los siguientes párrafos describen de manera específica las aulas de primero, segundo y tercer grado.

Dentro del aula de primer grado se cuenta con un aproximado de 12 estudiantes pertenecientes a la comunidad rarámuri y 17 estudiantes mestizos, teniendo un total de 29 alumnos y alumnas. En el salón se divide en dos espacios, el primero es una pequeña biblioteca con libros de lectura, tapetes y los libros correspondientes al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. Después se observaba la otra mitad del aula con las bancas para todos los alumnos. La organización del espacio hace que todo se vea amontonado y sin mucho espacio para caminar, además de que no se observó ningún tipo de decoración en las paredes (Observación propia, 16 de noviembre 2023).

En la clase del grupo de segundo grado, se encuentran aproximadamente 4 estudiantes pertenecientes a la comunidad rarámuri y 21 estudiantes mestizos, teniendo un total de 25 alumnos y alumnas. La distribución de la sala: en la parte frontal se encuentra el escritorio, el pizarrón y un casillero donde el docente tiene el material con el que trabajan los estudiantes, libros de lectura y de texto que le han proporcionado al largo de los años que ha trabajado en la escuela; en la parte trasera se encuentran los pupitres; las paredes se encuentran decoradas con algunas silabas en rarámuri (Observación propia, 16 de noviembre 2023).

En el salón de tercer grado, se cuenta con aproximadamente 10 estudiantes pertenecientes a la comunidad rarámuri y 13 estudiantes mestizos, teniendo un total de 23 alumnos y alumnas. El espacio se encuentra organizado en forma de medialuna, lo que permite que D3 pueda moverse por toda el aula; en un rincón del aula se encuentra un casillero que tiene materiales con los que trabajan y libros con lecturas. El área se encuentra decorado con frases, las partes del cuerpo, los números, los

meses, las tablas de multiplicar, todo esto en rarámuri y traducido al español (Observación propia, 16 de noviembre 2023).

## 5.1 Procesos de alfabetización

La educación en lectura y escritura en poblaciones indígenas ha despertado un interés creciente en la investigación educativa y sociocultural, principalmente por la variedad lingüística y cultural que distingue a dichos grupos. Durante las últimas décadas, se ha evidenciado que la alfabetización en estas comunidades no puede ser abordada únicamente a través de la enseñanza convencional en idiomas predominantes, sino que es necesario tomar en cuenta las lenguas autóctonas, las visiones del mundo y los entornos culturales específicos de cada comunidad indígena.

En este apartado se muestran los resultados corresponden al objetivo número uno donde se habla lo siguiente *Establecer la forma en que se implementan los procesos de alfabetización para resolver los desafíos y necesidades educativas que surgen en la educación indígena a nivel primaria* y la siguiente pregunta de investigación *¿De qué manera el proceso de alfabetización busca resolver los desafíos y necesidades educativas que surgen en la educación indígena a nivel primaria?*

La noción de alfabetización indica que es esencial poseer la capacidad de leer y escribir, además de adquirir las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para comprender y crear textos escritos. El proceso de adquirir destrezas de lectura y escritura es constante y progresivo. Un nivel de habilidad más avanzado le permite a la persona acceder a información, desarrollar destrezas específicas y sumergirse en una cultura fundamentada en la escritura. El término alfabetización se define como el proceso de adquisición de destrezas en el uso de la lengua escrita, tanto para la lectura como para la escritura (Larraz, 2021).

La forma en que los docentes trabajan difiere de las expectativas, ya que todos los estudiantes emplean el idioma español en la institución. Por lo tanto, las clases, los materiales didácticos y la escritura se realizan en español. Como consecuencia, los profesores no sienten la obligación de elaborar un plan educativo específico para los alumnos mestizos y los estudiantes rarámuris.

*“En realidad, aquí en el salón no, no hablan ningún idioma ni nada, el nada más el español, pero sí como yo he visto a las mamás que sí le ellas sí les hablan en Tarahumara, bueno, las que sé” (D1E).*

*“Pues a mí no se me hace difícil enseñarles a los niños de a hablar a este a aprender a leer y escribir porque [...] ellos ya hablan mucho el español” (D2E)*

*“Todos son bilingües. Ajá, no tengo ningún niño monolingüe indígena, todos hablan el español” (D3E)*

La comunidad ha decidido que los niños deben adquirir conocimientos de español antes de comenzar la educación primaria, ya que creen que esto facilitará su aprendizaje. A diferencia de lo indicado por Clay (1993), una manera menos compleja de comenzar el proceso de alfabetización es iniciar la lectura y escritura en el idioma que se domina. La implementación de la alfabetización en una institución educativa requiere un compromiso significativo. Los educadores deben estar debidamente capacitados para impartir clases en el idioma predominante en la comunidad donde ejercen su labor.

Uno de los desafíos más significativos señalados por los participantes es la disparidad en los niveles de habilidades de lectura y escritura presentes en un mismo grupo, lo que puede resultar en que algunos alumnos se rezaguen mientras que otros estén más avanzados. Al realizar una evaluación al comienzo del año escolar, se observó la notable disparidad entre los estuantes. Esta situación ocurre en dos de los tres grados; en el caso del segundo grado, no hay resultados debido a la ausencia de un diagnóstico por parte del profesor.

*“Ahorita pues es que hice un diagnóstico, ¿qué sería? Bueno, a inicios de ciclo, pues para que para mí sea más fácil trabajarla, entonces yo empiezo desde cero como quien dice, porque mucho tampoco tuvieron, para empezar, no tuvieron el preescolar y otros ya saben las letras” (D1E).*

*“Después de que aplicamos [...] la valoración diagnóstica, pues yo ya me di cuenta que los niños vienen bastante rezagados en lo que es su proceso de lectoescritura. Algunos no lo han consolidado, otros están en proceso y algunos, pues sí, ya lo han completado, pero [...] la mayoría, no ha consolidado su proceso lectoescritura” (D3E).*

La adquisición de habilidades de lectura y escritura implica atravesar distintas etapas que contribuyen a fortalecer los conocimientos fundamentales para desarrollar la capacidad de leer y escribir. Es importante señalar que cada niño atraviesa por estos niveles en momentos distintos. Incluso si se encuentran en el mismo grado, cada uno adquiere los conocimientos de forma única y a su propio ritmo. El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en un niño se denomina niveles de lectoescritura, los cuales se clasifican en niveles de lectura y niveles de escritura. Los procedimientos de aprendizaje de la escritura y la lectura difieren, dado que cada estudiante presenta singularidades y se desenvuelve en un entorno particular, entre otros aspectos. La relevancia de estos niveles reside en que proporciona a los responsables de desarrollar estas habilidades una orientación

sobre el proceso que se lleva a cabo y lo que es necesario adquirir o mejorar (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Es evidente que el enfoque del proceso de lectoescritura en las aulas de esta institución se dirige únicamente hacia aspectos académicos. Durante las observaciones realizadas, se pudo notar que los participantes se limitaban a utilizar únicamente los libros de texto. A pesar de contar con libros de lectura donados por diferentes organizaciones, su atención se centraba en completar las actividades propuestas en los libros de texto. A diferencia de la propuesta de Jolibert (1993), según la cual los niños tienen mayor capacidad para adquirir habilidades de alfabetización en escritura y lectura cuando se encuentran en un entorno acogedor, impregnado de su cultura, y donde puedan tomar decisiones, es importante que las situaciones educativas estén relacionadas con su vida cotidiana. Esto los motiva a participar activamente, a intentar comunicarse más y a leer textos que no solo sean de carácter académico, sino también etiquetas u otros materiales que formen parte de su rutina diaria, tal como se ha mencionado anteriormente.

## **5.2 Modelos y Métodos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

La enseñanza de la lectoescritura en comunidades indígenas plantea desafíos singulares y ofrece oportunidades relevantes, debido a la diversidad cultural y lingüística presente en dichos grupos. Como se ha señalado previamente, los sistemas educativos han impuesto idiomas y enfoques pedagógicos de la cultura predominante, lo cual ha llevado a la exclusión de las lenguas indígenas y a una brecha entre la educación formal y la experiencia de los estudiantes indígenas. En consecuencia, es fundamental que los modelos y métodos utilizados en esta área sean culturalmente adecuados y lingüísticamente inclusivos con el fin de garantizar su eficacia y respetar las tradiciones y contextos de las comunidades indígenas.

Por ello, dentro de esta sección se dará respuesta al objetivo específico número dos que plantea *identificar los modelos y métodos para la enseñanza de la lectoescritura, además de su afectación en el aprendizaje en los niños indígenas* y a la pregunta de investigación: *¿qué afectación tienen en el aprendizaje en los niños indígenas los métodos y modelos que se utilizan?*

### **5.2.1 Modelos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

La enseñanza de la lectoescritura en poblaciones indígenas requiere de un enfoque sensible y adecuado a las particularidades culturales y lingüísticas de cada comunidad. Frecuentemente, los modelos educativos convencionales resultan insuficientes para atender de manera adecuada las particularidades de dichos entornos, en los cuales el idioma y la cultura desempeñan un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es fundamental destacar que un modelo educativo se define como una combinación integrada de fundamentos teóricos y estrategias pedagógicas que tienen como propósito orientar y respaldar la labor de los educadores en su quehacer diario. Además, es importante destacar que los modelos pedagógicos contemporáneos buscan promover la integración y cohesión de los diversos códigos culturales presentes en la sociedad actual. Esto se logra concretando estos códigos en el seno de la comunidad educativa, proporcionando directrices claras y precisas que sirvan de base para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas efectivas y significativas (Santander y Tapia, 2012).

En el transcurso del tiempo en el que se realizó la investigación, se comenzó con la implementación del modelo educativo conocido como Nueva Escuela Mexicana. Este trabaja a través de proyectos, lo que significa que los estudiantes trabajan de forma activa y planificada; se implementan y evalúan proyectos con aplicabilidad en contextos prácticos fuera del entorno educativo (Martí et al., 2010).

Como consecuencia de que se iniciaba con la implementación de este modelo, son pocos los elementos que pudieron rescatarse al respecto, aunque es interesante que el cambio constante de modelo educativo ocasione que exista una crisis en algunos de los docentes, esperando que el libro de texto le permita tener más claridad al respecto, mientras que el docente de segundo grado considera que es una herramienta que permite conocer la realidad de los estudiantes y su contexto.

*“Pues es que modelo, ahorita estamos trabajando con el modelo, el nuevo que es el de la nueva escuela mexicana. Que al principio hemos estado batallando un poquito porque traíamos la verdad, un desorden con todo desde que no se nos entregaban los libros” (D1E).*

*“Estoy trabajando por proyectos, con la Nueva escuela. s que trabajar por proyectos es muy suave ¿por qué? Porque Incorporas varias situaciones de la vida, también este, cosas que utilizan allá, cosas que hacen allá, las incorporamos aquí y pues se hacen las bases que me ayudan para trabajar con ellos. Entonces me doy una visión de cómo está su contexto para partir para hacer mi proyecto” (D2E).*

*“Estamos un poquito medio así, dispersos en esa cuestión, porque no teníamos para empezar los libros de texto y eso de donde viene todo lo que es los trabajos, pero voy a trabajar con la nueva escuela” (D3E).*

Por lo cual, los entrevistados consideraron que como comienzan a trabajar con este modelo, aunque algunos de los docentes también indicaron que es un poco confuso trabajar con él por la falta de conocimientos sobre la propuesta. Cada institución educativa o entidad gubernamental asume un posicionamiento estratégico, lo cual implica la necesidad imperante de establecer un modelo

educativo integral y coherente con los objetivos y metas que se pretenden alcanzar. Es fundamental definir un enfoque educativo que esté alineado con los principios rectores de cada propuesta pedagógica, así como con la formación continua que se ofrece al cuerpo docente (Barrientos, 2018).

Durante todas las observaciones, fueron pocos los elementos culturales y/o de lenguaje que se llevaron a cabo por parte de los docentes. La mayoría buscaba seguir con lo que establecían los libros o sus planeaciones; aunque se les solicita en la asamblea matutina que recuerden incorporar elementos de la comunidad rarámuri, los docentes lo pasan por alto. Pese a tener decoraciones o conocimientos básicos, preferían seguir con los elementos de la clase que se habían pensado, por ejemplo, continuar con matemáticas, ciencias o lectura y escritura.

*“Después del saludo por parte del director en la cancha de la institución se dirigieron al aula. D1 comienza saludando a los alumnos, posteriormente escribe la fecha en rarámuri con ayuda de los alumnos pertenecientes a la comunidad, después comienza con la clase de manera regular y no se vuelve a mencionar nada acerca de la lengua. Este comportamiento se repetía a lo largo de las visitas” (D1OB).*

*“En el aula se pueden observar decoraciones con silabas en rarámuri, a pesar de esto no se observa que sean utilizados durante las clases” (D2OB).*

*“Al inicio de la clase, D3 escribe la fecha en rarámuri con ayuda de todo su grupo. Trata de preguntar los números y los meses a todos los estudiantes, aunque no pertenezca a la comunidad rarámuri. Después de eso repasan las partes del cuerpo con una canción. La fecha se hace de manera regular, pero la canción es solo los lunes. Al terminar de cantar, continua con su clase sin incorporar estos elementos culturales o de lenguaje” (D3OB).*

Con el comienzo del ciclo escolar y los cambios en los grados de los docentes, se pudo rescatar durante las observaciones que los docentes se inclinan con mayor medida a cumplir con los elementos educativos generales. En pocos o nulos momentos se buscaba incluir elementos propios de la comunidad rarámuri, aunque se cuenta con materiales y disponibilidad por parte de la comunidad. Como menciona Barriga (2004), la castellanización impuesta durante siglos dificulta la alfabetización de comunidades indígenas, aunque se ha propuesto desde la década de los 90 un modelo educativo que busca revertir estos efectos. Aunque ha pasado el tiempo, la educación sigue siendo heterogénea y centralizada.

Pese a que los educadores señalan que es fundamental la implementación de un enfoque que valore y contemple la diversidad, en la realidad de su labor pedagógica no se observa esta premisa,

dado que uno de los aspectos esenciales consiste en el respeto hacia la identidad cultural y/o el idioma nativo de la población, evitando así la imposición de la instrucción exclusivamente en lengua española

*“Pues es que nosotros, bueno como es primero, o sea, a mí se me hace más fácil con los juegos. Entonces a base de juego, pues es más fácil de poderlos integrar o que ellos se convivan, pues armónicamente” (D1E).*

*“En lo cultural, por ejemplo, cultural, lo único cultural que yo veo aquí en la escuela, pues [...] si vemos la lengua, platicamos, tenemos nuestra hora de [...] lengua indígena, hablamos palabras, números, oraciones, pequeñas oraciones y la vestimenta, si te fijas la vestimenta de las niñas es con la falta de tradicional, esa la tienen que traer como uniforme reglamentario aquí en la escuela.” (D2E).*

*“Trabaja diariamente, por ejemplo, si te fijas, mira en mi pizarrón, este manejamos lo que es la de diario y la trabajamos tanto en español como en Tarahumara, con instrucciones también hay instrucciones, como para indicarles, pues, alguna actividad que yo se las pido en lengua indígena. Trabajamos los días a la semana, los números. Dentro de la fecha pues es [...] me sirve a mí, porque dentro de la fecha trabajo, meses, días de la semana y números hasta el 30 o 31” (D3E).*

De manera contradictoria, durante las entrevistas al cuestionarles cómo se incorporan los elementos culturales y/o de lenguaje, los docentes indicaron que ellos incorporan en todas sus clases, ya que consideraban que es muy importante crear un ambiente de trabajo armónico donde se respete la diversidad y su contexto. Haciendo alusión a practicar interculturalidad dentro de su aula, ésta se trata de una interacción constante donde se comparten conocimientos, se adquieren aprendizajes y se establecen vínculos entre personas y colectivos con diversas experiencias, rutinas, principios y costumbres que se manifiestan como elementos esenciales de su identidad. El propósito de este proceso es fomentar el crecimiento completo de cada individuo, sin importar sus distintivas culturales y sociales, promoviendo la construcción de un respeto recíproco basado en el entendimiento de cada cultura (Ortiz, 2015).

### **5.2.1 Modelos para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

La instrucción de la lectoescritura en comunidades indígenas representa un reto significativo y una oportunidad excepcional para fomentar la inclusión y el aprecio por la diversidad cultural. Los enfoques empleados para instruir en la lectoescritura en entornos indígenas deben ser adecuados culturalmente, abarcar diversos idiomas y ajustarse a las particularidades de cada grupo comunitario. A pesar de los esfuerzos realizados para integrar las necesidades de las comunidades indígenas en los

modelos educativos, los métodos de enseñanza de lectura y escritura siguen siendo homogéneos, sin considerar las particularidades de dichas comunidades.

Es necesario definir que el método de enseñanza se refiere a la secuencia de acciones, actividades y operaciones que el profesor lleva a cabo para impartir un contenido educativo. Constituye el camino a seguir para alcanzar el objetivo propuesto. El conjunto de acciones, actividades u operaciones del docente que evidencian la naturaleza de las formas académicas de estructurar el proceso con el fin de alcanzar los objetivos de enseñanza. La relación imprescindible entre el docente y el estudiante es un componente fundamental del proceso educativo. En este procedimiento, el docente elabora el plan de la tarea del estudiante en relación con el tema de estudio. Como consecuencia de esta tarea, el estudiante comienza el proceso de comprensión del contenido educativo (Navarro y Samón, 2017).

A pesar del intenso esfuerzo realizado para que los planes educativos contemplen las necesidades de los integrantes de las comunidades indígenas, los enfoques para la enseñanza de la lectoescritura continúan siendo los mismos que se emplean para los niños de ascendencia mixta. Aunque se ha subrayado en varias ocasiones en este escrito la importancia de la alfabetización teniendo en cuenta la cultura local del estudiante, no se ha desarrollado un método específico que abarque todos los aspectos mencionados a lo largo del documento.

Los educadores poseen información sobre los conceptos fundamentales de cada enfoque para la enseñanza de la lectoescritura, sin embargo, no tienen claridad acerca de la distinción entre modelo y método. Durante la entrevista, se indagó al profesor sobre el enfoque pedagógico que emplea para la instrucción de la lectoescritura. Resulta interesante cómo cada docente se esfuerza por atender las necesidades del colectivo con el que colabora.

Debido a la razón anteriormente mencionada, los profesores eligen tener en cuenta a los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven. Además, se ajustan los métodos según el grupo con el que se está trabajando, con el objetivo de que el proceso de alfabetización sea lo más sencillo posible para los estudiantes y se adecue a las necesidades individuales de cada uno

*“Yo, por ejemplo, estaba implementando lo que es el método silábico. Pero ya con los días, bueno, ahora que ya llevamos casi 2 meses, 3 meses, casi 3 meses de clases y me dije, yo estoy en un error porque estoy con el método silábico y no me sirve, entonces dije, [...] voy a cambiarle, entonces yo me estoy agarrando de todos los que sé” (D1E).*

*“Yo ni siquiera te podría decir con qué método trabajo, porque pues yo voy utilizando a lo mejor un poquito de lo onomatopéyico también del silábico también del global. Entonces es*

*un poquito de todo conforme yo veo que los niños avanzan conforme a la necesidad, también que tienen los niños. Pues voy metiendo un poquito, entonces yo no tengo y nunca lo he tenido, un modelo así establecido que yo desde que empiezo hasta que lo terminé, lo llevé tal cual” (D3E).*

D1 y D3 combinan diversos elementos de los métodos más habituales. De acuerdo a las necesidades educativas, un método puede ser aplicado de manera particular o puede ser integrado con otro. Los profesores siempre elaborarán estrategias personalizadas adaptadas al entorno sociocultural e institucional específico, así como a las características y experiencias previas de los alumnos. Un enfoque educativo también se verá afectado por el entorno en el que los estudiantes se encuentran y el contexto en el que están siendo educados (Davini, 2008).

Desde el punto de vista de D2, es necesario que el docente le permita a cada estudiante leer y escribir de manera individual, ya que esto les permite ser independiente y el trabajo del docente se vuelve más rápido. Además, considera que este método permite que sus estudiantes presten más atención, desarrollen su sentido del oído y para los grados siguientes estén mejor preparados.

*“A mí me gusta empezar primero con los fonemas, después de los fonemas, yo me voy [...] las sílabas y ahí a la Sílabas que es cuando los niños empiezan a leer solos. Esa, es la forma con la que yo empiezo” (D2E).*

Por otra parte, D2 prefiere emplear el enfoque fonético, ya que considera que facilita el proceso de enseñanza de la lectura y fomenta la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje. Este enfoque es un método sintáctico que se fundamenta en la capacidad cognitiva de unir los elementos del lenguaje, como las letras, para generar sílabas y, posteriormente, construir palabras, abarcando desde lo elemental hasta lo más elaborado. Se fundamenta en la repetición sistemática y veloz. Se consigue combinar y formar las sílabas que se estaban introduciendo, al mismo tiempo que se presentan el sonido nuevo y el sonido conocido.

### **5.3 Formación y práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

La formación y práctica docente es un tema de suma importancia que abarca diversas dimensiones, desde el respeto y reconocimiento de las lenguas originarias hasta la implementación de métodos pedagógicos adecuados a las complejas realidades socioculturales presentes en estos entornos educativos. Se necesita un enfoque mucho más profundo y un compromiso a largo plazo para poder superar de manera efectiva las diversas barreras estructurales que se presentan y así asegurar una

educación inclusiva, equitativa y de alta calidad para cada uno de los estudiantes, independientemente de cuál sea su procedencia cultural o lingüística.

Por consiguiente, en esta parte se abordará el tercer objetivo específico que consiste en *interpretar la funcionalidad de la formación y práctica docente para alfabetizar a los niños indígenas*, así como responder a la pregunta de investigación: *¿de qué manera la formación y la práctica docente hace funcional el proceso de alfabetización?*

### **5.3.1 Formación docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

En primera instancia, se ha observado que la capacitación de los profesores en la enseñanza de la lectoescritura para comunidades indígenas debe ser completa, abarcando no solo aspectos lingüísticos y pedagógicos, sino también un enfoque intercultural que reconozca y fomente las lenguas y culturas locales. Esto significa que los docentes deben contar con una capacitación adecuada en los contenidos particulares de las lenguas indígenas, así como en técnicas pedagógicas que promuevan el desarrollo de la lectoescritura en el idioma materno. Es fundamental no descuidar la enseñanza del español u otras lenguas nacionales según sea necesario.

Existe una amplia variedad de áreas en las que puede desempeñarse un docente, D3 hace hincapié en su interés por ser docente sin importar el sector al que se dedique, dentro de las observaciones se notó que en el horario de receso recibía visitas de manera constante por los estudiantes que había tenido anteriormente, algunos se acercaban con dudas sobre el grado en el que estaban y otros solo iban a saludarla, D3 menciona que esa es su parte favorita de ser docente, el poder ver cómo crecen sus estudiantes

*“la única opción que yo tenía en ese era la licenciatura en educación, pero era para el medio indígena y igual, pues yo entré porque te digo sinceramente, pues no, no tenía muchas opciones, [...] pero yo quería estudiar educación” (D3E).*

Las situaciones en las que se hallaba D3 la llevaron a desempeñarse como educadora indígena. Inicialmente, esto no le supuso un inconveniente ya que aspiraba a ser educadora. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, se percató de que la tarea era más desafiante de lo que había imaginado. Esto provocó que valorara aún más su formación y su campo laboral. El profesor debe demostrar afinidad y pasión por su profesión, ya que esto le permite cumplir con las expectativas tanto personales como de las comunidades con las que interactúa laboralmente. Dado que ignorar esta circunstancia provoca que los sistemas educativos no estén operando adecuadamente, la razón principal radica en la formación de los docentes, la cual resulta insuficiente y no se ajusta de manera coherente a los fundamentos de dicho personal educativo (Bastiani et al., 2012).

A pesar de que D1 posee una formación especializada para enseñar en preescolar, opina que su preparación le capacita para impartir clases en distintos niveles educativos y que cuenta con los conocimientos fundamentales necesarios y puede llevar a cabo sus clases siguiendo los libros de texto correspondientes. Además, enfatiza que, al pertenecer a una comunidad indígena, posee un nivel de conocimiento superior al de otros docentes.

*“Bueno, yo soy maestra de preescolar, soy indígena y dije me gustaría enseñar a los indígenas, pero lo que cuando me vine a la primaria estaba preocupada porque era primaria, pero yo nunca le he visto la diferencia, porque [...] si siempre se maneja lo mismo” (D1E).*

Dentro de las entrevistas llevadas a cabo, D1 indica que la mayoría de las herramientas que adquirieron durante su formación fueron suministradas por la institución educativa en la que cursaron sus estudios. De acuerdo con lo mencionado, la capacitación de los futuros profesores debe garantizar que estén adecuadamente preparados para asumir su función frente a los alumnos y satisfacer las necesidades de los estudiantes durante el proceso educativo. Además, es esencial estar completamente preparado para ofrecer asistencia, contestar interrogantes y mantenerse actualizado constantemente, dado que los temas abordados pueden ser diversos (Benito, 2013).

Dentro de la interesante entrevista, el docente en múltiples ocasiones hace referencia explícita a la trascendental importancia que tuvo su padre en su sólida formación académica y personal; además, destaca con énfasis que su padre desempeñó una labor ardua y encomiable desde temprana edad en la majestuosa sierra de Chihuahua, ejerciendo la noble labor de educador en diversas y remotas comunidades indígenas, lo cual le otorgó una vasta experiencia y un profundo conocimiento en relación a esta labor.

*“yo las herramientas que tomé fueron más de mi papá ¿Por qué? porque fue que él fue el que me enseñó, lo que se dé la lengua lo sé por él. Fui a la escuela, pero aprendí más más por mi papá, él sí estuvo inmerso, creo que él estuvo en un internado indígena, él vivió siempre en la sierra” (D2E).*

La capacitación de los educadores implica adquirir diversos conocimientos, desde aspectos académicos hasta valores y convicciones. D2, menciona que su padre es quien dio las herramientas necesarias para trabajar con la comunidad rarámuri. La preparación de un docente no se limita únicamente a su formación académica como educador, sino que también incluye la educación recibida a lo largo de su vida. Por ejemplo, es importante tener una buena ortografía y dominar los idiomas en los que se impartirá la enseñanza, especialmente en el contexto de la interculturalidad. A través de

esta estrategia, también se podría fomentar e incentivar a los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje (Caldera et al., 2010).

En el momento en que se realizaron las observaciones, el director manifestó su interés en inscribir a los profesores en un programa de capacitación. No obstante, surgieron dificultades a raíz de la falta de disposición de los profesores para movilizarse. Se establece de manera evidente que, a pesar de tener la decidida intención de mejorar el nivel de la institución, desafortunadamente los profesores no muestran la adecuada disponibilidad ni ofrecen el apoyo necesario para llevar a cabo dicha mejora. Aliata y Mancinelli (2017) señalan que surgen conflictos y complicaciones en los programas de formación de profesores debido a los diferentes movimientos y disputas para garantizar la presencia de una educación de alta calidad en la comunidad. Es en este contexto donde se presentan los conflictos relacionados con la diversidad cultural, social y lingüística. Se señala que esto se debe a la falta de un modelo a seguir, es decir, uno que defina la dirección que el docente debe seguir. Por lo tanto, la continua educación se convierte en una tarea complicada debido a la falta de programas de formación que estén alineados con los objetivos.

Durante la conversación con el director de la institución educativa, se mencionó la dificultad de realizar una formación continua y organizada del personal docente, ya que requería que se desplazaran a centros educativos cercanos a la sierra. Por lo tanto, los profesores con más experiencia enseñaban clases magistrales sobre los temas que habían tratado en capacitaciones anteriores. Es importante destacar que la formación de los docentes está determinada por políticas y procedimientos burocráticos específicos de México, lo que explica por qué algunas capacitaciones se llevan a cabo de manera particular en ciertas regiones. Además, resulta complejo llevar a cabo modificaciones en la capacitación de los educadores, dado que están reguladas y establecidas de forma centralizada por el Estado (Baronnet, 2013).

El director de la institución educativa sostiene con firmeza que las reuniones técnicas pedagógicas que se llevan a cabo al término de cada mes constituyen la forma más cercana de brindar formación continua al personal docente. Durante estas reuniones se analizan minuciosamente los distintos desafíos que surgen, tanto en el salón de clases como en la relación con los padres de familia. Asimismo, se ofrecen sugerencias detalladas sobre los métodos y estrategias, y el director ofrece retroalimentación constructiva y específica sobre su rendimiento en el trabajo. Estas reuniones internas se diferencian de aquellas que ocasionalmente involucran a varias instituciones educativas, dado que se llevan a cabo únicamente entre los docentes que forman parte de este centro educativo. La capacitación de los docentes exige que el individuo posea habilidades para analizar las necesidades de los alumnos, llevar un seguimiento y utilizar la retroalimentación de lo abordado en las clases.

También se requiere que sean colaborativos en la enseñanza y en la gestión de la diversidad presente en el aula. Además, el profesor debe mejorar su formación y cumplir con sus responsabilidades de manera adecuada. Es importante mantener un registro de los progresos en su materia, recibir retroalimentación y buscar constantemente la mejora personal (Zárate, 2011).

### **5.3.2 Práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura a comunidades indígenas**

La experiencia educativa en estas comunidades ha evidenciado que la utilización de recursos educativos adaptados al contexto, que integren aspectos culturales y lingüísticos autóctonos, resulta beneficioso para el proceso de enseñanza de los alumnos. Además, se ha observado que la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos potencia el aprendizaje y consolida el sentimiento de identidad de los estudiantes con su lengua y cultura.

El comienzo de la carrera de cada docente puede ser diferente, ya que provienen de diferentes regiones y municipios de Chihuahua. Su estructura de trabajo y las diversas técnicas o metodologías que se emplean también presentan variaciones significativas. Varían de acuerdo con su formación académica, su experiencia laboral previa o el equipo con el que colaboren en el proyecto. Conforme avanza el tiempo, los profesores tienen la oportunidad de descubrir el método de enseñanza que se ajuste de manera óptima a sus preferencias y habilidades.

*“Bueno, tengo más tiempo trabajando, pero lo que cuando me vine a la primaria, pues son 3 años. 3 años con el inicio en primaria y siempre en escuelas mestizas, pues serían nomás 2 escuelas esta y la anterior” (D1E).*

*“De estos 14 años que yo [...] tengo trabajando, maestro, he estado aquí en [...] Juárez, aquí me tocó la plaza, nunca me tocó en la Sierra” (D2E).*

*“Tengo 17 e inicie trabajando mucho tiempo en CONAFE en la sierra, no sé si tú conozcas qué es CONAFE, entonces en CONAFE tenía grupos de diferentes etnias indígenas” (D3E).*

La experiencia laboral de cada profesor implica tener conciencia de la especialización existente en el campo en el que trabaja. En cuanto a los participantes, la duración de su experiencia laboral en el campo de la educación indígena es muy diversa, dado que algunos educadores cuentan con una extensa trayectoria. Existe una estrecha relación entre la experiencia académica y la formación del profesor, en la que ambos aspectos se conectan de forma compleja, teniendo un impacto directo en las estrategias educativas utilizadas. La organización y reglamentos de la institución educativa establecen ciertas restricciones para los profesores en cuanto al desarrollo del plan de

estudios. Por otro lado, la trayectoria personal y profesional del profesor se refleja en su enfoque y filosofía educativa (Rockwell y Mercado, 1988).

Resulta interesante que, al contar con material didáctico que facilita la integración de aspectos culturales y lingüísticos en la labor diaria con los estudiantes, se descuiden elementos tan relevantes. Además, el profesor menciona que, al recibir los libros de texto, los ofreció a los alumnos en préstamo, pero ninguno mostró interés por ellos. Los devolvieron en las mismas condiciones en las que los recibieron. Lamentablemente, los libros han estado en la institución durante 2 años sin haber sido utilizados en ningún momento.

*“Sí tenemos algunos libros, tenemos un libro, rosa [Señala el libro] que están ahí en la parte de arriba, que vienen totalmente en su lengua, pero ellos al verlos en su lengua, o sea, no se motiva o sea nada más lo leen poquillo y no, no les llama la atención ver su lengua escrita y yo no los uso en clase” (D2E).*

Durante la realización de la entrevista D2, se destacó que cuentan con una amplia variedad de libros de texto que están redactados en el idioma rarámuri, lo cual refleja su compromiso con la diversidad lingüística y cultural. Aquellas obras literarias estaban completamente nuevas y todavía conservaban su envoltorio original sin haber sido siquiera desempaquetadas. El profesor no los emplea durante las lecciones y simplemente permanecen en una repisa en la sala de clases. En relación con los posibles obstáculos que pueden surgir en el proceso de lectoescritura, específicamente en lo que concierne a la utilización de recursos didácticos, es fundamental que el educador genere un entorno educativo que estimule a los alumnos a integrarse plenamente en el aula y a diseñar espacios donde cada componente cultural tenga un impacto significativo en el desarrollo académico y personal de los educandos (López, 2020).

Los profesores y profesoras entienden la importancia de mantener un adecuado equilibrio entre los contenidos académicos establecidos en el currículo escolar y los contenidos culturales específicos y característicos de la comunidad en la que se encuentran insertos y con la que interactúan diariamente en el ámbito educativo. Lamentablemente, los participantes de la entrevista no lograron proporcionar una explicación exhaustiva sobre la forma en que ejecutaban este procedimiento de manera armoniosa.

*“Bueno, es que [...] dependiendo también la [...] clase, no igual. Por ejemplo, en las mañanas que venimos nos cantamos una cancioncita. Pues casi siempre es en relación a la a lo que estamos viendo” (D1E).*

*“El ciclo pasado en español teníamos, venía mucho el en [...] unos contenidos a bordar las lenguas indígenas, pero no te especificaba” (D2E).*

*“Si, considero que mi grupo está en armonía, también creo yo que la escuela tiene esa apertura para más que nada digo, para fomentar y conservar, pues su sentido de pertenencia e identidad, sus costumbres, sus tradiciones y su lengua, más que nada” (D3E).*

En la entrevista, se les preguntó sobre cómo lograban integrar de manera equilibrada los contenidos académicos y culturales de la comunidadarámuri. Crear un ambiente favorable para el aprendizaje a través de las actividades educativas es esencial. Esto facilita la comunicación y la interacción entre los estudiantes, lo que conduce a la adquisición de conocimientos y habilidades en un entorno de respeto y tolerancia (Zaparolli, 2018).

Dado que cada docente identificó diversas necesidades en su respectivo grupo de estudiantes, decidieron implementar diferentes estrategias con el objetivo de ayudar a sus alumnos a superar las dificultades académicas que enfrentaban en el aula. A pesar de que las habilidades requeridas para su finalización corresponden al nivel educativo previo, fue necesario implementar una serie de medidas que posibilitaran abordar de manera efectiva estas necesidades identificadas.

*“Los niños viene bien rezagados, hay niños que no saben ni siquiera agarrar el [...] cuaderno, vienen y lo agarran así [Muestra como toman el cuaderno] y luego y si lo agarran bien, vayan y usan esta donde [...] entonces yo empiezo desde cero como quien dice, porque mucho tampoco tuvieron, para empezar, no tuvieron el preescolar, o sea, te vas a empezar desde, desde manipular lo que es la mano para ir agarrando el lápiz poco a poquito tengo niños que no saben recortar, tengo niños que no, no pueden agarrar el [...] lápiz [...] entonces ya nos vamos con lo que es las vocales” (D1E).*

*“Se me complica porque este tengo niños que sí le completaron su proceso. Tengo niños que están en proceso y tengo niños que aún no. Entonces yo lo que hago es que me estoy quedando en las tardes con ellos [...]. Salen, cumplen con su horario y yo me quedo 1:30 más con ellos, con los que no le ni escriben para poder trabajar” (D3E).*

Al cuestionar a los educadores acerca del comienzo del nuevo ciclo escolar, es interesante observar que tanto D1 como D2 hacen evaluaciones diagnósticas detalladas con las cuales determinan de qué manera iniciarán su labor educativa. Es sumamente esencial y crucial determinar el nivel de conocimiento que posee el estudiante, ya que esto permitirá estructurar de forma apropiada un plan de trabajo detallado y, en consecuencia, llevar a cabo una enseñanza efectiva que se ajuste a los conocimientos previos que los alumnos tienen (Medina et al., 2018).

#### 5. 4 Exclusión social

La exclusión social y educativa en las comunidades indígenas tiene repercusiones significativas y perjudiciales que impactan de manera amplia en diversos ámbitos de la existencia de las poblaciones autóctonas. Esta exclusión no solo se manifiesta en términos de acceso a los recursos educativos, sino también en la manera en que se estructuran y planifican los currículos académicos, los enfoques pedagógicos utilizados y la ausencia de un reconocimiento total de la lengua y la cultura indígenas en los sistemas educativos oficiales.

En primer lugar, es esencial establecer que la escuela es un lugar destinado a implementar metodologías educativas alternativas, manteniendo conexiones constantes con las estructuras económicas, políticas y sociales. Es fundamental considerarla como un conjunto de prácticas sociales. El espacio es el lugar donde se manifiestan las interacciones de resistencia, sabiduría y patrimonio cultural de las comunidades étnicas. Es fundamental tener en cuenta los rasgos, objetivos, creencias y valores que se comunican de manera implícita en el ámbito escolar, en las relaciones familiares y en la comunidad, con el fin de abordar los desafíos socioculturales y educativos de las comunidades indígenas en los centros educativos destinados a ellas (Domínguez, 2007).

Dentro de la entrevista realizada a D2, se observaron comentarios reiterados en los que se posicionaba por encima de cualquier individuo perteneciente a una comunidad. Además, durante las observaciones, interrogaba de forma continua a los niños de la comunidad; con frecuencia, los interrumpía o realizaba comentarios despectivos sobre su futuro. En una ocasión, causó lágrimas en uno de los estudiantes con las actitudes previamente mencionadas y mostraba favoritismo hacia los estudiantes mestizos. En este fragmento de la entrevista se pueden encontrar algunos comentarios que solía hacer con frecuencia.

*“Tienen la cosmovisión que ellos tienen es vivir el hoy, ¿mañana? quién sabe. Es la cosmovisión indígena, ahorita pueden ellos traer 1000 pesos y gastárselos y ¿mañana? vemos qué hacemos. O sea, el indígena no piensa, no, no, piensa en el más allá. Son flojos y esperan que todo les den en las manos. Los tarahumaras que viven en Juárez, la situación aquí está muy fuerte, pero la drogadicción, alcoholismo, o sea está muy fuerte esa situación y todos son así, se la pasan apostando y no se preocupan por los niños” (D2E).*

Las instituciones educativas son consideradas, según la teoría de la hegemonía de Antonio Gramsci, como entidades de poder y control cultural que afectan a diversos grupos sociales, incluyendo a las comunidades indígenas. Los educadores desempeñan una función importante, ya que a través de sus acciones mantienen la autoridad mediante el consenso y la aceptación de sus valores y creencias, sin recurrir a la coerción. La hegemonía cultural se alcanza cuando las ideas y valores de la clase dominante se establecen como la norma aceptada por todas las clases sociales (Távora, 2020).

Para laborar en una institución educativa clasificada como de educación indígena, es fundamental que los profesores satisfagan una serie de condiciones. Es esencial que posean conocimientos elementales sobre la comunidad con la que colaboran y que sean capaces de entablar una conversación con los progenitores de los estudiantes. Lamentablemente, en esta institución, la única persona que tiene conocimiento del idioma rarámuri es el director. Algunos de los profesores tienen conocimiento de los nombres y las partes del cuerpo.

*“Porque aparte yo soy indígena, no lo hablo, quizás, pero sí entiendo muchas cosas también, igual como nunca me había, o sea, jamás pensé que me fuera a tocar la ciudad, la verdad, y yo pensé que o sea yo al venirme de la Sierra, yo traía otra idea de lo que, o sea, yo pensaba totalmente diferente a lo que vine y aterricé. Les digo [Hace cara de desagrado] Pero bueno” (D1E).*

*"Haga de cuenta que educación indígena, se supone, debes de entrar como hablante de la lengua, se supone" (D2E).*

*“Como le había mencionado antes solo se decir los números hasta el 30, algunas partes del cuerpo y es todo lo que hablo en Tarahumara, como todos hablan español no necesite aprenderlo” (D3E).*

El sistema educativo, como institución fundamental en la sociedad, se encarga de transmitir y perpetuar los saberes y principios arraigados en la cultura hegemónica a través de los contenidos programáticos, las estrategias pedagógicas y los planes de estudio. Esto suele ocurrir de manera sistemática a expensas de las diversas y ricas culturas indígenas, cuyos idiomas, tradiciones y conocimientos ancestrales son sistemáticamente ignorados, menospreciados o directamente suprimidos. Tomando en consideración lo anterior los docentes en lugar de crear un espacio que promueva activamente la inclusión y la diversidad, la educación se convierte en un vehículo que impulsa la homogeneización cultural y la pérdida de identidad individual (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015).

Los profesores, al carecer de las habilidades lingüísticas fundamentales, actualmente no pueden establecer una relación de comunicación con los padres de familia rarámuri. Esto resulta en la necesidad de que el director actúe como intermediario entre los profesores y los padres para poder darles instrucciones o hacerles solicitudes. A pesar de que, en varias ocasiones el director ha pedido a los profesores que aprendan la lengua rarámuri para poder enseñar a los estudiantes y establecer relaciones más cercanas con los padres de familia, los docentes continúan manteniendo el mismo nivel de conocimiento del idioma.

*“El director es muy bueno en la lengua indígena y él es el que siempre va a las reuniones y es el que se avienta toda la reunión en el indígena, él les habla lengua indígena y se ve que él, o sea la Comunidad le tiene mucho respeto por ser hablante de la misma” (D2E).*

*“Se me ha presentado alguna situación con los papás, que no he podido pues resolverlo con los papás, he tenido yo que recurrir al director, pero es una de las funciones del director pues debe de ser esa verdad” (D3E).*

Al incorporarse a un sistema educativo que no aprecia ni reconoce su identidad cultural, con profesores que no participan en la comunidad, los estudiantes indígenas se encuentran con una forma de exclusión que trasciende aspectos económicos o geográficos. Además de mantener las disparidades sociales y económicas que han impactado a sus comunidades a lo largo de la historia, esta marginación cultural influye en su autoestima, desempeño académico y sentimiento de pertenencia. (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015)

Antes de continuar es necesario establecer la definición de los mecanismos de exclusión son procedimientos y prácticas a través de los cuales determinados grupos sociales, culturales o económicos son relegados, discriminados o desposeídos de la posibilidad de acceder a recursos y oportunidades que están al alcance de otros grupos. En el ámbito de la educación indígena, estos mecanismos funcionan de múltiples maneras, teniendo un impacto negativo en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes indígenas (Anderete, 2021).

Al llevar a cabo las observaciones en los distintos niveles educativos, se puede apreciar una variación en el comportamiento a medida que avanzan los años académicos. En el primer año, hay escasas menciones sobre la pertenencia a una comunidad indígena, siendo prácticamente inexistentes. Sin embargo, a medida que avanza en el grupo, se hace más patente la presencia de actitudes racistas y discriminatorias. Estas van desde percibir como un insulto ser parte de la comunidad hasta realizar comentarios acerca de su apariencia física. Durante las entrevistas, los profesores señalan que este tipo de actividades no tienen lugar en sus clases, sin embargo, al estar presentes en el aula se pueden

observar los comentarios y acciones discriminatorios. Dentro del ámbito educativo, los estudiantes indígenas encuentran obstáculos importantes como la discriminación y el racismo. Los juicios previos y las ideas simplificadas negativas sobre las culturas indígenas pueden aparecer durante la comunicación entre los docentes y los compañeros de clase, creando un ambiente desfavorable que desanima la participación y el rendimiento académico de los estudiantes indígenas (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019).

## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES**

Tras llevar a cabo un estudio en el ámbito de la educación indígena, en la comunidad rarámuri, y analizar diversos fenómenos relacionados con el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, se han obtenido conclusiones a partir de aportes teóricos y de la valiosa información y experiencia compartida por los maestros de educación primaria, así como de la reflexión de la investigadora. Se producen los siguientes párrafos.

Aunque este estudio no busca establecer verdades absolutas, su objetivo es analizar los fenómenos que influyen en la enseñanza de la lectoescritura. Se busca examinar cada factor que impacta directamente en las pedagogías de los educadores y las estrategias que emplean para enseñar a leer y escribir. Además, es crucial reconocer la presencia de la exclusión social por parte de diversas instituciones en el campo educativo. Es importante destacar que algunas conclusiones pueden resultar desafiantes para las autoridades educativas y los docentes, ya que no todas son favorables para la situación de la educación indígena. La propuesta de la investigadora es analizar la manera en la que se implementan los procesos de alfabetización para evitar la exclusión social por motivos étnicos en la comunidad rarámuri residente en Ciudad Juárez.

Las conclusiones se dividirán con la siguiente información: Conclusiones a partir de los objetivos de investigación, aportaciones a la investigación educativa y Sugerencias y recomendaciones para próximas investigaciones. Antes de comenzar con esta primera sección, es importante recordar los cuatro objetivos específicos de esta investigación. Estos objetivos son:

3. Examinar la forma en que se implementan los procesos de alfabetización para resolver los desafíos educativos que surgen en la educación indígena a nivel primaria.
4. Identificar los modelos y métodos para la enseñanza de la lectoescritura, además de su afectación en el aprendizaje en los niños indígenas.
4. Interpretar la funcionalidad de la formación y práctica docente para alfabetizar a los niños indígenas.
5. Describir la forma en que se genera el aprendizaje de la lectoescritura para comunidades indígenas y evitar la exclusión social.

### **6.1 Conclusiones por objetivos**

Se puede decir para este primer objetivo que existe un protocolo para resolver los desafíos y necesidades educativas que existen en el aula, es decir que aplican para estudiantes rarámuris y

mestizos. En las entrevistas, los docentes hacen hincapié en la importancia de conocer el contexto, la comunidad y a cada alumno, ya que esto permite tener un mayor conocimiento de los desafíos educativos que se pueden presentar. Como punto de partida, en cada ciclo escolar, dos de las docentes realizan una evaluación diagnóstica que les permite ver qué se tiene que trabajar; posteriormente realizan alguna estrategia que les permita mejorar en ese ámbito y la aplican.

Desgraciadamente, los participantes se preocupan más por resolver los desafíos que presente el mayor número de estudiantes, en este los estudiantes mestizos, lo que ocasiona que los planes de trabajo desde primer grado se centren a enseñar en castellano, atendiendo como resultado que la comunidad se adapte, enseñando el español desde edades pequeñas para que sus niños puedan aprender a leer y escribir, ya que los docentes se centran en lo académicamente necesario y no en el contexto en el que trabajan.

Con base en la información previamente señalada, se determina que los docentes están capacitados para resolver los desafíos académicos que se presentarán a lo largo del ciclo escolar si pertenecieran a una escuela regular. Lamentablemente, para una escuela de educación indígena hace falta centrarse y considerar las necesidades de todos los estudiantes y no de la mayoría.

En cuanto al segundo objetivo específico, es necesario destacar que los modelos educativos que se utilizan en las escuelas públicas dependen completamente del sistema educativo, es decir, que no es una decisión de la institución. Tomando eso en consideración, cuando se recabaron los resultados, se estaba haciendo una transición entre el trabajar por competencia y la nueva escuela mexicana, la cual se trabaja por proyectos. Por ende, en ninguno de los salones existía un modelo educativo que fuera empleado de manera completa. Cabe señalar que dichos modelos son centralizados y heterogéneos, por lo cual no cubren los desafíos educativos que pueda presentar una institución. Aunque teóricamente se realizan propuestas que si se llevaran a cabo serían muy beneficiosas para la educación indígena, la realidad es que la implementación es completamente diferente.

Es evidente que se requiere realizar cambios en las propuestas educativas, especialmente en los modelos que se plantean, y sobre todo conocer el contexto en el que se lleva a cabo la educación, además que estos modelos permitan reconocer la importancia de las diversas culturas que existen en México y sus lenguas, que esto no sea exclusivo de la educación indígena, que sea para la educación en general.

Por otra parte, dentro de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, no se tiene mucho que decir al respecto; cada docente utiliza el que considera adecuado para su grupo y el que

mejor se funcione, haciendo una combinación de elementos de otros métodos o utilizando uno ya establecido. La estrategia que utilice el docente tiene el propósito de beneficiar a la mayoría del grupo y cumplir la meta de sentar las bases necesarias para desarrollar la lectoescritura.

De acuerdo con el tercer objetivo específico, a través de la información compartida por los docentes en las entrevistas y lo recabado durante las observaciones, es necesario señalar la carencia de capacitaciones, cursos, entre otros, que permitan a los docentes seguir preparándose. En el caso específico de esta institución existe un gran sesgo de información con referente a la educación indígena. Pese a que los docentes tienen bastante tiempo en la institución, indicaban que son pocas las ocasiones en que se les ofrece alguno de los antes mencionados; además, existe una poca disposición por parte de los docentes debido a que es necesario realizar un viaje para poder adquirirlos.

Por otro lado, la práctica docente es deficiente; aunque se tiene un dominio de las cuestiones académicas, no cuentan con una preparación que les permita trabajar de manera armónica con la comunidad rarámuri. Un claro ejemplo de esa falta de compromiso es esperar que el director pueda comunicar a los padres rarámuris las diferentes problemáticas que surgen en el aula. También el uso de los libros de texto traducidos en rarámuri que se encuentran nuevos en las aulas está siendo desaprovechados.

De lo anterior se concluye que para poder asegurar una educación indígena de calidad es necesario comenzar con la formación y la práctica que tienen los docentes, ya que ellos son los encargados de guiar a los estudiantes en el aprendizaje, no solo de cuestiones académicas; también lo que se enseña como persona, la cultura, los valores, las tradiciones, entre otros elementos que enriquecen a México.

Para dar cierre a las cuestiones relacionadas con las conclusiones por motivos de investigación, se encuentra el objetivo número cuatro. Al llevar lo obtenido a la reflexión, es desmotivante y triste ver de primera mano la discriminación y el racismo de manera diaria en un ambiente educativo. Desgraciadamente, la generación del aprendizaje de la lectura y escritura no evita ningún tipo de exclusión social; tampoco afecta a este fenómeno. La realidad es que las instituciones educativas, los docentes y los alumnos propician un ambiente poco inclusivo. En lo personal, considero que es necesario como entes educativos realizar una introspección que deje ver cuáles son los prejuicios con los que carga cada individuo. Para crear una educación que sea inclusiva y que tome en cuenta el contexto, hace falta mucho trabajo.

## **6.2 Aportaciones de la investigación educativa**

Habiendo expuesto lo anterior, es posible mencionar las contribuciones específicas que esta investigación aporta al campo de la educación indígena. En primer lugar, este estudio representa un primer acercamiento a la realidad de la enseñanza de lectoescritura en la comunidad rarámuri de Ciudad Juárez. Este enfoque promueve nuevos diálogos entre la educación indígena y la alfabetización, con el propósito de generar nuevos conocimientos que contribuyan a la mejora e innovación de la educación indígena.

En el desarrollo de la investigación se logró obtener una contribución teórica en el ámbito de la educación básica de educación indígena. Esto es significativo, ya que, como se ha mencionado a lo largo del documento, es un nivel que ha sido poco explorado y estudiado en comparación con otros. Se destaca la relevancia de contar con una educación indígena de alta calidad, y se hace hincapié en la importancia de reconsiderar ciertos aspectos de dicha educación. Debido a lo anteriormente expuesto, se plantea la importancia de garantizar el acceso a una educación indígena digna y de calidad, proporcionando una formación docente apropiada que resulte en una mejora en la práctica educativa. Asimismo, se destaca la relevancia de contextualizar los elementos académicos y concienciar sobre la exclusión social que enfrentan las comunidades indígenas.

Finalmente, este estudio ha provocado un debate sobre el rol del docente, ya que se defiende la importancia de contar con un profesorado preparado para enseñar a la población indígena, no solo en términos de técnicas y pedagogías, sino también en la integración de aspectos culturales y lingüísticos en sus clases. Es importante destacar que no se busca crear una imagen idealizada del docente en la educación indígena, sino más bien a alguien capaz de abordar las necesidades identificadas en investigaciones anteriores y en este estudio en particular cuáles son las herramientas necesarias para afrontar los desafíos de educar a una comunidad indígena.

## **6.3 Sugerencias y recomendaciones para próximas investigaciones**

A continuación, se presentan una serie de propuestas y sugerencias dirigidas a futuros investigadores interesados en abordar el tema de la educación indígena. Estas recomendaciones se basan en las experiencias adquiridas por la investigadora durante la ejecución de este proyecto.

Se sugiere para futuras líneas de investigación un estudio a mayor profundidad sobre los modelos educativos que se implementan en la educación indígena y sus repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que durante la realización de la investigación se estaba realizando un cambio de modelo educativo y no fue posible analizar ese elemento de manera completa.

Se sugiere a los investigadores acercarse a los estudiantes indígenas que han egresado e indagar en el significado del español para ellos, además de conocer la formación académica que tuvieron con respecto a la lectoescritura. Con la finalidad de conocer cómo es el proceso de alfabetización a lo largo de una vida académica y de qué manera repercute en los estudiantes indígenas.

Es necesario investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un agente desvinculante de la cultura rarámuri, debido a que durante el desarrollo del planteamiento del problema algunos autores hacían hincapié en la pérdida de lenguaje y culturas por consecuencia de la castellanización...

Un área que no se explora en esta investigación es la decolonización, centralización y heterogeneidad que es la educación en México. Se recomienda partir de un recorrido histórico que permita conocer los cambios que han existido en la educación indígena desde sus inicios y las propuestas educativas que han surgido para satisfacer las necesidades de las comunidades indígenas.

## REFERENCIAS

- Álamo, M., Castillo, I., Llorent, V. J., y Salazar, L. (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo. El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. *Perfiles educativos*, 40(162), 54-67. <https://bit.ly/3DWDdiW>
- Alapin, H. y Mariani, V. (1998). Algunas consideraciones sobre el concepto de hegemonía. *Taller Integrador: Escuela y Diversidad Cultural*, (128). <https://isfd128-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/HEGEMONIA.pdf>
- Albán, D. Q. y Gonzembach, J. D. (2021). Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura.
- Aliata, S. y Mancinelli, G. (2017). Educación superior y formación docente entre indígenas Qom y Wichí (Chaco y Salta). *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 53-68. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1019>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Paidós. [bit.ly/3LoVDwd](https://bit.ly/3LoVDwd)
- Amador P., Ávila, A. y Mancera, F. J. (2018). Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra Tarahumara. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 119-132. <https://bit.ly/3zKkHYC>
- Anaya, E. V. y Palacio, A. P. (2020). Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 319-328. <https://bit.ly/3DZe72R>
- Anderete, S. M. (2021). Mecanismos de exclusión social en una escuela preuniversitaria meritocrática. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–20. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170560011/html/>
- Angarita-Ossa, J. J. y Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), 176-185. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Apodaca, É. G., Guillé, G. C. y Keyser, U. (2023). Las lenguas indígenas en el proyecto "Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa": Resultados del diagnóstico sociolingüístico.

- Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 15(20), 8-28.  
<https://doi.org/10.30972/riie.15207253>
- Apodaca, G., Ortega, L., Reyes, L. y Verdugo, L. (2017). Modelos Educativos: Un reto para la educación en salud. *Ra Ximhai*, 13(2), 77–86. <https://acortar.link/cNmW1S>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á. y Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Askoaga, I. M. G. (2020). Los Derechos Lingüísticos y la Educación en Lenguas Indígenas en la Encrucijada del Desarrollo Sostenible. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Cusco)*, 4(12), 233-256.  
<https://revistas.unsaac.edu.pe/index.php/RFDCEP/article/view/655>
- Ávila-Storer, A. (2018). Lenguas indígenas y enseñanza de las matemáticas: la importancia de armonizar los términos. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 177-195  
<https://bit.ly/3FDECfv>
- Ayala, E. S. (Ed.). (2004). *La práctica educativa intercultural*. La Muralla.
- Baeza, C. y Flores, J. B. (2024). Educar en la Diversidad: La Importancia de la Alfabetización en Lengua Indígena en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 8(1), 8688 – 8701 [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10200](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10200)
- Ballesteros, M. y Nath, C. (2021). *Aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura en contextos Pluriculturales*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/3DxgMPL>
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 189-191.  
<https://www.redalyc.org/pdf/623/62329867003.pdf>
- Barquero, S. O. y Rojas, C. (2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Letras*, 1(43), 11-21. <https://bit.ly/3DCWSTu>
- Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Clases de Historia*, 343, 1–24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf>

- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175–191. <https://acortar.link/fgZOll>
- Barriga, R. (2004). La interculturalidad en tres preguntas. En S. C. Berkin y C. de la Peza Casares (Eds.), *Educación indígena En torno a la interculturalidad* (18–40). Petra Ediciones.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada Lugo, E., Cruz Salazar, T. y Aparicio Quintanilla, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*. 34(135), 8-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042002>
- Bejarano, M. A. G. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920538.pdf>
- Bell, A. G. (2020). Realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad: el caso de las personas afrocostarricenses. *Revista Educación*, 44(2), 596-612. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39338>
- Beltrán, S. M. y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21), 3–18. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>
- Benito, V. D. (2013). *La formación del profesorado universitario: análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos*. [Tesis doctoral. Universidad de Burgos]. Repositorio Universidad de Burgos <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26466>
- Berger, D. N., Bulanin, N., García-Alix, L., Jensen, M. W., Leth, S., Alvarado, E., Mamo, D., Parella, A., Petersen, M., Rose, G., Thorsell, S. y Wessendorf, K. (2020). El Mundo Indígena (2020). *Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA)* [https://iwgia.org/images/yearbook/2020/IWGIA\\_El\\_Mundo\\_Indigena\\_2020.pdf](https://iwgia.org/images/yearbook/2020/IWGIA_El_Mundo_Indigena_2020.pdf)
- Blanco, E. (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, (16), 1 - 15. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e16.1941>
- Bonilla, M., y Silvestre, M. A. (2022). *La incidencia de los métodos silábico, global y fonético en el vínculo maestro-alumno*. [Tesis de licenciatura Pontificia Universidad Javeriana.] Repositorio Pontificia Universidad Javeriana <https://acortar.link/zr4Gxy>

- Brickl, R., Knoc, U., McNamara, T., Macqueen, S., Nordlinger, R., Singer, R. & Wigglesworth, G. (2018). The impact of national standardized literacy and numeracy testing on children and teaching staff in remote Australian Indigenous communities. *SAGE journals*. <https://bit.ly/3zJTQM9>
- Broekhuizen, L. (2000). Literacy in Indigenous Communities. Research Series. *Pacific Resources for Education and Learning*. <https://bit.ly/3WmgF26>
- Burrola, L., Morales, L. y Viramontes, E. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 223-241. <https://bit.ly/3FFZAdJ>
- Cabezas, H., (2006). Un medio para la enseñanza de la lectura: Más allá de los rótulos diagnósticos. *Revista Educación*, 30(1), 127-139 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030108>
- Caldera, R., Escalante, D. y TeránCas, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(18), 15-37. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65916617002.pdf>
- Cámara de Diputados del H Congreso de la Unión (2003). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Secretaría de Servicios Parlamentarios. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso De La Unión. (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Secretaría de Servicios Parlamentarios*. <https://bit.ly/3FISi8T>
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*. 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Cárdenas, E. (2018). Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita. *Reencuentro*, 29(75), 199-214 <https://bit.ly/3haJDSl>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

- Carrera, C., Lara, Y. y Madrigal, J. (2014). Desafíos en la atención a la educación primaria indígena en Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (8), 7-14. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i8.582](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i8.582)
- Castillo, I., Salazar, L. y Llorent, V. (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. *Omnia*, 20(2) 71 - 85. <https://bit.ly/3UIYtUG>
- Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>  
<https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Clay, M. (1993). Política lingüística y proceso de alfabetización. En B. Street (Ed) Proyecto Principal de Educación En América Latina Y El Caribe (31-38). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096791>
- Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2022). Plan estratégico Institucional de CONALFA período 2015 – 2021. *CONALFA*.
- Conejo, L. D. y Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476754920003>
- Congreso del Estado de Chihuahua. (2014). Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes del Estado de Chihuahua. *Periódico Oficial del Estado No. 47*. <https://bit.ly/3fzhZOz>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. Coordinación General de Evaluación del CONEVAL. <https://n9.cl/twhfv>
- Consejo Nacional de Evaluación y Desarrollo de la Política Pública. (2013). Programa de albergues escolares indígenas, PAEI. *CONEVAL*. <https://bit.ly/3FDLPvZ>
- Coordinación Estatal de la Tarahumara. (2010). Programa Sectorial de Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas 2004– 2010. *Secretaría de Fomento Social*. <https://bit.ly/3DlGZ8w>

- Coordinación Estatal de la Tarahumara. (2010). *Programa Sectorial de Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas 2004 – 2010*.  
<http://ihacienda.chihuahua.gob.mx/tfiscal/indtfisc/progsec04-10/Tarahumara.pdf>
- Crespo, J. A. (2022). *El Método Silábico en la Educación Virtual para el Aprendizaje de Lectoescritura de los Estudiantes del Subnivel Elemental De la Unidad Educativa “Ecuador Patria Mía” De La Ciudad De Quito* [Universidad Técnica De Ambat].  
<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/34252>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana. <https://acortar.link/rczOvR>
- De la Luz, J. J. (2021). Estrategias didácticas para la adquisición de lectoescritura a través del método global con alumnos de primer grado en una escuela multigrado. *Universidad Pedagógica Nacional, Orizaba*, 52-58. <http://200.23.113.51/pdf/UPN304MEBJUJO2021.pdf>
- De Luna, M. del C. y Díaz, J. (2017). Modelo Educativo Mexicano: un reto para los docentes de matemáticas. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7).  
<https://acortar.link/Ku6fN5>
- Del Carmen, R. y Quishpe, C. (2020). Desafíos de la enseñanza de la lectura en el aula en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe. *Repositorio de tesis de grado y posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. <https://bit.ly/3h7fvYb>
- Delgado, B. V. (2013). La formación del profesorado universitario: análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos. Tesis Doctoral, Burgos, 171.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26466>
- Díaz, L. Martínez, M., Torruco, U. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2(7) 162-167.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Dirección General de Educación Indígena (2021). *Puntuario Estadístico de la Educación Indígena Nacional 2018 - 2019*. Secretaría de Educación Pública.  
[https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe\\_2018-2019.pdf](https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe_2018-2019.pdf)

- Dirección General de Educación Indígena, I. y. B. (2021). *Prontuario Estadístico de la Educación Indígena Nacional 2018 - 2019*. Secretaría de Educación Pública. <https://acortar.link/rczOvR>
- Domínguez, J. B. (Ed.). (2007). *Educación indígena y Pueblos excluidos en México*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. <https://cdsa.aacademica.org/000-066/589.pdf>
- Enríquez, P. (2015). El rol de la lengua Kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar. *Lenguas en contacto: desafíos en la diversidad*, 267. <https://acortar.link/TZHp07>
- Escudero, R. A. (2020). Educación no formal de los rarámuri de la Alta Tarahumara. *Chihuahua Hoy* 18(18), 137–156. <https://acortar.link/N8zFed>
- Escudero, R., Hernández, G. y Trujillo, J. (2019). Barreras tangibles en el desarrollo educativo Raramuri una mirada a la historia de los jesuitas XVII - XVIII. *Red Iberoamericana de Pedagogía – REDIPE* 7 (12), 220 - 227. <https://bit.ly/3haxQ6P>
- Esmeral, S., Huertas, O. y Sánchez, I. (2014). La Educación en Comunidades Indígenas; Frente a su proyecto de vida en un mundo globalizado. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5(2), 232-243. <https://bit.ly/3FK6v5M>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* Siglo XXI. <https://books.google.com.co/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Forero, L. A. y Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9(1), 25-40. <https://bit.ly/3DEmUWp>
- Francis, N. (1997). *Malintzin Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)*. Quito: ABYA-YALA. [https://digitalrepository.unm.edu/abya\\_yala/53](https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/53)
- Franco, M. J. (2016). Educación indígena en la ciudad: recuento de migraciones, asentamientos y exclusión educativa en una zona periurbana de la ciudad de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46 (4), p. 11-50. <http://ri.iberomex.mx/handle/iberomex/4874>
- Gabrielová, Z. (2007). *Los rarámuri: Un pueblo indígena de México*. Masarykova univerzita Filozofická fakulta Ústav románských jazyků a literatur. [https://is.muni.cz/th/137848/ff\\_b/Los\\_raramuri-un\\_pueblo\\_indigena\\_de\\_Mexico.pdf](https://is.muni.cz/th/137848/ff_b/Los_raramuri-un_pueblo_indigena_de_Mexico.pdf)

- Gadotti, M. (2006). La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. *Educación, ciudadanía y democracia*, 5. <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/dc596cb1-877f-42f7-b531-fe9dc2c94da4/content>
- Galdames, V. (1989). Bilingüismo y lectura: Un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe. *Lectura y Vida*, 10(2), 7-16. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n2/10\\_02\\_Franco.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n2/10_02_Franco.pdf)
- García, A. L. (2014). La alfabetización en México: Campañas y Cartillas, 1921-1944. Traslaciones. *Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 1(2), 126 - 149. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/247>
- García, J. R. y Albarrán, B. L. (2017). Las prácticas profesionales de estudiantes normalistas y la cultura escolar: una mirada desde un Centro de Educación Preescolar Indígena. Foro de estudios sobre Guerrero, 431-445.
- García, M. I. (2011). El método de lecto-escritura global. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, (39), 1 – 19. <https://acortar.link/O3qgL1>
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://bit.ly/3NDmBja>
- González, F. (2005). ¿Qué Es Un Paradigma? Análisis Teórico, Conceptual Y Psicolingüístico Del Término. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 13-54. <https://acortar.link/EHqIDZ>
- Hamel, E. R., 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. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006>
- Hamel, R. E., 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*, 9(20), 83-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006>

- Hernández, I. y Calcagno, S. (2004). BI -ALFA, estrategias y aplicación de una propuesta para el desarrollo indígena. *Cepal*  
[https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/7183/S03267\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/7183/S03267_es.pdf)
- Hernández, I., y Calcagno, S. (2003). Los pueblos indígenas y la sociedad de la información. *Revista Argentina de Sociología*, 1(1),110-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26900108>
- Hernández, R. (2011). Estrategias para lograr la lecto escritura en forma bilingüe. *Universidad Pedagógica Nacional*. <https://bit.ly/3fE0ZHa>
- Hernández, S. L. y Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51–53.
- Hernández-Rosete, D., y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2),1161-1176 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456020>
- Hernandez-Sampieri, R.; Collado, C. F. y Baptista L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. <https://acortar.link/YgFEe4>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2020). Desarrollo de los Pueblos Indígenas. *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://bit.ly/3NoXiBm>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2021). Programa de apoyo a la Educación Indígena. *Gobierno de México*. <https://bit.ly/3WvfOMK>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. INEE-IIPE-UNESCO. <https://acortar.link/hHNpJz>
- Jiménez, Y. y Mendoza, R. (2015). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 60–72. <https://acortar.link/Sw1JW1>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es).
- Jolibert, J. (1993). Recomendaciones para mejorar comprensión lectora y de escritura de niños de áreas rurales y urbano marginales. En B. Street (Ed) *Proyecto Principal de Educación En*

- América Latina y El Caribe (9- 12). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096818>
- King, L. y Schielmann, S. (2004). El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas. *Unesco*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1845>
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1), 33-52. <https://bit.ly/3haiHLR>
- Larraz, L. (2021). *Capacitación Docente en Alfabetización Inicial*. El Instituto Nacional de Formación Docente Continua y Técnica “Don Cristóbal de Aguirre”. <https://acortar.link/7xyQdT>
- López, L. (1988). Serie Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural No. 2. *Unesco* <https://bit.ly/3WuPDps>
- López, M. G. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 45-68. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83>
- López-Ornat, S., (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1(1), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152528006>
- Luna, J. y Hernández, C. (2018). El currículo en el marco de la Educación Indígena en Chihuahua: parámetros curriculares, alternativas y expectativas de formación. III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua. <https://bit.ly/3h9Y4pW>
- Madrigal, J., Vergara, C. y Carrera, M. (2018). El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 99–118. <https://acortar.link/yY0iB3>
- Maldonado, A. (2017). *Lenguaje. Las bases biológicas del aprendizaje*, (293- 317). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <https://acortar.link/SBbNO5>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-91 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15545663006>

- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente*. 46(158), Revista Universidad EAFIT. <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Martínez, A. M. (2013). Diseño de Investigación. Principios Teóricometodológicos y Prácticos para su Concreción. *Anuario Escuela de Archivología*, 4, 37–63. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuario/issue/view/1147>
- Mayagoitia Padilla, E. A. (2011). Educación en el medio indígena de Chihuahua. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 2(2) 33-41.
- Medina, R. S., Ohrt, U. K., y de la Torre, G. R. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50), 01-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284003>
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1),25-40 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Montoya, B. y Sandoval, E. (2013). La educación indígena en el Estado de México. Papeles de Población. *Papeles de Población*, 19(75), 1-28. <https://bit.ly/3UtRVDx>
- Mora Sánchez, G. (2021). *Comparación del proceso de alfabetización de niños indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español en condición de vulnerabilidad*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro. <https://bit.ly/3DGjC54>
- Morales, E. (2021). Exclusión social. Referentes teóricos y ejes analíticos desde el enfoque psicosocial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(3), <https://acortar.link/F14bYL>
- Morales, D. D., Mota, M. C. y García, E. Z. (2012). La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 5(2): 59-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905098.pdf>
- Navarro, D. y Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 26–32. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/475753184013.pdf>

- Navarro, D. M. y Robles, J. N. (2013). Analfabetismo en México: una deuda social. Realidad, Datos, y Espacio: *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(3), 5-17. <https://bit.ly/3NQcLeh>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de investigación cualitativa*. 213-235. Editorial Gedisa. <https://acortar.link/eJVOKz>
- Nieva, J. A. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* 8 (4). 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Noriega, J. V. y Meléndez, C. P. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>
- Nuño, M. y Villagómez, Y. (2009). La Educación Indígena En México Y Canadá. Estrategias De Integración Social, Etnocentrismo y Derechos Indígenas. *Estudios de Historia y Sociedad*, XXX (120), 181-224. <https://bit.ly/3T7p5Yj>
- Obaya, A., Vargas, Y. M. y Delgadillo, G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *educación química*, 22(1), 63-68. <https://acortar.link/Xunmjl>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas. <https://acortar.link/TPitWB>
- Organización Internacional del Trabajo, (2022). *Panorama laboral de los pueblos indígenas en América Latina*. Cooperación Española. <https://acortar.link/KVEQ9j>
- Orkaizagirre, A., Amezcua, M., Huércanos, I. y Arroyo, A. (2014). El Estudio de casos, un instrumento de aprendizaje en la Relación de Cuidado. *Index de Enfermería*, 23(4), 244-249. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962014000300011](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962014000300011)
- Ortega-Díaz, C. y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596015>
- Ortiz, D. (2015). La Educación Intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095006>

- Ortiz, J., Ríos F. y Zuñiga, I. (2020). Estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura cabécar con niñas y niños de primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba. *Repositorio de la Universidad Nacional de Costa Rica*. <https://bit.ly/3UIDY4P>
- Pedrero, M. (2002). Empleo en zonas indígenas. *Papeles de población*, 8(31), 117-162. <https://bit.ly/3NoXiBm>
- Pintado-Cortina, A. P. (2021). La educación indígena en la Sierra Tarahumara como un asunto de muerte: Obstáculos y retos ante una sociedad discriminatoria y desigual. *Figuras Revista Académica de Investigación*, 2(2), 8–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8475413>
- Portilla, C. R. y Teberosky, A. (2007). La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y Función*, (20), 79-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21902005>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*. Universidad Católica de Temuco. <https://acortar.link/PcOPrw>
- Ramírez, E. (2007). La educación indígena en México. *Ciencias* (8), 78. <https://www.redalyc.org/pdf/644/64408813.pdf>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17. <https://www.researchgate.net/publication/282731622>
- Real Academia Española. (2023). alfabetizar. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/alfabetizar>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>
- Rentería, R., Valencia, O. y Soto, D. (2020). Alfabetización y brecha digital entre los pueblos originarios de México, 1990-2015. Efectos socioeconómicos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 85-108. <https://bit.ly/3U537Xe>

- Reyes, B., Cuevas, T. J., & Zizaldrá, I. (2020). Aproximación al patrimonio cultural. *Journal of the sociology and theory of religion*, 10(2), 29–45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7575894>
- Rincón, F. (2011). *Rarámuri: una convivencia solidaria*. Colección Parcela Digital. <https://www.uv.mx/bbuvi/Raramuri.pdf>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. Investigación en la Escuela. *Investigación En La Escuela*, 2(4), 65–78. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.08>
- Rodríguez, J. (2013). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 7(12), 23-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>
- Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. Investigación arbitrada. *Educere*, 11(39), 699.708. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35640844015.pdf>
- Rojas, I. (1997). La educación bilingüe en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (10), 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826032005>
- Romero, E. (2006). Honoring Our Own: Rethinking Indigenous Languages and Literacy. *Arizona State University*. <https://bit.ly/3DEsnwp>
- Romo, C. (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (56). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99866344014>
- Rosales, M. F. (1997). Los maestros indígenas de Chihuahua frente al nuevo modelo educativo y sus necesidades de formación profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(4), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000407>
- Rosano, M. I. (2011). El método de lectura - escritura global. *Innovación y experiencia educativa*, 39, 1–19. <https://bit.ly/40xtknu>
- Roselló, M. (2021). *Enseñanza de español en la Guatemala rural a través de una propuesta didáctica para la alfabetización de una comunidad indígena*. [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio Universidad de Cantabria. España. <https://bit.ly/3FBKxBU>

- Rubio, J. y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-22. Doi. 10.15517/aie.v21i3.46241
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240002>
- Salgado, R. M., Keyser, U. y Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50), 01-18 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284003>
- Santander, M. y Tapia, Y. (2012). Modelos de lecto-escritura. "Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura". Universidad de Chile, 14 - 68.
- Schmelkes, S. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura <https://bit.ly/3NCIHDB>
- Schmelkes, S. (2007). La alfabetización en el medio indígena: algunas reflexiones y algunas pistas. La Alfabetización en el Siglo XXI, 1-11. <https://acortar.link/DpIBph>
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D. (2020). Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina. *IIPE-UNESCO Oficina para América Latina*. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/ZZZFormacionDocentesIndigenasAlgunosPaisesAmericaLatina.pdf>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa. herramientas para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias*, 4(2), 109–139. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramientas para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 127–135. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. *Secretaría de Educación Pública*. <https://bit.ly/3DDdtXp>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. *Secretaría de Educación Pública* <https://acortar.link/YENPgJ>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://acortar.link/vGo4FX>
- Secretaría de Educación y Deporte, (s. f.) PADEI, programa atención a la educación indígena. *SEECH* <https://bit.ly/3FM2pdi>
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007>
- Solis, S. S., Tinajero, M. G. y Páez, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 42-70. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>
- Strategy, O. S. (2017). Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México. *Resumen Ejecutivo México*. <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de->
- Távora, V. I. (2020). *El rol de los medios de comunicación en la exclusión de los pueblos indígenas del Perú en tiempos de globalización. El comercio y su perspectiva sobre el Baguazo* [Tesis de maestría, Universitat Ramon Llull.]. Repositorio Universitat Ramon Llull.. <http://hdl.handle.net/10803/670269>
- Tello, J. V. (2023). Analizar la exclusión social para calibrar el desarrollo. Apuntes para el derecho social. *Revista latinoamericana de derecho social*, (36), p. 53-73. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2023.36.17875>
- Valiente-Catter, T. (2008). La educación intercultural bilingüe en la encrucijada global: Currículo intercultural y aprendizaje multicultural. *Alteridad*, 3(1), 24-43. <https://www.learntechlib.org/p/195361/>
- Vargas, A. M. (2009). Métodos de enseñanza. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/\\_ANGELA\\_VARGAS\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/_ANGELA_VARGAS_2.pdf)

- Vásquez, A. D., y Cárdenas, N. M. (2022). Método global y aprendizaje de la escritura en niños del segundo año de básica de instituciones educativas interculturales. *Explorador Digital*, 6(3), 166-179. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v6i3.2230>
- Vauclin, Y. (2023). El mejor método de lectoescritura para ayuda adicional en las aulas. California Polytechnic State University, 9-23. <https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=mllsp>
- Verdín, A. Z. y Meza, N. G. (2010). La universidad en transformación. El cambio estructural de las instituciones de Educación Superior, en la reconstrucción del Estado y le tejido social. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, 6.
- Viramontes, E. y Porras, A. (2020). Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 5(1), 319-328. <https://bit.ly/3FLGaEk>
- Vissani, L. E., Scherman, P. y Fantini, N. D. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. <https://www.aacademica.org/000-067/173>
- Viveros-Márquez, J. y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131111005>
- Zaparolli, G. P. (2018). Prácticas docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial. Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA, 15. <https://prodesa.edu.gt/wp-content/uploads/2022/07/Informe-de-investigacion-2018-2.pdf>
- Zárate, K. V. (2011). Material didáctico para la lectoescritura en español como L2 en un contexto indígena bilingüe. *Jornadas Académicas y de Investigación de Lenguas*, 92.
- Zúñiga, I., Ríos, F. y Ortiz, J. (2020). *Estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura cabécar con niñas y niños de primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba*. Proyecto de Graduación para grado de Licenciatura [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Costa Rica.]. Repositorio Universidad Nacional Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/19015>

## ANEXOS

### Anexo 1. Guion de entrevista

1. ¿Cuántos niños indígenas hay en su grupo?
2. ¿Qué idiomas hablan sus alumnos?
3. ¿Cómo incorpora las cuestiones culturales de sus alumnos en el aula?
4. De los modelos educativos que se han tenido ¿Cuál predomina dentro de su aula?
5. ¿De qué manera busca una armonía entre los contenidos educativos y los aspectos culturales de sus alumnos?
6. ¿Cómo incorpora los aspectos de la nueva escuela mexicana en su aula?
7. ¿qué tan útil ha sido lo propuesto en dicho modelo para sus clases?
8. ¿De qué manera comienza el proceso de alfabetización?
9. ¿Cuál es el método que utiliza para enseñar español a los niños indígenas?
10. ¿Cuáles son los principales retos que se presentan en el proceso de alfabetización?
11. ¿Cuáles son los principales retos que se presentan en el proceso en la enseñanza del español?
12. ¿Considera que su aula es un lugar seguro de comunicación e interacción? ¿Por qué?
13. ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene trabajando con escuelas que atienden a niños pertenecientes a una comunidad indígena?
14. ¿Por qué decidió trabajar en este tipo de institución?
15. ¿Qué preparación tiene para atender a la comunidad tarahumara?
16. ¿Qué herramientas aprendió para aplicarlas en el aula?
17. ¿Dichas herramientas le sirvieron cuando comenzó a trabajar con las comunidades indígenas?
18. ¿Cuál es su relación con los padres y madres de la comunidad?
19. ¿Cómo resuelve los conflictos relacionados con las diferencias culturales?
20. ¿Tiene dominio de la lengua que hablan sus estudiantes?
21. ¿Qué aspectos conoce acerca de la comunidad con la que trabaja?
22. ¿Cómo docente cuenta con el apoyo de la comunidad y de los directivos para su proceso de enseñanza?
23. ¿Cuál ha sido su mayor reto como docente de estudiantes indígenas?
24. De acuerdo con lo que observa ¿considera que existe exclusión por parte de sus colegas hacia los alumnos? ¿De qué manera?

25. ¿De qué manera busca generar el aprendizaje de la lectoescritura?
26. ¿qué actividades realizará para asegurarse de que los alumnos pertenecientes a una comunidad indígena desarrollen la lectoescritura?
27. Cuando realiza actividades relacionadas con la lectoescritura en su aula ¿Se presenta alguna situación de exclusión social por parte de los alumnos hacia sus compañeros?  
¿Podría describir alguna?
28. ¿Qué acciones toma para evitar que en su aula exista algún tipo de exclusión social?

## Anexo 2. Diario de campo

|                                                                             |                                                                                                                |  |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Fecha</b>                                                                |                                                                                                                |  |
| <b>Hora de inicio</b>                                                       |                                                                                                                |  |
| <b>Hora de fin</b>                                                          |                                                                                                                |  |
| <b>Duración</b>                                                             |                                                                                                                |  |
| <b>Ubicación</b>                                                            |                                                                                                                |  |
| <b>Actividad</b>                                                            |                                                                                                                |  |
| <b>Propósito de la sesión</b>                                               | <b>Descripción de las actividades realizadas en clase</b>                                                      |  |
|                                                                             |                                                                                                                |  |
| <b>Anotaciones relacionadas con la formación y práctica docente</b>         | <b>Anotaciones relacionadas con los métodos de enseñanza de una segunda lengua que se utilizan en el aula.</b> |  |
|                                                                             |                                                                                                                |  |
| <b>Anotaciones relacionadas con los modelos que se utilizan en el aula.</b> | <b>Anotaciones relacionadas con exclusión social dentro del aula.</b>                                          |  |
|                                                                             |                                                                                                                |  |
| <b>Observaciones generales sobre la clase.</b>                              |                                                                                                                |  |
|                                                                             |                                                                                                                |  |

|                           |
|---------------------------|
| <b>Retos en la sesión</b> |
|                           |

### **Anexo 3. Carta de consentimiento informado a docentes**

\_\_\_\_\_ Carta de consentimiento informado \_\_\_\_\_

Apreciado docente:

Se le invita a participar en el proyecto de investigación “Proceso de alfabetización en español para evitar exclusión social por motivo de lenguaje en comunidad tarahumara residente en Ciudad Juárez” que tiene como objetivo analizar la manera en la que se implementa los procesos de alfabetización en el idioma español para evitar la exclusión social por motivo de lenguaje en la comunidad tarahumara residente en Ciudad Juárez. Esta investigación tiene la finalidad de conocer las prácticas didácticas en los docentes de primaria, específicamente sobre cómo se desarrollan los procesos de alfabetización en español para las comunidades indígenas.

La investigación busca contribuir a los estudios de lectura y escritura en México, e impulsar el reconocimiento la importancia de la preparación docente para atender a la diversidad cultural que existe, la investigadora se compromete a realizar un taller con los participantes de este estudio, para exponer los resultados de la investigación y consensuar con ellos el análisis realizado. Cabe resaltar, que la información que usted proporcione, así como sus datos personales serán resguardados con confidencialidad y usados exclusivamente con fines de esta investigación.

Su participación consiste en dos entrevistas con duración aproximada de una hora, puede llevarse a cabo de manera presencial o por videollamada, además se solicita su apoyo para realizar una observación de sus clases en 3 sesiones, esto sería de manera presencial en su centro de trabajo, en el horario y fecha que usted indique, tomando en consideración que sea dentro de las fechas correspondientes a noviembre o diciembre de 2023. Es completamente voluntaria y si en algún momento desea retirarse de la investigación, puede hacerlo sin ninguna repercusión en su persona o en sus actividades. A cambio de su participación usted no recibirá ningún tipo de retribución y tampoco se le solicitará ningún tipo de aportación.

Con base en lo anterior, se le solicita, atentamente, firmar este consentimiento informado.

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con Universidad Autónoma de Ciudad Juárez o con otra instancia. Se me ha garantizado que no se utilizará mi nombre, ya que dentro de la

investigación se usarán nombres ficticios para cuidar la confidencialidad de mis datos personales; se resguardará la información obtenida para la investigación, esto preservará mi privacidad de acuerdo con la Ley de Transparencia y protección de datos personales en posesión de particulares del Diario Oficial de la Federación.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha \_\_\_\_\_ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación, acepto participar en el estudio antes mencionado.

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y/o huella digital del/la participante o responsable legal

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del testigo 1

Dirección

Relación que guarda con el participante:

\_\_\_\_\_

Nota: En participantes menores de edad, menores de 8 años firma el padre o tutor legal. En edades de 8-17 años, se requiere el asentimiento y firma del/la menor de edad. Sustantivamente la misma información, en un lenguaje acorde a las edades de quienes participarán en la investigación.

NOTA DISPENSA DE CONSENTIMIENTO: En caso de no requerir el consentimiento fundamentar el hecho, ya que puede ser un estudio por observación, retrospectivo o sin riesgo.

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con el/la Dr./Dra. María Armida Estrada Gutiérrez responsable del Proyecto, al 656-360-50-10 y al correo electrónico marmida@uacj.mx.

Añadir la redacción siguiente.

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y fany.solis@uacj.mx

#### **Anexo. 4 Carta de consentimiento informado**

Carta de consentimiento informado

---

Apreciada madre de familia/apreciado padre de familia:

Apreciado tutor/apreciada tutora:

Por este medio se le solicita dar su aprobación para que se lleven a cabo tres sesiones de observación de clases en el grupo en el cual se encuentra su hija/hijo o tutorado/a; estas observaciones se llevarían a cabo por la Lic. Mercedes Joana González Zúñiga, quien forma parte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y que actualmente está realizando la investigación que lleva por nombre “Proceso de alfabetización en español para evitar exclusión social por motivo de lenguaje en comunidad tarahumara residente en Ciudad Juárez”; por lo que se pretende analizar la manera en la que se implementan los procesos de alfabetización en el idioma español, para evitar la exclusión social por motivo de lenguaje en la comunidad tarahumara residente en Ciudad Juárez. Para esta investigación el objetivo es conocer las prácticas didácticas de los docentes de primaria, específicamente sobre cómo se desarrollan los procesos de alfabetización en español para las comunidades indígenas.

La participación de su hija/hijo o tutorado/a, consiste exclusivamente en tomar su clase como lo hace normalmente y en ella estará presente la Lic. Mercedes Joana González Zúñiga, sin interferir, sino sólo como observadora. Los/las estudiantes no serán entrevistados, fotografiados, ni sus voces serán audio grabadas y no se les solicitará ningún dato personal ya que la investigación está dirigida a la práctica de las y los maestros docentes. Todas las actividades que se realicen en el aula mientras se hacen las observaciones, son completamente confidenciales y no se divulgarán por ningún medio, ya que solo serán objeto de investigación aquellas que tengan relación con esta.

La investigación busca contribuir a los estudios de lectura y escritura en de México, e impulsar el reconocimiento y la importancia de la preparación docente para atender a la diversidad cultural que existe.

Su autorización es completamente voluntaria y si en algún momento desea retirarse de la investigación, puede hacerlo sin ninguna repercusión en su persona o en sus actividades. A cambio de su participación, usted no recibirá ningún tipo de retribución y tampoco se le solicitará ningún tipo de aportación.

Con base en lo anterior, se le solicita, atentamente, firmar este consentimiento informado.

Se me ha explicado de mi autorización para que, mi hijo/a o tutorado/a tome sus clases de la materia de Historia durante las sesiones de observación, que es voluntaria y que puedo retirar dicha autorización en el momento que lo desee, sin que esto afecte en ninguna forma a mi hijo/a o tutorado/a. Se me ha garantizado que no se utilizará mi nombre ni el de mi hijo/a o tutorado/a, ni tampoco sus imágenes o audios; también se me ha informado que se resguardara la información obtenida para la investigación que preservara la privacidad y los datos personales, de acuerdo con la ley de Transparencia y protección de datos personales en posesión de particulares del diario oficial de la federación.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado por escrito y/o verbalmente.

Con fecha \_\_\_\_\_ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación, acepto participar en el estudio antes mencionado.

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y/o huella digital del/la participante o responsable legal

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del testigo 1

Dirección

Relación                      que                      guarda                      con                      el                      participante:

\_\_\_\_\_  
Nota: En participantes menores de edad, menores de 8 años firma el padre o tutor legal. En edades de 8-17 años, se requiere el asentimiento y firma del/la menor de edad. Sustantivamente la misma información, en un lenguaje acorde a las edades de quienes participarán en la investigación.

NOTA DISPENSA DE CONSENTIMIENTO: En caso de no requerir el consentimiento fundamentar el hecho ya que puede ser un estudio por observación, retrospectivo o sin riesgo.

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con el/la Dr./Dra. María Armida Estrada Gutiérrez responsable del Proyecto, al 656-360-50-10 y al correo electrónico marmida@uacj.mx. .

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y fany.solis@uacj.mx

## Anexo 5. Cronograma de actividades

| Actividades                                | 2022                       | 2023                         |                                                                 |                                                                 |                               |                 |                 |                                                   |                                                   | 2024                                   |                                        |           |           |           |
|--------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------|-----------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
|                                            | Ago-Dic                    | Ene-May                      | Junio                                                           | Julio                                                           | Agosto                        | Sep             | Oct             | Nov                                               | Dic                                               | Ene                                    | Feb                                    | Mar       | Abr       | May       |
| Reflexión                                  | Planteamiento del problema |                              |                                                                 |                                                                 |                               |                 |                 |                                                   |                                                   |                                        |                                        |           |           |           |
| Planificación                              |                            | Fundamento teórico<br>Método | Correcciones del documento con especificaciones de los lectores | Correcciones del documento con especificaciones de los lectores |                               |                 |                 |                                                   |                                                   |                                        |                                        |           |           |           |
| Entrada                                    |                            |                              |                                                                 |                                                                 | Presentación en instituciones | Primer contacto | Acuerdos éticos |                                                   |                                                   |                                        |                                        |           |           |           |
| Recolección reproductiva de la información |                            |                              |                                                                 |                                                                 |                               |                 |                 | Recolección de datos a través de los instrumentos | Recolección de datos a través de los instrumentos |                                        |                                        |           |           |           |
| Salida de campo                            |                            |                              |                                                                 |                                                                 |                               |                 |                 |                                                   |                                                   | Análisis entrevista<br>Y observaciones | Análisis entrevista<br>Y observaciones |           |           |           |
| Escritura                                  |                            |                              |                                                                 |                                                                 |                               |                 |                 |                                                   |                                                   |                                        |                                        | Redacción | Redacción |           |
| Entrega de la versión final de tesis       |                            |                              |                                                                 |                                                                 |                               |                 |                 |                                                   |                                                   |                                        |                                        |           |           | Redacción |

