



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA REDUCIR LAS BARRERAS  
CULTURALES DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN NIÑOS  
MIGRANTES DE ETNIAS INDÍGENAS”

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

P R E S E N T A

AUTOR: GREISY NATALY MOROYOQUI DÍAZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MIRIÁN ADRIANA NORIEGA JACOB

SINODALES:

DRA. ARACELI CARRILLO CARRILLO  
DRA. GRECIA DOMÍNGUEZ CÁRDENAS



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



GOBIERNO  
DE SONORA  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN  
Y CULTURA



**CRESON**  
Centro Regional de Formación  
Profesional Docente de Sonora



“2022: Año de la Transformación”

## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, a 26 de mayo de 2022.

**C. GREISY NATALY MOROYOQUI DÍAZ  
P R E S E N T E.**

La Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, en cumplimiento de las disposiciones normativas referidas al proceso de titulación, y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación denominado: **“Programa de intervención para reducir las barreras culturales de comunicación y lenguaje en niños migrantes de etnias indígenas”** manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **lunes 27 de junio del 2022, a las 17:00 horas**, en la Sala de Usos Múltiples (SUM) de la Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo

**ATENTAMENTE**



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN  
PROFESIONAL DOCENTE DE SONORA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
PLANTEL HERMOSILLO  
C.C.T. 28DN1902K

**Mtro. Josué Gutiérrez González**  
Director de la Escuela Normal Superior,  
Plantel Hermosillo

**C.C. Dora Cecilia Barrientos López**  
Subdirectora Académica de la Escuela  
Normal Superior, Plantel Hermosillo

**Dra. Mirián Adriana Noriega Jacob**  
Directora de Tesis

C.c.p. Mtra. Blanca Patricia Leyva Aispuro, Coordinadora de Posgrado  
Minutario



Luis Orcí y H. Ayuntamiento, col. Choyal, C.P. 83138.  
Teléfono: (662) 262 0588 y 262 0596. Hermosillo, Sonora / [www.creson.edu.mx](http://www.creson.edu.mx)

## **DEDICATORIA**

Con gran satisfacción, dedico este proyecto a la persona que me motivo para seguir mi preparación profesional, a quien con mucha entrega me formó con disciplina y valores para hacer las cosas que me gustan con verdadera pasión. A mi mayor ejemplo de victoria y admiración. A quien sembró en mí el conocimiento académico, el gusto por la música y la lectura, además de ser quien me retó personalmente a iniciar la aventura del posgrado. Al profesor que me enseñó que equivocarse es parte del aprendizaje; en la escuela y en la vida. Al hombre más paciente que he conocido, y que ahora es un ser de luz que brilla por la eternidad. Siempre en mi corazón.

En memoria de mi amado padre, Sergio Florentino Moroyoqui Ayala.

## **AGRADECIMIENTO**

Dios, tu amor y tu bondad no tienen fin, y aunque el camino no ha sido fácil me permites sonreír ante todos mis logros que son resultado de tu gran misericordia. Gracias por tu respaldo, por haberme dado salud y valentía ante cualquier situación adversa durante mis estudios. Eres mi supremo guía, y sé que sin ti esto no sería posible.

A mi madre Silvia, eres la razón principal por la cual he llegado hasta aquí. Gracias por nunca faltarme. Gracias por el apoyo ilimitado e incondicional que siempre me has dado. Gracias por animarme en los momentos difíciles y enseñarme que todo tiene una solución.

A mi novio José Julián, tu ayuda ha sido fundamental, has estado conmigo incluso en los momentos más turbulentos, estuviste ahí motivándome y ayudándome hasta donde tus alcances lo permitían. Gracias por tolerar mi mal genio y mis episodios de estrés. Gracias por distraerme y no descansar hasta ver una sonrisa en mi rostro.

A mis hermanos, les agradezco no solo por estar presentes aportando buenas cosas a mi vida, sino por los grandes lotes de felicidad de diversas emociones que siempre me han causado. Gracias por las reuniones familiares, la buena música y las ridiculeces compartidas. Jahaziel, Pavel, Gahel y Elena; este logro también es por ustedes.

A mis maestros, quienes han aportado sus conocimientos y me han motivado a ser mejor profesional. Especialmente a la Dra. Mirián Adriana Noriega Jacob, gracias por atender mis inquietudes de estudiante, gracias por orientarme y guiarme de la manera más cálida para culminar mi proyecto.

Gracias a todas las personas, al internet y la tecnología, y todo aquello que de una u otra manera contribuyeron para que esta meta se cumpliera.

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio es proponer un programa de intervención dirigido a niños indígenas migrantes de la etnia triqui en la escuela primaria Villas del Papa Francisco del Poblado Miguel Alemán, con el propósito de promover los procesos de aprendizaje reduciendo las barreras de comunicación y lenguaje. La presente investigación encuadra un estudio descriptivo aplicando una metodología mixta con un enfoque complementario cualitativo y cuantitativo, su muestra es no probabilística por conveniencia conformada por 20 alumnos de primaria alta, 8 madres de familia y 5 docentes. Los instrumentos aplicados para el diagnóstico conceden la entrevista semiestructurada *ad hoc* dirigido a madres, con el fin de conocer los antecedentes lingüísticos del alumno; el cuestionario Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) con una escala tipo likert, dirigido a los alumnos y el cuestionario de Evaluación al Docente basado en Interacciones Didácticas con respuesta tipo dicotómica. Se llevó a cabo la técnica del grupo focal con los alumnos, antes y después de la intervención para abordar ideas, pensamientos, creencias y opiniones personales de los alumnos acerca de la cultura, comunicación y metodología utilizada durante clases. Para el análisis de datos se utilizaron los programas IBM SPSS Statics y ATLAS.ti A través de la aplicación de estrategias, se mostraron resultados favorables después de la intervención, principalmente el aumento de la interacción social y la participación durante las actividades en niños que practican la lengua triqui.

***Palabras clave:*** Indígenas, interferencia lingüística, Barreras para el aprendizaje y la participación, inclusión educativa, diversidad.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
1.1 Antecedentes	1
1.1.1 Inicio de la escuela rural indígena	3
1.1.2 El proceso migratorio y sus consecuencias	5
1.1.3 Inclusión y lenguaje	5
1.1.4 Antecedentes de intervención	12
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Justificación	16
1.4 Preguntas de investigación	22
1.5 Objetivos	22
1.5.1 Objetivo general	23
1.5.2 Objetivos Específicos	23
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>24</b>
2.1 El concepto de la diversidad y la educación inclusiva	24
2.2 Barreras para el aprendizaje y la participación	25
2.3 Interferencia lingüística en indígenas migrantes	34
2.4 Consideraciones metodológicas	41
<b>CAPITULO III. METODOLOGÍA</b>	<b>47</b>
3.1 Enfoque de la investigación	48
3.2 Contextualización	49
3.3 Especificación del tipo de estudio	49
3.4 Diseño	50
3.5 Muestra	51
3.6 Método	52
3.7 Técnicas e Instrumentos	54
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>58</b>
4.1 Datos generales	58

4.2 Barrera cultural: lenguaje, ideología y actitud	60
4.3 Barrera política: Inclusión y atención a la diversidad	67
4.4 Barrera metodológica: práctica	72
4.5 Interacciones didácticas del docente	78
4.6 Resultados diagnósticos	80
<b>CAPITULO V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b>	<b>83</b>
5.1 Diseño de la propuesta de intervención	83
5.2 Objetivo de la propuesta de intervención	83
5.3 Justificación de la propuesta de intervención	84
5.4 Cronograma de actividades	85
5.5 Descripción de la propuesta de intervención	85
5.6 Implementación de la propuesta de intervención	87
5.7 Resultados de la propuesta de intervención	98
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES</b>	<b>102</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS Y/O APÉNDICES</b>	<b>119</b>

# **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN**

## **1.1 Antecedentes**

### **1.1.1 Inicio de la escuela rural indígena**

En México, la atención educativa para niños indígenas ha sido una tarea marginal en las políticas educativas (Franco, 2016). En los años veinte del siglo pasado inició la educación escolarizada en regiones rurales de México de forma sistemática (Jiménez y Mendoza, 2006). Los autores mencionan que, no se trató de una educación diferencialmente orientada para los pueblos indígenas, sino dirigida al colectivo más amplio del campesinado y de las personas ubicadas en un enfoque de la marginalidad, y en varios casos se materializó a través de proyectos experimentales de escasa duración.

Después de más de medio siglo de luchas entre las políticas públicas indigenistas, la década de los años noventa marcó el inicio del proceso de ciudadanización de la población étnicamente minoritaria y su ingreso en el ámbito nacional como ciudadanos con una mayor participación política e iniciativas para la reivindicación del “derecho a la diferencia étnica”, que resultó en el reconocimiento de “la composición pluricultural” de México y “los derechos y costumbres tradicionales”, resultando en la modificación del Artículo Cuarto de la Constitución Mexicana (Dietz y Mateos, 2011).

Fue hasta el 30 de mayo de 1911 que el Congreso Federal aprobó un decreto sobre Instrucción Rudimentaria en la República. El artículo 1º autorizaba al poder Ejecutivo el establecimiento de escuelas con el propósito de enseñar «a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano», así como instruirlos en la ejecución de «las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética» Calderón (2017). La mayoría de la población en México era indígena,

por lo que las propuestas de educación debían estar encaminadas a las necesidades de las comunidades. Surgieron así las misiones culturales, para hacer llegar la educación a los lugares más apartados geográfica, social y económicamente (Rangel, 2003). Esto fue posible gracias al papel de los maestros convocados para llevar a cabo esta misión, quienes se instruyen en diferentes oficios y lenguas, según el territorio al que se dirigían.

Así fueron los comienzos de la educación indígena, el autor Escalón (2017), menciona que el enfoque de atención ha sido cuestionado dentro y fuera del aula, sobre todo por las propias comunidades que han vivido y padecido los problemas que generan las políticas de Estado, que deciden qué es apropiado e inapropiado enseñar y cómo hacerlo, haciendo a un lado aspectos como saberes tradicionales, lengua, cultura e identidad. También, de manera segregada, sin apoyo profesional y en las condiciones más empobrecidas, fue creciendo la Educación Indígena (EI), carente, en su origen, de los fundamentos psico-pedagógicos, socio-culturales y políticos acordes con las necesidades educativas de la población indígena que habita en sus regiones y la que, de manera procesual, ha migrado a las zonas urbanas (Franco, 2016). Para evitar segregaciones, no se plantean como exclusivas para los provenientes de los grupos étnicos, sino que están abiertas a estudiantes de cualquier grupo social y pertenencia étnica (Tipa, 2017).

Siguen ocurriendo faltas educativas en la escuela rural, no solamente en el alumnado indígena sino de manera general el alumno de escuela rural sigue siendo el foco rojo y a la vez el pretexto para el gobierno de ganar aplausos ante el país, a través de los diferentes programas prometedores. Ahora bien, este problema no se resuelve señalando las carencias y limitaciones que prevalecen entre la población indígena. La demanda de inclusión de los pueblos indígenas

no se limita al mayor acceso a los bienes y servicios, sino que implica el reconocimiento a la diversidad cultural y la diferencia, que es simultáneamente el reclamo de reconocimiento a las autonomías y autodeterminación (Singer, 2014).

### **1.1.2 El proceso migratorio y sus consecuencias**

En el año 2011, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) señaló que Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz presentan el menor nivel de acceso a la educación. Numerosas familias indígenas del sur de México migran a los estados del norte en busca de empleo y una mejor calidad de vida. El proceso migratorio, que para las ciencias sociales como la antropología y la sociología, la migración puede ser la movilización de personas de un lugar a otro, de la ciudad al campo, del campo a la ciudad, de un campo a otro campo en donde pueden presentarse diversas circunstancias, estas pueden ser condicionadas o influidas por la interacción de factores de distinta índole tales como ambientales, socioculturales, económicos y políticos (Garza, 2005). “La migración es básicamente el movimiento territorial de personas que trasladan su espacio de vida a otro” (Cárdenas, 2014, pp. 8-25). Migrar a otros estados con mayor riquezas, parece ser la respuesta para muchos migrantes que además tienen conocimiento en cultivos y hortalizas. Los estados del noroeste de México son atractivos para los migrantes agrícolas; Sonora es líder en la producción de diversas variedades de uva; en 2017 aportó 84.4% de las 415 885 toneladas generadas en el país (Rojas, 2019). La ampliación del periodo de oferta de empleo, modifica los flujos migratorios de los jornaleros, ya que reduce significativamente la migración de retorno, e incrementa el asentamiento de los jornaleros y sus familias en las regiones de atracción (Hernández, 2006).

En el campo se muestra trascender de la miseria a la pobreza, pues a pesar de que muestran una mejora, siguen presentando distintas problemáticas. Arias (2013) identifica las siguientes: 1) ha disminuido la proporción del ingreso y los productos agrícolas en la economía campesina; 2) la población rural ha experimentado procesos de envejecimiento; 3) la extensión de la propiedad agraria ha disminuido, hay más jóvenes sin tierra; y 4) el mundo rural se ha empobrecido. Además la autora señala que se debe agregar el cambio climático el cual ha afectado varias comunidades campesinas. Sin dejar atrás la falta de seguridad social, siendo la población indígena la más desprotegida (Juárez et al., 2014).

Sonora es uno de los estados que presenta menor porcentaje en rezago educativo según CONEVAL (2011), pero presenta movimientos de inmigración interna significativa. Piñeiro (2015) muestra en el 2010, la llegada de un total de 78 mil 545 personas a vivir a Sonora, procedentes del resto de las entidades del país.

Dicho lo anterior, existe una diversidad de características que influyen en el proceso de aprendizaje de aquellos alumnos que se integran a escuelas ordinarias después de haber pasado por el proceso migratorio y que además pertenecen a etnias indígenas. Este hecho podría ser una limitante en la diversidad social y cultural, donde existe la presencia de estudiantes que poseen culturas diferentes, formas de sentir y competencias emocionales que se pueden desarrollar o negar desde la cultura dominante que enmarca la escuela (Riquelme et al., 2016, pp. 523-532). Existen problemáticas asociadas con la oferta educativa que inciden en las trayectorias escolares, entre las más importantes están: a) la poca pertinencia de las políticas y programas educativos; b) la limitada inversión pública en los servicios educativos con los que se les atiende; c) la falta de infraestructura escolar para el trabajo en las aulas; d) la poca formación y bajas expectativas

escolares de los docentes y, en general, c) la pertinencia en las formas de enseñanza de los profesores (Monarca et al., 2012). Ambos factores, extraescolares e intraescolares, influyen en la permanencia y continuidad de las y los alumnos durante su tránsito por la educación básica (Rojas, 2019). Aunque el tiempo estipulado debe ser en un proceso lineal y continuo y a una determinada edad, los migrantes indígenas exceden el tiempo, por situaciones personales y culturales. En algunas culturas la mujer no necesita seguir sus estudios, más bien debe aprender labores del hogar y tener competencias para adaptarse a matrimonios tempranos, muchos de estos forzados o pactados por el jefe del hogar a cambio de bienes materiales o económicos. En ocasiones, esto provoca el ingreso tardío para escolarizarse, además de cambiar de escuela más de dos veces. No hay supervisión de este evento, la normatividad atribuye a la educación indígena como derecho pero lamentablemente hay poco interés en buscar regular el ingreso tardío, el abandono temporal o la extraedad en el alumnado indígena.

Asimismo, niños y adolescentes, hijos de padres agrícolas presentan dificultades al enfrentar situaciones que requieren adaptación, las dificultades emocionales y de la conducta en los escolares constituyen un serio y difícil problema tanto para la educación y la salud mental de los estudiantes como para los padres cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde a sus esfuerzos y expectativas.

### **1.1.3 Inclusión y lenguaje**

Hay una doble dificultad de insertarse en una cultura nueva y desconocida, cuando además se debe aprender una lengua nueva (Romo et al., 2020, pp. 92-117). El factor lingüístico sin duda, es muy importante; precisamente, los docentes tienen el reto de acabar con esta barrera en el aula. Toledo (2016) revela datos según los cuales puede deducirse que los colectivos que consiguen una mejor

asimilación con la comunidad receptora son aquellos que manejan la misma lengua. El lenguaje es una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación (Solanas y Puyuelo, 1997). El lenguaje cobra un rol fundamental ya que permite una comunicación lo cual es el camino hacia diversos aprendizajes, la incomunicación pudiera derivar en diferentes problemáticas, incidentes confusos e incluso puede llegar al incumplimiento de derechos básicos (Bustamante et al., 2018).

En el año 2018, el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes publicó que la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas menciona en su artículo 14: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. Agregado a esto, la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* insta asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

De esta manera, cada escuela debe precisar sus estrategias de inclusión de acuerdo con las problemáticas de su contexto y con respeto a la diversidad de su alumnado (Cigarroa et al., 2016, pp. 85-104). Los autores mencionan que la lengua, la etnia y la pobreza asociadas pueden crear para el alumno un riesgo muy alto de quedarse rezagado. En el contexto educativo se trata de minimizar las barreras de aprendizaje y participación en alumnos de contexto fronterizo o con una densidad migratoria, de aquellos niños que involuntariamente tienen que trasladarse para una mejor condición de vida. Día a día, las expresiones de discriminación, rechazo y la falta de empatía con indígenas provocan mermar el rendimiento escolar de los alumnos, y la

interacción alumno-docente se ve afectado cuando no hay ajustes, principalmente cuando las practicas docentes tradicionales, monoculturales y homogeneizadoras, buscan estándares de conocimientos, pensamientos, y actitudes que no toman en cuenta la diversidad de los y las estudiantes (Cigarroa et al., 2016).

La inclusión educativa busca modificar conductas desde lo general a lo particular, que pueden provocar importantes barreras de aprendizaje, las cuales se deben minimizar para otorgar oportunidades diversas a los estudiantes con el fin de que logren ser personas íntegras y con un rol socialmente participativo (Bustamante et al., 2018). Como bien menciona Ainscow (1995) cuando dice que la inclusión acompaña proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras para favorecer el aprendizaje. Cuando se habla de barreras para la población migrante, la barrera lingüística cobra valor en el aula; cuando el docente no pertenece a la cultura del alumno migrante, el lenguaje deja de funcionar como herramienta fundamental para el aprendizaje, ¿De qué manera enseña el docente al alumno migrante, sin antes conocer la barrera de comunicación y lenguaje? El proceso de aprendizaje siempre involucra un intercambio de conocimientos e ideas entre los maestros y los alumnos en el aula, así como entre los estudiantes (Tipa, 2017), y el camino para este intercambio debe ser libre. La Universidad Internacional de Valencia en el año 2014, consideró en sus investigaciones que los alumnos que pertenecen a culturas minoritarias por origen y etnia precisan de modos y estrategias diferentes de enseñanza. Los expertos mencionan que a pesar de las buenas intenciones del profesorado, en ocasiones se pueden llegar a producir un cierto nivel de discriminación en este tipo de alumnos.

#### **1.1.4 Antecedentes de intervención**

Son muchas las entidades preocupadas por resguardar los derechos de los migrantes en busca de un mejor futuro para sus

familias, es por eso que a través de diferentes investigaciones se ha encontrado la efectividad de intervenir en la población migrante, con el objetivo de identificar y analizar las barreras de acceso, participación y progreso que experimenta el fenómeno migratorio, los investigadores (Bustamante et al., 2018) realizaron un estudio en Chile con niños, niñas y jóvenes de 4 años de edad hasta los 18 años, migrantes con una cultura idiomática diferente, para el análisis determinaron tres categorías que emanan los objetivos específicos y que se definen en identificar: 1) barreras de acceso, 2) barreras de participación y 3) barreras en la comunidad educativa; finalmente se encontró que el alumno al ingresar por primera vez en el aula se encuentra con varios estímulos desconocidos como: contenidos, abordajes, curricular, métodos de evaluación, horarios, lengua, tradiciones, costumbres, etc. Lograr identificar estas barreras y otras, provoca accionar en la comunidad educativa para favorecer una inclusión efectiva dentro del aula para los niños y niñas migrantes, y cuestiona el responder si realmente se respetan los derechos destinados para esta población en cuanto a educación. Cada año son más los alumnos provenientes de otros estados, países o lugares con un sistema educativo diferente, y son los profesores los primeros que deben preocuparse por hacer una educación normalizada en la atención educativa al alumnado migrante. Las escuelas han cambiado y los profesores deben cambiar para ajustarse permanentemente a las nuevas demandas sociales que tienen su repercusión más inmediata en los centros escolares (Banks, 2008). El objetivo del profesorado tiene que ajustarse al contexto central de las necesidades del alumnado, estas necesidades deben ser las mismas que lleve a los profesores a plantearse la relación que existe entre esas dificultades en la práctica de la interculturalidad y la convivencia escolar, por eso es importante la participación constante a capacitaciones y promover la interculturalidad. Desde luego, no solo es tarea del profesor, sino de la comunidad misma pero indiscutiblemente

la escuela se convierte en un espacio por excelencia para vislumbrar la necesidad de construir una educación intercultural a través de prácticas y acciones coherentes (Gundara, 2000).

Un estudio cualitativo de investigación desarrollado en la provincia de Málaga por Leiva (2012), tuvo como objetivo fundamental conocer y comprender el sentido y orientación educativa de la interculturalidad tanto de las familias como del profesorado y el alumnado. Trabajó en 8 centros educativos públicos de educación primaria y secundaria, con una muestra de 48 madres y padres de origen inmigrante, así como 70 docentes y 30 alumnos. El investigador ha encontrado una variedad enorme de respuestas en torno a la formación específica del profesorado en esta materia, y no sólo sobre sus habilidades para el afrontamiento de los conflictos en contextos de diversidad cultural, sino también sobre sus actitudes y concepciones pedagógicas sobre la situación de convivencia escolar en sus centros educativos. Dicho esto, interesa subrayar la percepción de un alumno sobre la capacidad del profesorado para afrontar problemas de conducta entre alumnos, y es que para este alumno, en ocasiones, el profesorado prefiere inhibirse en vez de actuar de manera decidida para gestionar problemas específicos de comportamiento en clase, en cuanto a la perspectiva del profesorado se abre el debate entre los que reflexionan en su práctica pedagógica y valoran positivamente la importancia de la preparación docente y aquellos profesores que mencionan que el profesor ya tiene muchas cargas de actividades durante la semana, y que aunque demuestran que tienen buena voluntad de mejorar las condiciones de convivencia escolar entre el alumnado con dificultades, el interés personal resulta ser escaso para generar un cambio favorable (Leiva, 2012).

Los investigadores Viveros y Moreno (2014) de la Universidad Autónoma indígena de México realizaron un estudio de caso en el

pueblo de Mochicahui, El fuerte, Sinaloa donde presentan una evaluación sistemática de la aplicación del Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB) en educación primaria indígena y su impacto en la calidad educativa, en las dimensiones de equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia educativa; en dos regiones indígenas de México, con un enfoque comparativo entre los casos estudiados. Los resultados encontrados reflejan que el EIB ha tenido un impacto limitado en la calidad educativa; asociado a factores internos y externos propios de cada escuela y contexto; concretando en la falta de operatividad del EIB en la escuela primaria que reduce significativamente los alcances logrados por las y los docentes de educación indígena, respecto del bilingüismo, la interculturalidad y la calidad educativa. Los investigadores identificaron que el grado de monolingüismo es mayor en la colonia A, la lengua indígena tseltal, tsotsil o mazahua, sigue cumpliendo la función comunicativa entre la población mayor adulta y no tanto entre la población joven, en este sector de la población la lengua con mayor dominio y con la que se comunican más las niñas y niños, así como los jóvenes es el español. Los autores mencionan que en ambos contextos sociales existe un proceso de des-uso de la lengua materna en las niñas y los niños, situación que se asocia a situaciones particulares de cada contexto. Por su parte la colonia B, el des-uso de la lengua indígena en las niñas y niños de la comunidad tiene que ver con los padres jóvenes que no transmiten la lengua indígena a sus hijos. La lengua mazahua en la comunidad sólo es hablada por las personas mayores (madres y padres de familia); las niñas y los niños pequeños hablan español (Viveros y Moreno, 2014).

Respecto al papel de la escuela y la educación, los investigadores afirman que las escuelas primarias, secundarias y media superior no se ocupan de la enseñanza de la lengua materna, la educación indígena en la mayoría de los casos solo se limita al nivel de primaria y preescolar y no tiene mayor alcance en niveles superiores.

En efecto, el trabajo de los autores muestra que en ambos casos la alfabetización de los alumnos desde primero hasta sexto grado se realiza en español, y esto se asocia con las dificultades de los docentes. En este caso no todos los profesores dominan la lengua materna de los alumnos bilingües, y en el caso de la colonia B, sobresale el plurilingüismo escolar (alumnos que hablan tseltal, tsotsil y español); los profesores expusieron que por las diferentes lenguas que hay dentro del aula trabajan con aquella que más predomina, marginando la lengua minoritaria (Viveros y Moreno, 2014).

Los resultados de este estudio, ratifican el impacto de la realidad de la escuela indígena, la cual asocia más la homogeneidad que la diversidad cultural (Viveros, 2016), y prepondera la cultura mayoritaria. No hay un escenario pedagógico intercultural que promueva las creencias y valores positivos en generalizar la lengua materna. Más adelante Viveros (2016), realiza otro estudio en la región Los Altos, Chiapas donde participaron más de 40 instituciones y 70 padres y madres de familia, con el objetivo de evaluar la aplicación del EIB en una escuela primaria indígena, caracterizada por la diversidad cultural y lingüística e integrada por docentes, estudiantes, así como padres y madres de familia de origen tseltal y tsotsil. El investigador refleja en su estudio que, en la praxis, la educación indígena bilingüe intercultural no ha trascendido a la dimensión bilingüe (enseñanza de la lengua indígena). El autor menciona que a pesar de que la escuela participante cuenta con profesores bilingües y trilingües, y motivan el uso de la lengua materna en el salón de clases, son los propios alumnos y alumnas quienes no quieren usar la lengua materna. Los comentarios de los estudiantes expresan que han dejado esta práctica porque los compañeros monolingües no entienden muy bien la lengua materna, y porque les da pena hablar y temen ser excluidos o discriminados (Viveros, 2016).

Como bien plantean los autores Peñalva y Soriano (2010), la formación intercultural no puede centrarse exclusivamente en el profesorado, sino que debe dirigirse a toda la comunidad educativa desde un enfoque democrático e inclusivo que aproveche las sinergias de la participación de las familias autóctonas y migrantes para la mejora de la convivencia escolar. El trabajo entre familia, escuela, docentes y los propios alumnos van de la mano para encontrarnos con una educación intercultural inclusiva. Imaginemos al niño indígena que termina su trabajo temprano, no tiene la opción de visitar la biblioteca y escoger un libro en su lengua materna o el maestro indígena que quiere empezar el día con un buen cuento no tiene la opción de leer un libro en la lengua materna de sus estudiantes (Feldes, s.f.). La educación indígena participa en el seguimiento estructurado de un currículo nacional, que aunque puede ser flexible y ajustado, los profesores se apegan a este soslayando los contenidos comunitarios, y dejando claro que hace falta conocer las prácticas culturales, valores, actitudes y creencias para que la educación indígena trascienda a la dimensión bilingüe (Viveros y Moreno, 2014). Cada cultura aporta los contenidos que se han de transmitir mediante el currículo escolar, de manera equilibrada, donde los programas no solo adicionan temas o contenidos étnicos en los libros de texto, sino que asumen una perspectiva transformadora que proyecta interpretaciones, conocimientos y valores desde la interculturalidad (Viveros, 2016). De esta manera, es importante seguir avanzando en el campo investigativo y en la práctica de la educación, que aunque ya se ha encaminado con una excelente buena voluntad por parte de diferentes organismos, el compromiso personal y social, nos permitirá atender a las diferentes dimensiones implicadas para una educación participativa, cooperativa y satisfecha con sus logros.

## 1.2 Planteamiento del problema

En el Poblado Miguel Alemán viven aproximadamente 5,000 indígenas migrantes de diferentes etnias, el personal docente de la zona calcula que el 20% de los niños menores de ocho años han sido registrados ante el Registro Civil (López, 2021). La escuela Nueva Creación de niños Migrantes, que hoy en día es nombrada oficialmente por la SEP Escuela Villas del Papa Francisco, inaugurada recientemente en el año 2019, está conformada por alumnos que integran familias indígenas de etnia triqui, mixteco y zapoteco originarios de países del sur de México, entre ellos Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Desde diferentes estados del país migran a los estados del norte de México con el fin de encontrar un empleo que promueva una mejor calidad de vida, es así como dedican su vida a ser jornaleros de los campos agrícolas de la costa de Hermosillo.

La escuela Villas del Papa Francisco tiene un total de 319 alumnos, esta escuela se distingue del resto de la población local por componer tres niveles; el nivel preescolar con un total de 67 alumnos que integra 35 hombres y 32 mujeres, nivel primaria con un total de 177 alumnos de los cuales hay 109 hombres y 68 mujeres, y nivel secundaria con un total de 75 alumnos que integra 38 hombres y 37 mujeres.

Los alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, y viven en el sector más marginado del pueblo, algunos sin drenaje y sin luz eléctrica en el hogar. Otros están en proceso migratorio de forma constante, agregada la inestabilidad familiar, sin atención y poca preocupación en la crianza. Se enfrentan a diferentes barreras de aprendizaje y participación en el aula; los cuales están conformados principalmente por factores culturales y asociados a la adaptación escolar, pues aunque están situados en una escuela que busca proteger la diversidad y participar en la interculturalidad, el panorama

real muestra bajo rendimiento académico, deserción escolar, problemas de conducta y poco interés en asistir a clases, debido a esto, los alumnos de extra edad que no logran terminar el grado en tiempo y forma con un aprovechamiento aprobatorio, deciden tomar el camino laboral y es así como se convierten en jornaleros a temprana edad.

Los docentes que laboran en los distintos niveles, son profesores que aún no han obtenido contrato o plaza fija en la institución, sin embargo la mayoría de ellos tiene experiencia laboral y se han capacitado en los diferentes programas emitidos por la Secretaría de Educación Pública. La metodología utilizada por los docentes predomina en castellano. Los profesores no tienen conocimiento de la lengua materna de su alumnado, incluso no conocen con certeza cuántos y cuáles son los alumnos que hablan una segunda lengua, aun cuando la escuela se ubica de manera geográfica en el sector triqui, no hay estudios locales que proporcionen estadísticas del alumnado bilingüe. Lo más cercano a este dato, es la cédula de registro para ingresar a la institución que muestra una aproximación a los factores socioeconómicos, demográficos y culturales, pero los padres de familia prefieren no responder a preguntas relacionadas con su cultura y las respuestas discrepan con la información emitida por los alumnos.

Existe una dificultad lingüística que causa problemas de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro, y fuera del aula entre alumno-docente y los mismos compañeros, sin entrar a valorar el carácter innato o psicolingüístico de la aparición y desarrollo del lenguaje. La aceptación cultural y la diversidad se ven amenazada por falta de conocimientos, valores, y creencias encaminadas al etnocentrismo escolar.

En el año 2020, como parte de la presente investigación, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo en la institución local, con el

objetivo de identificar las habilidades y barreras del aprendizaje, con una población reducida de 17 alumnos, de los cuales participaron 12 mujeres y 5 hombres que se encontraban cursando 3, 4°, 5° y 6° de primaria y 1° y 2° de secundaria. Los participantes fueron seleccionados de manera aleatoria, y se utilizaron instrumentos estandarizados, y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos muestran que el 76% de los alumnos tienen interés por aprender a través de estrategias de lectura y escritura, sin embargo en su competencia social reflejan tener dificultades de comunicación básica y falta de habilidades para enfrentar situaciones de estrés frente a sus compañeros, es decir muestran timidez, y son constantemente discriminados frente situaciones problemáticas. Algunos alumnos expresaron en la entrevista que hablar su lengua materna tiene como consecuencia ser avergonzados entre sus compañeros de clase, incluso en la hora del recreo escolar prefieren aislarse o convivir con compañeros de menor edad. Otros mencionan sentirse incómodos al ser cuestionados sobre sus creencias y prácticas culturales. López (2021), menciona en su investigación que la etnia triqui tiene la tradición de vender adolescentes entre 12 y 17 años de edad, esta población indígena radica en el Poblado Miguel alemán albergando a 3,500 migrantes indígenas provenientes de Oaxaca.

La ausencia de programas educativos interculturales o proyectos de investigación que promuevan la inclusión escolar, ratifica la falta de interés por la institución de conocer las estadísticas locales del alumnado bilingüe, trilingüe, o de aquellos alumnos de cultura minoritaria que tienen capacidad de aprender igual que el resto, pero que por vergüenza o timidez no expresan su dificultad lingüística y de comunicación.

No hay variedad de trabajos que den respuesta a esta problemática, y eso ha despertado interés en desarrollar el presente

trabajo con la intención de reducir las barreras lingüísticas y de comunicación en niños migrantes de etnias indígenas, dirigido a docentes, alumnos y padres de familia.

### **1.3 Justificación**

Como ya se ha señalado en la presente investigación, hablar de la educación en pueblos indígenas es hablar de inclusión, integración y equidad, no pueden ser elementos independientes. Diferentes instituciones gubernamentales han mostrado empatía por conocer el panorama del indígena inmerso al sistema educativo; el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el año 2013, realizó un estudio acerca del Índice de Equidad Educativa Indígena (IEEI) por cada estado del país mexicano, el cual fue diseñado para medir el grado de equidad en el logro de resultados educativos básicos entre indígenas y no-indígenas. Estos integran en un solo indicador mediciones sobre el nivel de igualdad en el acceso y la progresión en el sistema educativo (Asistencia y escolaridad), así como en la adquisición de competencias y habilidades para la vida (alfabetismo y resultados en la prueba PISA).

En la población migrante es importante analizar las cifras del IEEI que muestran la participación de aquellas personas no- indígenas, es decir aquellas personas que declaran no pertenecer a un pueblo indígena pero por ser menor de edad, la etnia fue imputada según la del jefe del hogar y/o su cónyuge, pues en el país solo el 39% de esta población han alcanzado una escolaridad en educación primaria, mientras que el 44% de la escolaridad hasta secundaria es lograda por los no-indígenas y el 29% de la escolaridad hasta preparatoria (PNUD, 2013). Esto posibilita diferentes teorías, una de ellas es que la práctica inclusiva debe comenzar en los primeros años de educación para prevenir la deserción futura, y que los numerosos obstáculos recaen en máxima expresión en el espacio educativo, por ejemplo la probabilidad

de que los niños indígenas lleguen a la escuela hambrientos, enfermos y cansados, es muy alta y esto muchas veces depende de aspectos culturales donde el docente difícilmente puede mediar la situación. Agregado a esto la discriminación étnica y cultural que se vive en las escuelas mexicanas es trascendente para la igualdad de acceso a la educación, y se une a las causas del bajo rendimiento escolar y del incremento en la tasa de deserción escolar. Es aquí donde se puede mencionar que los tropiezos en el camino hacia la educación inclusiva, integradora y satisfactoria del migrante indígena han sido marcados conforme pasan los años. Por eso es importante priorizar políticas y programas con el objetivo de cerrar las brechas educativas que afectan a la población indígena. Usar el IEEI para focalizar esfuerzos y para evaluarlos, especialmente en los estados y municipios con mayor concentración de indígenas y con mayores grados de inequidad en logros educativos.

Para generar programas de atención educativa con efectividad, primero se deben identificar las barreras curriculares entre culturas y una de las más importantes la lengua (Bustamante et al., 2018). La integración lingüística, que es parte de la inclusión cultural, se diferencia de la segunda en la exigencia de aplicación de técnicas específicas para una comunicación adecuada (Campos, 2019). El esfuerzo de los docentes por incorporar técnicas metodológicas en esta población es desgastante, y según las cifras cada año son más los alumnos hablantes de lengua indígena. Según INEGI el Censo de Población y Vivienda 2020, los estados principales con población hablante de lengua indígena son Chiapas con 1,387,295 y Oaxaca con 1,193,229 hablantes, un poco más abajo se encuentra Sonora que muestra a 62,070 hablantes de lengua indígena, recordando que cada año son más los migrantes originarios del sur del país, nos muestra un panorama futuro del cual se deben tomar medidas preventivas con estrategias inclusivas.

El artículo 13° de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas establece que estos pueblos tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus lenguas, tradiciones orales, sistemas de escritura y literaturas. En muchas ocasiones lo estipulado por la ley no tiene evidencia, es decir no hay una réplica e información sobre la necesidad de respaldar los derechos de los indígenas. En consecuencia preocupa que los docentes impartan una metodología poca dinámica y desconozcan los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Siguiendo las cifras de etnias indígenas a nivel estatal, según un estudio de Zárate (2016), Sonora cuenta con nueve grupos indígenas, siete son originarios: guarijíos, mayos, yaquis, pimas, seris (comca'ac), pápagos (autodenominados tohono o'odham) y cucapás. El autor menciona que los kikapúes, han vivido en el estado por más de cien años, y otro más de migrantes "en tránsito" (de paso), que incluye a integrantes de otras etnias del país que emigran temporalmente en busca de trabajo o están en camino hacia Estados Unidos, como es el caso de la etnia triqui, ubicada en la Costa de Hermosillo Sonora, con gran necesidad y rezago educativo partiendo de la identificación de la barreras lingüística que presenta el alumnado, y la poca preparación del docente para interactuar en el proceso enseñanza-aprendizaje en lengua indígena.

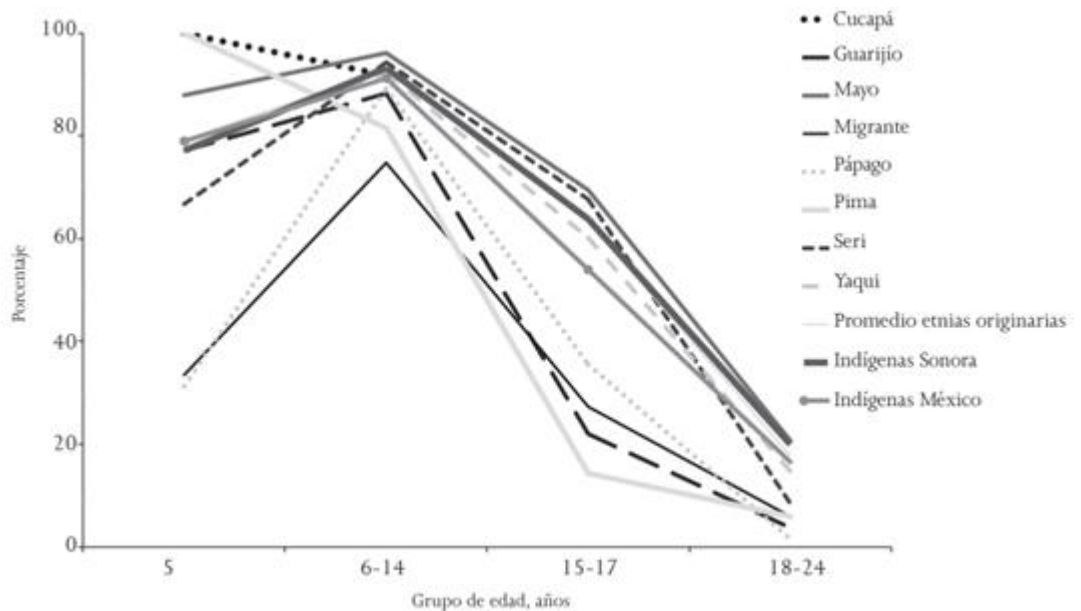
Son pocos los docentes bilingües frente al grupo, incluso la escasa metodología empapa principalmente a las comunidades rurales debido al choque cultural que se presenta en la inserción al ámbito laboral de los docentes. El resultado muestra la gran posibilidad que el docente poco capacitado no logre alfabetizar en tiempo y forma a sus alumnos, la enseñanza es vacilante y los logros en los alumnos no alcanzan a convencer a los padres de familia. La evidencia investigativa indica que, mayoritariamente, los docentes no consideran en sus

planificaciones actividades que fomenten la educación intercultural y tampoco estiman que sea necesario implementar un currículo intercultural como tampoco estiman la necesidad de evaluar teniendo en cuenta la diversidad cultural (Matencio et al., 2013). Aunque en las escuelas existe la inquietud por esta problemática, las actitudes y aptitudes del docente no siempre son las esperadas, para una educación intercultural que debe fomentar respeto e igualdad de oportunidades. Se atiende a capacitaciones constantes que las distintas instituciones gubernamentales demandan, pero como bien dicen los autores (Matencio et al., 2013) los docentes son conscientes de recibir una formación interculturalidad, pero no cabe cualquier tipo de preparación, puesto que en ocasiones ésta peca de ser demasiada teórica; practicada de manera deductiva, es decir diseñada por otros, sin tener en cuenta las necesidades particulares del alumnado, y que solo repara en la dimensión cognitiva (teórica) o técnica (didáctica-organizativa) sin apenas tratar la dimensión afectiva-actitudinal-moral.

Ahora bien, los grupos étnicos en Sonora con mayor analfabetismo son los pimas con 21.6% y guarijíos con 19.7% y le siguen los migrantes, con 12.4%, que se encuentran en áreas más aisladas (*véase figura 1*), con pocos caminos de acceso a los centros urbanos y sistemas educativos deficientes, ausentismo de los profesores al inicio y fin de la semana escolar, escuelas multigrado, falta de luz, agua y drenaje, entre otros; también es sabido que los indígenas migrantes, al provenir de áreas con alto grado de marginación y falta de servicios, tienen poco acceso a la enseñanza de la lectura y la escritura (Zárate, 2016). Por si fuera poco, el apoyo en las tareas por parte de los padres es poco o nulo. Sumando la falta de estímulos en los hogares para favorecer el aprendizaje como libros, revistas, material didáctico y medios audiovisuales. Recientemente, no cuentan con TV para seguir el programa virtual *aprendiendo en casa I y II*, ocasionado por la contingencia de la COVID-19.

**Figura 1.**

*Proporción de la población étnica, por grupo de edad, que asiste a la escuela en el año 2010*



Fuente: Recuperado de Zárte (2016). Con datos del INEGI, 2010.

En consecuencia, las estrategias de inclusión para estos y estas estudiantes migrantes, y en particular los y las que tienen un idioma diferente, son claves fundamentales para hacer realidad el principio de inclusión: eliminación de todas las barreras que impidan el aprendizaje de todos y todas los y las estudiantes, independiente de cualquier característica que los haga diversos (Romo et al., 2020). Así, la lengua materna, al ser uno de los factores que afecta de manera sensible el riesgo de abandonar la escuela debe ser uno de los elementos que concentre mayor atención tanto en el diseño de políticas educativas, como en el desarrollo de la investigación académica en el ámbito de la educación (Rodríguez, 2011). Este trabajo busca abordar un modelo educativo efectivo y con cambios significativos en su práctica, que oferte el proceso de integración para alumnos con

dificultades y evitar la deserción, e incluso educar a estos alumnos en una escuela de educación especial segregada. Como bien dicen Castejón y Ganzarain (2004): «Una cosa es ubicar a un alumno en un centro ordinario o en un aula ordinaria y otra que esa ubicación suponga para el centro que acoge al alumno una transformación de sus propuestas organizativas, curriculares y metodológicas para dar respuesta a la diversidad».

En este sentido, la atención educativa para los niños indígenas y campesinos que se incorporan a las escuelas ordinarias, debieran adaptarse a las necesidades de estos estudiantes a partir, primero, de realizar un diagnóstico para conocer la diversidad cultural y lingüística que existe en la escuela y en las aulas y, segundo, construir proyectos educativos pertinentes, enfocados en las necesidades educativas de estos alumnos, tomando en cuenta sus prácticas sociales.

El problema que presenta el sistema educativo con el alumnado migrante y que además pertenece a una etnia indígena, insiste en la búsqueda de soluciones a través de la investigación académica y la ejecución de diferentes programas de intervención, para beneficiar al alumnado migrante, a los docentes preocupados por la educación y sobre todo a las familias migrantes que buscan oportunidades para mejorar su calidad de vida. Se pretende hacer cambios y propuestas de acción, procurando que los lineamientos de mejora no solo queden plasmados en papel o guardados en un libro, sino que trascienden a los distintos escenarios con el fin de responder las dudas que los investigadores han tenido por muchos años, insistiendo en una práctica integradora e inclusiva de indígenas y no indígenas. Esto genera el beneficio colectivo para el país al desarrollar el sector económico, político y social, y la indagación de una educación intercultural donde todos tienen las mismas oportunidades sin importar su condición y que además el producto sea preciso para concientizar a los docentes y

padres de familia en el apoyo desde sus diferentes funciones para una educación satisfactoria.

De lo anterior se desprende el interés del desarrollo de proponer una intervención que busque lograr la minimización de barreras para el aprendizaje y la participación principalmente del lenguaje y la comunicación, que además motiva al docente a realizar los ajustes necesarios y adecuados en su metodología y provoque el análisis de las diferentes variables involucradas.

#### **1.4 Preguntas de investigación**

A partir de la información recabada, se considera la necesidad de dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es el efecto que guardan las barreras culturales en la comunicación y lenguaje en el aprendizaje de alumnos de etnias indígenas de la escuela Villas del papa Francisco del Poblado Miguel Alemán?
- b. ¿Qué estrategias favorecen el desarrollo del aprendizaje en alumnos de la etnia triqui que presentan barreras culturales en la comunicación y lenguaje?

#### **1.5 Objetivos**

Para el desarrollo de una intervención educativa adecuada es necesario plantear una serie de objetivos que guíen la actuación. Los siguientes objetivos se basan en las necesidades y características de los alumnos:

### **1.5.1 Objetivo General**

Proponer un programa de intervención dirigido a niños indígenas migrantes que promueva los procesos de aprendizaje reduciendo las barreras de comunicación y lenguaje.

### **1.5.2 Objetivos Específicos**

- a. Diagnosticar las barreras de aprendizaje que presentan niños indígenas migrantes y los diferentes factores implicados.
- b. Diseñar estrategias para disminuir las barreras de aprendizaje identificadas en el diagnóstico para establecer apoyos requeridos por los alumnos participantes.
- c. Implementar el programa de intervención para reducir las barreras de comunicación y lenguaje en niños indígenas migrantes.
- d. Evaluar los efectos producidos por el programa de intervención.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 El concepto de la diversidad y la educación inclusiva**

La presencia del alumnado diverso hace reflexionar acerca de la transformación que ha pasado nuestro país y el resto del mundo, pese a que los investigadores no han descansado en buscar un modelo inclusivo, multicultural e intercultural con altas expectativas, el fenómeno de la diversidad se ha puesto en debate por su complejidad y concepciones complicadas. Revisemos entonces, las concepciones implicadas en el contexto educativo por los diferentes autores, y su evolución como propuesta de atención que busca dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Cuando los biólogos empezaron a hablar de diversidad sólo se referían al número de especies en una comunidad, lo que se conoce como «riqueza de especies» (Jost, 2018). Desde años atrás, el concepto coincide en interpretar la diversidad como variedad, desemejanza y diferencia de personas distintas (RAE, 2020). Cuando hablamos de diversidad estamos haciendo referencia a un amplio abanico de personas, ya que cada ser humano es desemejante a los demás, ya sea por sus modos de pensar, de actuar, de sentir, de proceder o de ser (Ágreda et al., 2016). De la misma manera, los investigadores (Aguado et al., 1999) mencionan que la diversidad cultural no es algo nuevo, se ha manifestado en las diferencias de género, clase social, medio rural/urbano, etnias y variantes regionales/lingüísticas. De este modo, la cultura y la variedad de formas de aprender individualmente, tiene un profundo impacto en el proceso de aprendizaje, esto forma parte de las consideraciones para reproducir modelos inclusivos en las escuelas. La escuela refleja diferentes culturas con las que accede el alumnado, estas características tienen como consecuencias: que la escuela use una lengua dominante, hace

que los niños que hablan otra lengua están en situación de desventaja y sea considerada como barrera del aprendizaje (Hernández, 2017).

## **2.2 Barreras para el aprendizaje y la participación**

El primer referente que hace alusión al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación corresponde a Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (citados por Booth y Ainscow, 2000) quienes desde el año 1999 publicaron el documento titulado *Index for inclusion* traducido al castellano como el *Índice para la Inclusión*, o *Guía para la Educación Inclusiva* y llega en su versión traducida al castellano en el año 2000 (Trujillo et al., 2019). Booth y Ainscow (2002) describen el *Index for inclusión* como una herramienta integral que ofrece a los centros educativos apoyo y colaboración en el proceso de autoevaluación y en la planificación e implementación de futuras prácticas inclusivas. Es un marco de apoyo cuyo valor reside en su potencial para promover la reflexión y el desarrollo de prácticas que promueven el aprendizaje y la participación en los centros educativos (Vaughan, 2002). En consecuencia, los autores Booth y Ainscow (2000), proponen que el concepto de necesidades educativas especiales sea sustituido por el término de *barreras para el aprendizaje y la participación*, ya que la inclusión implica identificar y minimizar esas barreras que pueden estar impidiendo el acceso o limitar la participación del alumnado dentro del centro educativo. Los mismos autores deciden transitar del concepto de necesidades educativas especiales a barreras para el aprendizaje y la participación, tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en

relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales [Booth y Ainscow, 2015, p. 44].

El término de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) ha sido abordado por diferentes autores a través de lo descrito anteriormente, y se ha operacionalizado en diferentes documentos. El término tomó fuerza cuando la Secretaría de Educación Pública (2006) agrega los lineamientos de las *orientaciones para los servicios de la Educación Especial*; el concepto BAP es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas, en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de interacción educativa y/o inclusión implicó identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, de esta manera se identifican las necesidades educativas especiales, es decir, los apoyos y los recursos específicos que los alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2006).

Años más tarde, la Secretaría de Educación Pública (2010) a través del *Programa de escuela de calidad*, define las BAP como aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es

decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad para participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (SEP, 2010).

Después, la Secretaría de Educación Pública (2012) decreta la *Educación pertinente e inclusiva en la discapacidad en educación indígena*; donde las BAP surge de la interacción entre los estudiantes y los contextos: la mirada a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. Es decir, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción y, por ello, su detección implica realizar un exhaustivo análisis de todas las formas posibles, a través de las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos. Las barreras presentes en los contextos fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como a las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad (SEP, 2012, p. 30).

El Diario Oficial de la Federación (2016) publica las *Reglas de operación para el programa de inclusión y la equidad educativa*, define las BAP como aquellos actores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural.

Finalmente, en el año 2018, la Secretaría de Educación Pública refuerza el término BAP y lo adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumno. Se considera que las BAP surgen

de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2018, p. 25). Actualmente, este término es el más cercano a la realidad y aunque existen coincidencias entre los diferentes lineamientos como “la interacción entre los alumnos en los diferentes contextos”, debe especificarse los procesos, su estructura y la posibilidad en que se determina.

Una vez de inquirir en diferentes autores, el término BAP se expresa propiamente como aquellos elementos específicos que interrumpen o dificultan el proceso de aprendizaje y la participación plena, inmersa en la interacción entre estudiantes y su contexto (político, social, económico, cultural etc.), que asimismo es delimitado por la idiosincrasia del alumno (ideología, creencias, lenguaje, actitud etc.) y su relación afectiva (familia, docentes, compañeros de clase). Las BAP se identifican en diferentes escenarios, como en el aula, la escuela, la familia y la comunidad. Por eso, es importante identificar, analizar y delimitar las BAP para establecer estrategias, recursos y apoyos específicos que busquen minimizar estas barreras y en efecto, desarrollar el aprendizaje y la participación.

El Modelo Educativo del ciclo 2018-2019, agrupa las BAP y considera las siguientes tres barreras relevantes (SEP, 2018, p. 26):

1. Actitudinales: Relaciona la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno. Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección,

agresión o rechazo, se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela.

2. Pedagógicas: La concepción que tienen los docentes sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Se manifiesta cuando la enseñanza es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa.
3. Organización: Hacen referencia al orden y la estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Se exterioriza cuando hacen cambios en los salones, espacios o actividades sin previa planeación; cuando los materiales no son accesibles al alumnado; así como ambientes de desorden dentro del aula, son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno.

Resulta complicado enmarcar el concepto BAP, pues no pueden ser entendidas como estructuras fijas o estables, sino que tienen un carácter dinámico y claramente contextual (Fernández et al, 2013) y dificulta representar su clasificación de manera única, cada autor delimita su campo de investigación. En el presente trabajo se propone la clasificación del análisis de las BAP inspirada en la teoría de las *tres dimensiones inclusivas* ideada por Booth y Anscow (2015) con las modificaciones significativas propias del presente trabajo:

1. Culturales: Las barreras culturales están determinadas por la forma de actuar de los individuos que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Como las culturas se

desarrollan de forma diferente, es lógico que al interactuar unos con otros aparecen ciertas barreras. En muchas ocasiones, estas barreras provocan discriminación, exclusión y segregación no solamente en el ámbito educativo, sino en cualquier escenario. Se propone una subcategorización que corresponde a barreras de *lenguaje, ideológicas y actitudinales*. Las barreras de lenguaje impiden a los alumnos migrantes de origen étnico aprender en un lenguaje de carácter convencional, es decir: al no dominar en su totalidad la lengua mayoritaria en el aula, los alumnos están limitados a expresar, comprender ideas, pensamientos, sentimientos y conocimientos que están inmersos en el desarrollo del individuo. Las barreras *ideológicas* son los razonamientos, creencias y representaciones del individuo que se manifiestan como puntos de vista, y están directamente vinculadas con el contexto sociocultural de quienes establecen la comunicación, un ejemplo de ello es que los docentes tienen la idea vaga de considerar al alumno como incompetente para ciertas actividades, incapaz de aprender o sin sentido que lo consiga porque probablemente más adelante deserte del sistema educativo, y así participan en la emisión de juicios y de valor rezagado. Las barreras *actitudinales* están relacionadas con el sentimiento y actitud de responder de manera positiva o negativa ante una persona, evento u objeto; es una barrera muy popular en el sistema educativo por su modo consistente de manifestarse, pues involucra no solamente a maestros y alumnos sino maestros de educación especial, psicólogos, trabajadores sociales y padres de familia. Se considera que los

alumnos que la presentan la mayoría de las veces son estigmatizados con frases ofensivas por el color de piel, características físicas, idioma diferente o críticas sobre la práctica de sus costumbres y se asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo. Estas barreras guardan una estrecha relación entre ellas mismas, y en gran medida unas pueden determinar a las otras.

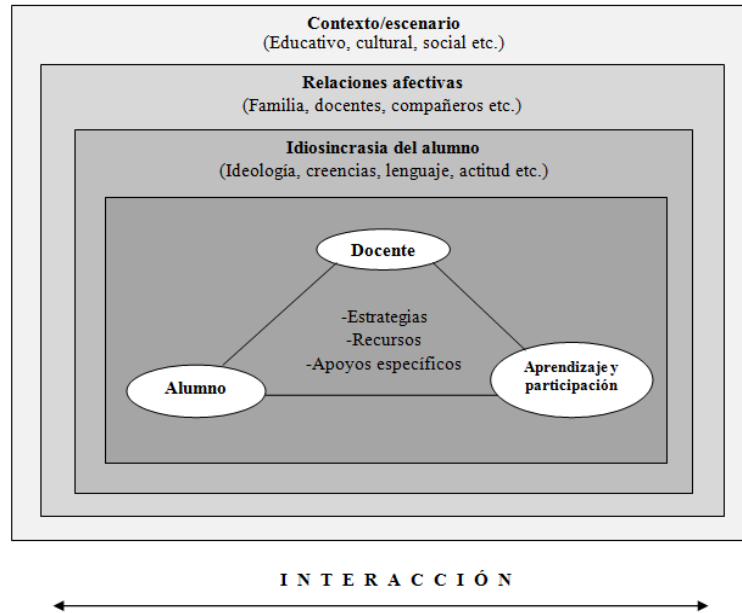
2. Políticas: Estas barreras guardan relación con la normatividad que compete a las instituciones educativas en cuanto a los procesos de gestión, organización y mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. En estas barreras se identifica la falta de capacitaciones de los docentes y la actualización en materia de inclusión, involucra las formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención, en este caso el docente tiene escasa capacidad para proponer un currículo diverso que promueve adaptaciones y trabajo colaborativo con maestros de apoyo. Para que estas barreras se minimicen es importante ser coherente entre lo que estipulan las normas de inclusión y la puesta en práctica.
3. Metodológicas: Estas barreras tienen una relación estrecha con el trabajo docente, ya que involucra todos los ajustes, planificación, implementación, uso de recursos, estrategia y organización que todo docente debe llevar a cabo para que el alumno aprenda. Si lo anterior no se ejecuta de manera efectiva, el aprendizaje se verá interrumpido o los logros de objetivos no podrán concretarse. De esta manera, guarda relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y entre las principales barreras metodológicas se encuentra que no

realizan una adecuación del currículo según las características de los alumnos, además que su contenido curricular está poco relacionado con las experiencias previas y la vida real de los alumnos.

Por lo tanto, para analizar lo que sucede en el individuo (alumno) que se encuentra protagonizando la interacción del proceso de aprendizaje y participación, al docente quien es el mediador y probabilizador de que el alumno aprenda y como resultado de esta relación se encuentra el aprendizaje y la participación (*véase figura 2*). Se plantea la siguiente propuesta que delimita la problemática a bordo, recordando el objeto de estudio como el efecto de las barreras culturales en la comunicación y lenguaje en alumnos de etnias indígenas. Dentro de este supuesto se analiza la *idiosincrasia del alumno* como el elemento más próximo, el cual está compuesto por las particularidades del individuo como la ideología, creencias, lenguaje, actitud etc. Precisamente el lenguaje funge como pilar principal para el análisis de este estudio. Después se aprecian las *relaciones afectivas*, que involucra a las personas significativas del alumno y aquellas personas que participan en la interacción y comparten el contexto, principalmente a los padres o tutores y maestros. Finalmente se analiza el contexto y/o escenario donde se presenta el problema, ya sea en la escuela, en el aula o en un determinado lugar con características muy particulares. Por ejemplo, estas barreras pueden presentarse en el aula únicamente cuando el alumno recibe la instrucción de exponer un tema desconocido y en una lengua que no domina completamente, lo mismo pasaría en la clase de español donde tiene que recitar un poema y las condiciones para lograrlo son insuficientes. Es aquí donde se debe analizar la clasificación propuesta de las BAP (culturales, políticas y metodológicas), y discernir a cuál pertenece para poder diseñar e implementar estrategias de intervención.

**Figura 2.**

*Diagrama propuesto de los elementos específicos involucrados en el proceso de aprendizaje y participación del alumno*



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, recordando las barreras culturales que el alumno migrante de etnia indígena presenta, resalta el lenguaje y los procesos de comunicación. Son pocos los estudios de impacto que realmente se han enfocado en buscar soluciones y respuestas viables para los migrantes de escasos recursos y que además, tienen que aprender a dominar una lengua ajena.

La escena del alumno migrante que busca escolarizarse y que empieza una segunda lengua se puede confundir con problemas de aprendizajes comunes o pedagógicos-didácticos. Es decir, si el docente no tiene la capacidad para contextualizar la problemática y analizar los procesos de lenguaje inmersos en la interacción enseñanza-aprendizaje pero enfocado desde el origen cultural, no habrá un aprendizaje pleno, mucho menos una alfabetización.

La diversidad cultural de los niños siempre ha existido en las aulas escolares lo cual ha producido que haya interferencias lingüísticas, ya que al usar el vocabulario de un idioma constituye una competencia insuperable de interferencia lingüística (Ortega y Loja, 2010).

### **2.3 Interferencia lingüística en indígenas migrantes**

La interferencia lingüística permite analizar el contacto entre lenguas; estas ocurren cuando la lengua originaria (indígena) tiene una perturbación en el desarrollo normal mediante la interposición de un obstáculo (Guerrero, 2016). La interferencia del lenguaje es causada por la imitación de un modelo lingüístico dentro de otro contexto lingüístico, diferente al de su origen (Guerrero y Moreno, 2017). Es decir, cuando una persona entra en contacto con otra que habla diferente lengua, provoca una mezcla de códigos, normas lingüísticas, costumbres y tradiciones, y a su vez esto provoca que aunque el individuo intente interactuar en una segunda lengua utilice un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa. Supongamos que el alumno tiene cierto dominio de la lengua A, siendo A su lengua materna y en la actualidad se halla aprendiendo en la lengua F, entonces el proceso de la transferencia se da entre la que tiene más semejanza y permanencia, pero en el proceso de aprendizaje contiene un nivel de complejidad debido a vacíos fonéticos, cambios en las funciones morfémicas, densidad sintáctica e insuficiencia léxica de la lengua objetivo (Buitrago et al., 2011).

Algunos investigadores mencionan que también existen factores sociolingüísticos que propician la aparición de la interferencia: actitudes de la comunidad de habla, prestigio de la lengua vehicular, diferencias culturales, características individuales (psicológicas y físicas) de cada estudiante y el contexto de la comunicación (Buitrago et al., 2011).

Desde la psicología, Ausubel (1964) menciona que la lengua nativa del hablante puede manifestar un comportamiento ambiguo: por un lado, puede reflejar un factor de interferencia, obstaculizando el desarrollo natural del nuevo proceso de aprendizaje y, por otro, puede mostrar un carácter positivo debido a que también podría facilitar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La lingüística, como elemento intrínseco en el proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe, permite tener en cuenta todos aquellos aspectos que tal vez, de forma inconsciente, no se consideran a la hora de enseñar, en particular, al determinar si el mensaje que se pretende transmitir por parte del docente ha sido recibido como tal por el estudiante, es decir, que sea asimilado como un aprendizaje verdaderamente significativo para este (Guerrero, 2016).

Los investigadores Ortega y Loja (2010), argumentan sobre la relación existente entre la lengua materna y la segunda lengua que en el proceso de enseñanza aprendizaje de dos lenguas distintas se hace necesario que una de ellas se base en la otra. Para identificar cual es la lengua materna debemos comenzar identificando la lengua que el niño aprende hablar en el hogar, en la casa en su contexto familiar y comunal; la que utiliza su madre para comunicarse con él y apoyar su proceso de socialización, de ahí el nombre de lengua materna (Ortega y Loja, 2010).

El autor Brown (1994), señala que el análisis del contraste de los procesos de adquisición de la lengua nativa y de una segunda lengua exige consideraciones de carácter neurológico, psicomotriz, cognitivo, afectivo y lingüístico. El fenómeno de la interferencia lingüística, es decir, la influencia de la lengua nativa sobre la segunda lengua se manifiesta con mayor predominio en los adultos que en los niños, por razones cognitivas y afectivas (Martínez, 1999).

El proceso de comunicación involucra aspectos naturales del propio desarrollo humano. Es conveniente resaltar tres funciones o procesos psicolingüísticos claves que participan, con carácter automático, en la comunicación y que deben tomarse en cuenta para comprender el proceso de adquisición de aprendizaje en la lengua nativa y cualquier otra lengua transferida (Martínez, 1999):

1. La decodificación - o proceso receptivo: establece la capacidad para entender los símbolos visuales y auditivos. Por consiguiente, observamos dos tipos de decodificación: la auditiva (deducir el significado de lo que se escucha) y la visual (la capacidad para comprender o extraer el significado de los símbolos visuales).
2. La asociación - o proceso de organización: determina la capacidad para relacionar, organizar y emplear lógicamente los símbolos visuales y auditivos. Aquí también se contemplan dos tipos de asociación: la auditiva-vocal (relaciona los conceptos presentes oralmente) y la visomotora (la asociación de conceptos presentados visualmente).
3. La codificación - o proceso expresivo: manifiesta la capacidad para utilizar símbolos verbales o manuales con la mera finalidad de transmitir o expresar ideas.

El perfil migrante está obligado aprender una segunda lengua, es más fácil para el sistema educativo que el alumno indígena aprenda español o castellano, que sugerir que el docente se capacite y no solo en aspectos propios de la lengua e idioma, sino de todo lo que resta de la cultura específica, tradiciones, derechos, costumbres etc.

Para los miembros de comunidades indígenas la adquisición de una segunda lengua no se desarrolla de forma natural y espontánea como lo hace la lengua materna. La adquisición de una segunda lengua, particularmente en condiciones de asimetría lingüística y marginación socioeconómica de los alumnos, constituye un proceso largo que ni siquiera concluye al terminar los seis años de educación primaria (Hamel et al., (2004).

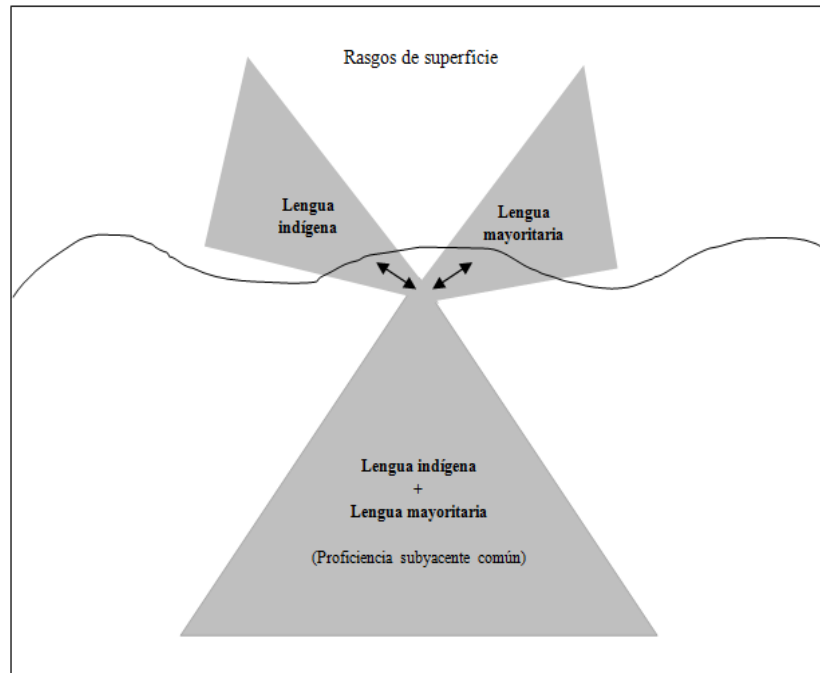
El alumno que se encuentra en el aula de diversidad lingüística tiene complicaciones para cumplir con el objetivo del currículo; lograr la alfabetización, y tener el objetivo convencional que es aprender la lengua mayoritaria y procesarla, obstaculizando la recepción efectiva del contenido lingüístico-académico y exigencias cognitivas como la comprensión lectora, escritura, abstracción y matemáticas. Esto, porque hay tantos estímulos simultáneos que deben atenderse. Existen principios teóricos de la psicolingüística moderna del bilingüismo para entender la relación de dependencia recíproca entre las dos lenguas (*véase figura 3*): el esquema expuesto por los investigadores (Hamel et al., 2004) representa la forma de un témpano o doble iceberg, simboliza el aparato psicolingüístico de una persona bilingüe. Se aprecian dos puntas que sobresalen de la superficie y simbolizan dos lenguas (lengua indígena y lengua mayoritaria), estas se encuentran separadas ya que cada una se compone de rasgos lingüísticos como la jerarquía de estructuras (discurso, frases, palabras, fonemas etc.) y todos los componentes del lenguaje oral (sintaxis, semántico, pragmático etc.). Por debajo del océano, se encuentra una parte muy importante del iceberg, ya que es un lugar que no se logra apreciar a simple vista y es aquí es donde el autor hace hincapié en el análisis de su supuesto; la proficiencia subyacente común (PSC) que comparten ambas lenguas en su mayor tiempo.

La tarea de la escuela en general consiste en la construcción de la PSC, puede construirse desde cualquiera de las dos lenguas siempre y cuando el alumno haya alcanzado el nivel umbral de dominio de cada una de las lenguas, las flechas de los canales de las lenguas representan la construcción del PSC de cada una de ellas, y los investigadores apuestan que se puede iniciar desde cualquiera de ellas, de tal manera que el alumno solo se puede alfabetizar una sola vez en su vida, y una vez adquirida esta competencia compleja se puede transferir a una lengua nueva, haciendo uso de las estrategias aprendidas. Además, es importante mencionar que este proceso implica esfuerzo en la escritura y en la habilidad de los textos para reflejar la cultura de lo escrito. No obstante, un currículo que no integra social y cognitivamente las lenguas, duplica funciones, crea contradicciones entre sus componentes y está destinado a un bajo rendimiento (Hamel et al., 2004).

Desde esta perspectiva se puede explicar el fracaso inevitable para un niño de edad preescolar que es monolingüe aprender una lengua mayoritaria, es difícil alfabetizarse y no habrá una construcción de proficiencia cognitiva- académica en la lengua que se desea aprender sino está desarrollada, en otras palabras el alumno de lengua indígena debe priorizar y desarrollar la lengua materna para transferir ese dominio al español u otra lengua que predomine.

**Figura 3.**

*Esquema de relación entre dos lenguas*



Fuente: Elaboración propia. Basado en Cummins (1980; 2000).

No solamente es el proceso de aprender una segunda lengua como producto, sino la apropiación de las dos culturas en el individuo cuando se encuentra en el aprendizaje de las mismas, ¿Que ocurre en el cerebro del indígena cuando procesa una segunda lengua?, seguramente hay una dominación por la lengua materna. Aunado a lo anterior, las interacciones en familia o personas significativas son las que configuran la dinámica racial del individuo. Las diferentes formas de convivir, distintas interacciones y formas de responder son las que configuran la realidad de aprender en niños y niñas. Las experiencias de vida de las familias indígenas son un factor fundamental y toma poder en la definición de significados, objetos y acciones correspondientes en el proceso de comunicación y lenguaje, aquí se recuerda la frase de Von (1981, p. 37); “lo que vivimos y experimentamos, lo que conocemos y llegamos a saber, está

necesariamente contruidos con nuestros propios materiales y solo se puede explicar de manera y forma de construir”. Lo anterior también muestra que no es suficiente que los docentes aprendan una segunda lengua para tener éxito en un aula diversa, sino que hay que operacionalizar sus especímenes de proesión para atender a la diversidad sobre todo entender que son personas migrantes y provienen de otra tradición cultural, otros hábitos, otras costumbres, otras maneras de comunicar, otros significados y definiciones etc. El desafío del docente es primero, contextualizar las condiciones del alumno indígena, y para esto se pueden formular preguntas sencillas: ¿Qué lengua habla?, ¿Cuál es su cultura y cuáles son los procesos de aprendizaje?, ¿Cuáles son las actitudes que se perciben en el aula hacia el alumno indígena?, ¿Cuáles son las interacciones del indígena que causan mayor impacto?, para después pasar al siguiente paso mismo que en muchas ocasiones se cambia por el primero: conocer el nivel de aprendizaje o ¿Qué sabe en cuanto a contenido académico? ¿De qué manera aprende? Entre otros.

El análisis del currículo, las adecuaciones y ajustes van en dirección a las condiciones del alumno indígena y reconocer los aportes teóricos del aprendizaje de una segunda lengua y de esta manera transferir lo aprendido de la lengua materna. Es común pensar que el alumno indígena tiene problemas para entender o aprender, pero solo hace falta priorizar el desarrollo de los procesos de comunicación y la importancia de la lengua en el escenario educativo y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación, y finalmente diseñar estrategias para insistir en una metodología adecuada.

## 2.4 Consideraciones metodológicas

Rees-Miller (1993) afirma que las estrategias de aprendizaje eficaz que practican los alumnos definidos como ejemplares, no están basadas en modelos culturales universales, es decir, están fundamentadas en presunciones etnocéntricas (Citado por Cárdenas, 2013). Para elegir estrategias de enseñanza y aprendizaje en alumnos indígenas es importante considerar diversos factores, tales como: edad, sexo, grado académico, estilo de aprendizaje, gustos, preferencias, creencias, actitudes, y agregado a esto los aspectos lingüísticos alcanzados, considerando que no todos los que comprenden, hablan la lengua indígena. No es solo la capacidad intelectual de los alumnos, sino las variables socioafectivas. Es decir, el desarrollo de las habilidades sociales es una herramienta clave para la comunicación.

A continuación, Mazzota (2004) clasifica las estrategias de aprendizaje como:

1. Estrategias metacognitivas: estrategias sociales y de comunicación que incluyen todas aquellas actividades tendientes a aumentar el tiempo de contacto con el idioma, por ejemplo, iniciar conversaciones en la lengua, ver películas, lectura de libros, canciones.
2. Estrategias cognitivas: comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, y tienen una función primordial en el proceso de aprendizaje. Algunas de estas estrategias son: a) clarificación/ verificación de información que se interesa procesar, b) la conjetura/ inferencia inductiva utilizando la lógica de la situación, c) el razonamiento deductivo que consiste en un argumento en el cual una premisa general conduce a una conclusión,

d) la práctica a través de la repetición y ensayo, e) la memorización y f) la supervisión.

Guerrero (2016) en su investigación con fin de diseñar estrategias metodológicas para reducir la interferencia lingüística en los estudiantes indígenas, plantea las siguientes consideraciones con la finalidad de elaborar una guía metodológica:

- a) Método gramatical: basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua, y se puede practicar a través de textos y oraciones.
- b) Aplicación del método inductivo-deductivo: son estrategias de razonamiento lógico, siendo que el inductivo utiliza premisas particulares para llegar a una conclusión general, y el deductivo usa principios generales para llegar a una conclusión específica. Parte de los hechos particulares a hechos generales y de ellos llega a centrarse en hechos particulares. Por ejemplo, se explica y memoriza y luego se practica en ejercicios de traducción y viceversa.
- c) Silábico: es un método muy popular que se adjudica a los pedagogos, es la manera de instruir en la lectura mediante la combinación de vocales y consonantes. Se trata de la formación de silabas que forman palabras, posteriormente frases, luego oraciones extensas.
- d) Arte y juego: consiste en optar la relación entre arte y juego para plantear estrategias metodológicas que

incentiven el aprendizaje entre los alumnos. Desarrolla el arte de manera lúdica, para acceder a espacios enriquecedores que entrelazan la cultura, la realidad social y la consciencia universalizadora del arte con las otras áreas del conocimiento, por ejemplo, la literatura, la creatividad, el movimiento y la participación activa.

- e) Explicativo: busca encontrar las causas que ocasionan ciertos fenómenos. Están orientados a la comprobación de hipótesis causales, en este caso, en identificar y analizar las causas de las variables implicadas en el proceso de aprendizaje y aspectos lingüísticos y los resultados.
- f) Observación directa: consiste en observar directamente el comportamiento de los alumnos durante la realización de una actividad. Su uso debe ser intencional, es decir, se debe tener la intención de evaluar cuando se observa, analizando cada acción y cada reacción de los estudiantes.

En el año 2015, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), publicó la obra *“Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia”*, busca que maestros y alumnos conozcan, reconozcan, valoren su lengua y su cultura a través de cinco estrategias didácticas:

1. *Realizar un diagnóstico sociolingüístico*: este apartado principal buscar saber que lenguas están ablando los alumnos y cuál es el dominio que se tiene sobre ellas. Ayuda a tener herramientas para realizar la planeación de secuencias didácticas pertinentes, tanto cultural como lingüísticamente, vinculadas con el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas. Plantea conocer el

punto de partida para saber de qué trata el problema, y que actividades didácticas se pueden realizar.

2. *Incorporar actividades que fomenten el uso de la lengua indígena:* busca revitalizar, fortalecer y promover el desarrollo de las lenguas originarias a través de acciones y actividades en el contexto escolar, tal como la reflexión sobre aspectos importantes como la pérdida una lengua (cualquiera que sea) y la importancia de la lengua materna. Algunas actividades que se pueden realizar son propiciar un ambiente letrado y procurar que los alumnos escuchen la lengua indígena en el contexto áulico ya sea en la práctica entre pares o a través de medios audiovisuales.
3. *Trabajar con la lengua indígena a partir de la identificación, reflexión y análisis de diversas prácticas socioculturales:* esta estrategia propone actividades para el uso y desarrollo de la lengua tomando como referencia principal los acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana de los hablantes en el hogar, en el campo, en el trabajo, en las festividades, lo que ahí se realiza y la manera en que se utilizar la lengua durante esos acontecimientos. Para este apartado es importante conocer las prácticas sociales del lenguaje, y esto se puede complementar con la estrategia 1.
4. *Proponer actividades a partir de una organización flexible basada en el trabajo colaborativo, con el apoyo de los estudiantes que son hablantes de la lengua indígena:* esta estrategia propone la realización de actividades con el apoyo de alumnos que tienen mayor dominio de la lengua indígena, a quienes se denomina alumnos monitores, tratando de apoyar en la pronunciación y entonación de

las lenguas indígenas. El trabajo colaborativo brinda la oportunidad de propiciar el diálogo entre los alumnos, en donde cada uno participa y valora las diferentes intervenciones o aportaciones de los demás.

5. *Mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a partir del desarrollo de habilidades o destrezas lingüísticas:* esta estrategia considera cuatro habilidades o destrezas lingüísticas para el aprendizaje de una lengua indígena dentro del aula: la expresión oral, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión escrita. Las actividades que se pueden desarrollar a través de diferentes ejercicios son hablar la lengua, escuchar la lengua, leer la lengua y escribir la lengua.

No es suficiente pasar el grado académico, y contestar las actividades descritas en los libros de texto y en base a eso considerar que el aprendizaje sea exitoso. Además el proceso de materiales escritos en lenguas indígenas es lento y difícil. Una demanda fundamental de los indígenas, promotores, maestros y profesionales diversos; es que la educación para los grupos étnicos tenga la misma importancia presupuestal y técnica que la educación nacional (De la Peña, 2002).

Las barreras de comunicación y lenguaje en los indígenas migrantes continúan provocando a muchos investigadores que poco a poco van formalizando propuestas y líneas de acción para la reducción de barreras. Para la discriminación efectiva de estrategias, se deben considerar las características del alumnado que las presentan, no solamente por pertenecer a una etnia indígena sino por la experimentación del proceso migratorio y todos los factores implicados,

sin hacer de lado los aspectos culturales y las tradiciones que practican; esta es la verdadera tarea del docente inclusivo.

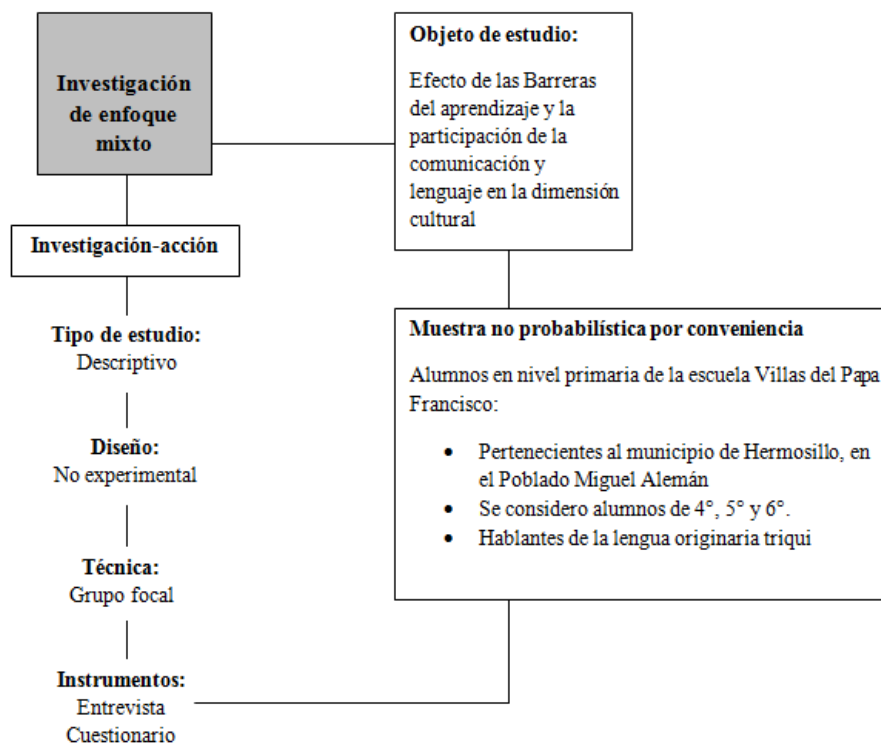
La esencia de la actual investigación es diseñar estrategias efectivas de aprendizaje en alumnos indígenas con la finalidad de proponer un programa de intervención que busque minimizar las barreras de lenguaje y comunicación, tomando en cuenta las propuestas teóricas de los diferentes autores, considerando las características de los alumnos participantes, y los resultados obtenidos en el diagnóstico. También se busca la participación de los docentes y madres de familia, pues recordemos que la educación intercultural promueve y favorece la dinámica de la inclusión, y además involucra todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología empleada en la investigación, esta permite al investigador trabajar de una manera más sencilla y ordenada. La metodología también permite revisar, de manera constante, los aspectos que no resulten claros, así el investigador deberá regresar en el proceso para deducir mediante este ejercicio, nuevos indicadores o factores que le permitan continuar de manera gradual la investigación; por ello la importancia de diseñar un metodología basada en el orden, y por obvias razones, organizada y sistemática (Gómez, 2012 citado por Pérez et al., 2015). De esta manera se muestra el panorama general del modelo metodológico (véase figura 4):

**Figura 4.**

*Modelo metodológico de la investigación*



*Fuente: Elaboración propia.*

### **3.1 Enfoque de la investigación**

Dado que se busca comprender la realidad de lo que se investiga y examinar su subjetividad, así como los objetivos trazados, a fin de aplicar conceptos sensibles para el desarrollo y el cambio, el presente trabajo es elaborado bajo el planteamiento metodológico del enfoque mixto. La investigación del modelo mixto es muy útil en los diversos campos de la ciencia, el enfoque cualitativo como el cuantitativo hacen un trabajo complementario con el fin de hacer una revisión de análisis profunda acerca de los procesos de triangulación. Es fundamental la integración de los datos en la recolección, en el análisis y en la interpretación; el enfoque mixto es una opción consensuada de diversas denominaciones en uso, tales como: métodos múltiples, investigación multimétodo, convergencia metodológica, estrategias mezcladas, múltiestrategia, investigación con métodos mixtos o integrada (Mendizábal, 2018).

LeCompte (1995), menciona que la investigación cualitativa puede entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, transcripciones de audio y video, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (citado por Herrera, s.f). El mismo autor menciona que el trabajo cualitativo consiste en inscribir (descripción densa) y en especificar (diagnóstico de la situación, es decir, establecer el significado que determinados actos sociales tienen para sus actores), y enunciar lo que este hallazgo muestra de su sociedad, y en general, de toda la sociedad; el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación de los hechos. El enfoque cuantitativo es aquel que recoge y analiza datos cuantitativos sobre las variables, es decir, trata de convertir sus observaciones en números, aludiendo realidades discretas y homogéneas dentro de una seriación (Pérez, 2011).

De esta manera la elección por el enfoque mixto, es por la interdependencia existente entre un enfoque y otro, y por la integración de la asociación o relación entre las variables cuantificables que se pretenden estudiar mediante diferentes escalas de medición (cuantitativo) y el estudio de las mismas en contextos estructurales y situacionales (cualitativo).

### **3.2 Contextualización**

El presente estudio se llevó a cabo en el Poblado Miguel Alemán, en el municipio de Hermosillo, Sonora. La localidad se reconoce por la oportunidad laboral que ofrecen los campos agrícolas de sus alrededores. La escuela se encuentra en la zona rural, ubicada entre Bahía de Kino y Hermosillo Sonora, gran parte de los habitantes se dedican a la agricultura y la agronomía. La comunidad se distingue por la cosecha de uva, sandía y melón.

Para la recogida de datos se aplicaron entrevistas a padres de alumnos que hablan la lengua originaria. En primer lugar; se aplicaron entrevistas en el aula, donde participaron padres asistentes a la reunión “escuela para padres” emitida por la escuela cada día miércoles, en un segundo momento las entrevistas se aplicaron en los hogares de los alumnos referidos previamente por los docentes, esto permitió que el ambiente fuera agradable y sin distractores desconocidos. Finalmente, se realizaron llamadas telefónicas con aquellos padres que no fueron encontrados en sus hogares y que por motivos laborales no asisten a “*Escuela para padres*”. Estas fueron realizadas en horarios pertinentes y días no laborales.

### **3.3 Especificación del tipo de estudio**

La investigación se puede clasificar de diversas maneras; permiten abordar una investigación que responda al problema, a los objetivos, a la fuente de datos, a la experiencia del investigador, a las

revisiones bibliográficas y al tiempo y recursos disponibles para llevar a cabo el estudio (Müggenburg y Pérez, 2007). Dankhe (1986) propone cuatro tipos de estudios: exploratorios, descriptivos, correlacionales y experimentales (citado por Grajales, 2000). Algunos investigadores prefieren dominar estudios exploratorios y descriptivos, pues elementos que aportan evidencia a la ciencia para explicar las causas de un fenómeno.

La presente investigación encuadra un estudio descriptivo, debido a que describe la realidad del ser humano en su cotidianidad, comprende las variables relacionadas a la inclusión educativa como lo son las barreras del aprendizaje y la participación (lenguaje y comunicación) y el efecto que causa en los alumnos indígenas, y a la vez conocer la relación que guardan con el diseño e implementación de estrategias, técnicas, recursos o apoyos.

La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hechos y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta esta puede incluir los siguientes tipos de estudio: encuestas, casos, exploratorios, causales, de desarrollo, predictivos, de conjuntos, de correlación (Grajales, 2000). Este tipo de investigación se asocia al diagnóstico, ya que el propósito se basa en hacer una enumeración detallada de las características del evento estudiado, y obtener como resultado una indagación dirigida a responder una serie de pregunta como: quién, qué, dónde, cuándo, cuántos, etc.

### **3.4 Diseño**

La aplicación de un diseño táctico o estratégico está relacionada con la forma como se quiere abordar el fenómeno a aprehender; los fenómenos pueden ser descritos en profundidad o ser explicados mediante relaciones causales, pero también pueden ser comprendidos (Ramírez y Zwer, 2012).

La presente investigación emplea una investigación no experimental, debido a como ya se ha mencionado; observa sucesos

que ya existen, y que no pueden ser provocados por el investigador. Tal como las barreras de comunicación y lenguaje que interrumpen el aprendizaje en alumnos indígenas. Sin embargo, aunque el estudio no se realiza en un entorno controlado, a través del análisis de la investigación cualitativa es posible la observación de los datos e interpretación de resultados para llegar a conclusiones esperadas.

El tipo de estudio de la investigación es de corte transversal o transaccional, ya que se analizaron los datos de variables recopiladas en un periodo de tiempo sobre una población muestra, es un estudio que captura a las opiniones de un grupo de personas en un momento específico. Esta investigación se utiliza para determinar lo que sucede en tiempo real. El propósito de este tipo de investigación es describir variables y analizar la incidencia e interrelación en un momento dado (Campa, 2014).

El presente trabajo, pretende analizar de manera teórica y práctica el efecto que tienen las barreras culturales en la comunicación y lenguaje en el proceso de aprendizaje, misma que se plantea como variable dependiente en la investigación.

### **3.5 Muestra**

Una parte fundamental de la investigación es determinar los criterios que serán usados para seleccionar los componentes de la muestra. La muestra es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación (López, 2004). En otras palabras la muestra son aquellos que van a ser medidos.

La muestra que se emplea en el estudio es no probabilística por conveniencia, debido a que se tomó un subgrupo de alumnos de la Escuela Villas del Papa Francisco y por conveniencia porque se tomaron los siguientes criterios para la selección de los participantes:

1. Hablar lengua originaria en cualquier contexto

2. Entender la lengua originaria, sin practicarla en su totalidad
3. Cursar el nivel primaria
4. Permanencia en el Poblado Miguel Alemán

La muestra de alumnos participantes es de 20 alumnos de nivel primaria originarios de los estados de Sonora, Sinaloa y Oaxaca. Participaron 10 niñas y 10 niños de cuarto, quinto y sexto grado. Sus edades oscilan entre 9 y 13 años. La mayoría de ellos han tenido cambios de escuelas en los últimos tres años. Todos los alumnos de la muestra practican o comprenden la lengua triqui.

Se entrevistaron a 8 madres de familia originarias del estado de Oaxaca con un rango de 24 a 51 años de edad, pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, todas las participantes hablan la lengua originaria de la etnia triqui, y sus hijos están inscritos en la escuela de educación básica. Son madres que se encuentran laborando largas jornadas en los campos agrícolas de la costa de Hermosillo.

Finalmente, se obtiene una muestra de 5 docentes que conforman a 4 maestras y 1 maestro, el criterio de selección constó en ser los docentes a cargo de los grupos 4°A, 4°B, 5°A, 6°A y 6°B, pues son los grupos donde se integran los alumnos participantes. Los docentes viven fuera de la localidad. Según los datos recabados ninguno de ellos habla lengua indígena. Sin embargo, han participado en constantes capacitaciones con enfoque inclusivo para atender la diversidad de alumnos.

### **3.6 Método**

Para el procedimiento metodológico, en primer lugar se entrevistó de manera abierta por medio de llamadas telefónicas a los ocho docentes desde cuarto hasta sexto grado con el propósito de recolectar información acerca de los alumnos que hablan o/y comprenden la lengua indígena triqui. Se optó por esta manera de recabar información debido a que en ese momento se llevaban

únicamente clases en modalidad virtual. La información que se detalló en línea telefónica tuvo el propósito de conocer lo siguiente:

- a. Si el maestro tiene algún alumno que hable lengua originaria triqui
- b. Nombre del alumno
- c. ¿Cómo se puede contactar al alumno?
- d. ¿Cuál es su domicilio y número de teléfono?
- e. ¿Cómo se llama el padre/madre/tutor?

Después de conocer la información de estos alumnos, se procedió una entrevista con las madres de familia. Son madres migrantes, quienes tienen desde hace algunos meses, incluso hasta 10 años habitando en el Poblado Miguel Alemán. Por motivos de accesibilidad, se buscó el domicilio de cada padre de los alumnos referenciado por los docentes, esto debido a la cercanía geográfica del lugar y también por la escasez de recursos tecnológicos para contactarlos, ya que la mayoría de los padres no cuenta con teléfono celular. Cuando se acudió a los hogares, se contempló el interés de los padres respondiendo acertadamente a la importancia de la inclusión de alumnos indígenas.

Durante la visita a los hogares, se utilizó una entrevista semiestructurada para conocer los antecedentes lingüísticos de los alumnos, también factores etnocéntricos acerca de la cultura y por último, la disponibilidad que tienen para ser partícipes de la investigación.

Una vez entrevistado a los padres de alumnos, se obtuvo información acerca de los probables participantes, con edades y grados escolares específicos en nivel primaria.

A partir del padrón proporcionado, se lleva a cabo la depuración de participantes teniendo como criterio de selección que los alumnos pertenezcan a los grupos de 4°, 5° y 6°, esta decisión se toma después de obtener una lista predeterminada de los posibles participantes y el

predominio de las variables a estudiar. Posteriormente, se seleccionaron a siete alumnos de 4°, seis alumnos de 5° y siete alumnos de 6° cuyas edades oscilan entre 9 y 13 años de edad, esta muestra práctica y/o comprende la lengua triqui, aunque no todos los participantes reconocían ser integrantes de la etnia triqui.

Una vez solicitado previamente permiso y autorización al director y los maestros participantes mediante una carta con fines educativos redactada por parte de la Escuela Normal Superior de Hermosillo, en la que se pide acceso a las aulas y asistencia de los alumnos seleccionados, se procede a la recolección de datos a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos de medición preliminarmente elaborados.

Para las entrevistas de los alumnos se agendaron días y horas específicas, según el día que corresponde asistir a los grados y grupos correspondientes, aplicando los instrumentos uno a uno de manera presencial y por escrito con una duración de aproximadamente 20 minutos, llevando a cabo la estrategia del protocolo de bioseguridad ante COVID19. En cuanto a la participación del grupo focal, se aplicaron tres grupos de enfoque comparativos, el primer grupo conformado por los alumnos de 4°A y 4°B, el segundo lo integra 5°A y por último, los grupos de 6°A y 6°B participaron en el tercero.

El método implementado en la investigación mixta atiende la necesidad y las concepciones del investigador. La presente investigación produce el método de investigación acción; la cual es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales o educativas que se efectúan las prácticas, comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (Kemmins, 1998: 42) citado por Herrera (s.f).

### **3.7 Técnicas e Instrumentos**

La recolección de datos consiste en obtener información suficiente a través de diferentes mecanismos, una de las principales

herramientas utilizadas es la entrevista, la cual es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado (Herrera, s.f). Esta herramienta en la investigación mixta se puede aplicar de diferentes maneras: estructurada, cerrada, semiestructurada, abierta, mixta, entre otras.

Para la presente investigación se elaboró una entrevista *ad hoc* de manera presencial y vía telefónica, constó de 16 preguntas y se aplicó de manera mixta, conformando preguntas abiertas y cerradas (véase *anexo 1*). La entrevista fue dirigida a los padres de familia de origen triqui con el objetivo de obtener información general de los alumnos y conocer sus antecedentes lingüísticos. El alcance de esta entrevista permitió conocer lo siguiente:

- a. Nombre del padre/madre/tutor
- b. ¿El padre/madre/tutor habla lengua originaria?
- c. Edad y lugar de origen
- d. Nombre de su hijo(a)
- e. Lugar de nacimiento de su hijo(a)
- f. Escuela anterior de su hijo(a)
- g. ¿Su hijo(a) vive con usted?, ¿habla lengua originaria?
- h. ¿Su hijo(a) habla lengua originaria en el hogar?
- i. ¿Su hijo(a) habla lengua originaria fuera del hogar?
- j. ¿Como padre/madre o tutor del alumno(a) considera que hablar la lengua materna es importante?
- k. ¿En los próximos 3 meses se proyecta trabajando en el poblado u otro lugar?

Para la recolección de datos con los alumnos participantes, se llevó a cabo el grupo focal; la cual es una de las técnicas especiales que permite investigar a un grupo. El grupo focal es una conversación, cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo; su

propósito fundamental es comprender por qué y cómo las personas piensan o sienten de la manera en que lo hacen (Calvente & Rodriguez, 2000).

El grupo focal dirigido a los alumnos 20 alumnos participantes, se llevó a cabo con el objetivo central de dar respuesta a 20 preguntas abiertas y de manera estructurada que abordan ideas, pensamientos, creencias y opiniones personales de los alumnos acerca de la cultura, comunicación y metodología utilizada durante clases (véase *anexo 3*).

El cuestionario como herramienta de recolección de datos es eficaz y útil, ya que se puede aplicar en un periodo breve. Está constituido por un conjunto de diferentes reactivos o ítems que pueden ser planteados de forma interrogativa, enunciativa, afirmativa o negativa con varias alternativas, con un formato determinado, un orden de preguntas y un contenido concreto sobre el tema que se quiere investigar (Casas et al, 2006).

Para esta investigación se aplicó el cuestionario *Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)* (véase *anexo 2*), inspirada en la teoría de las *tres dimensiones inclusivas* ideada por Booth y Anscow (2015) dirigido a los alumnos participantes y se compuso de los siguientes apartados:

- *Parte I. Información del alumno;* conformado por 9 preguntas mixtas, donde se aprecia la información básica del alumno, antecedentes lingüísticos y antecedentes escolares.
- *Parte II. Inclinationes y propensiones;* conformado por 12 preguntas abiertas, el cual tiene como instrucción completar frases que incluyen información sobre los gustos y preferencias personales del alumno.
- *Parte III. Barreras para el aprendizaje y la participación;* conformado por 35 ítems con una medición ordinal utilizando la escala tipo likert, con la forma de respuesta “totalmente de acuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”,

“de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” según cada uno de los enunciados. Se concedió con los indicadores contemplados anteriormente en el capítulo II: Barrera cultural, barrera política y barrera metodológica.

El cuestionario BAP tiene como objetivo conocer de manera general los intereses del alumno e identificar los diferentes factores implicados en el proceso de aprendizaje. Trata de detectar las barreras de aprendizaje y la participación, y asimismo obtener herramientas para el diseño de estrategias que logren minimizarlas.

Finalmente, se aplicó el *Instrumento de Evaluación al Docente basado en Interacciones Didácticas* (Moroyoqui, 2018) (véase anexo 3); dirigido a los docentes de cuarto hasta sexto grado, generalmente este cuestionario se ha aplicado a maestros de educación básica, y se utiliza con el fin de conocer e identificar si el docente realiza o no las instrucciones demandadas en cada una de las categorías que encapsulan las estrategias de interacción didáctica del docente frente al grupo. El cuestionario se compone de 25 ítems de medición nominal con la opción de respuestas de tipo dicotómicas, y se forma de los siguientes indicadores:

- a) Interacción verbal con el grupo
- b) Ejecución en clase
- c) Evaluación
- d) Modalidad de enseñanza
- e) Variaciones de material didáctico
- f) Características del docente

## **CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Atendiendo al objetivo general de la presente investigación; el presente capítulo exterioriza los resultados y hallazgos obtenidos de la recolección de datos con la participación de madres indígenas de la etnia triqui, docentes de educación básica en escuela pública y alumnos practicantes de la lengua triqui integrados en un aula regular.

Los resultados extraídos fueron procesados y analizados a través de software en los programas informáticos ATLAS.ti 7 para el análisis de datos cualitativos y IBM SPSS para el análisis de datos cuantitativos, en el cual se codificaron todos los datos numéricamente y se agruparon por categorías y subcategorías, según la incidencia y relación de percepciones en las respuestas obtenidas de las preguntas formuladas.

### **4.1 Datos generales**

Los resultados obtenidos a partir de la información recabada en la entrevista con las 8 madres de familia originarias del estado de Chiapas, arrojaron que el 100% considera muy importante el uso y la práctica de la lengua materna tanto en el hogar, escuela, calle y reuniones con amigos. Ante esta situación el 75% de las madres afirma y lamentan que sus hijos no hablen y practiquen la lengua triqui fuera del hogar. Durante las entrevistas las madres emitieron comentarios ajenos al contenido de la entrevista que expresaban inconformidad ante el des-uso de la lengua originaria, reiteraban lo importante que es mantener su lengua y las tradiciones que adjudican la etnia triqui.

En cuanto a los resultados obtenidos de la muestra con los 20 alumnos participantes, se obtuvieron los siguientes datos generales (*véase tabla 1*), considerando información socioeconómica de los alumnos. En este mismo momento se les preguntó a los alumnos si se consideran pertenecientes de la etnia indígena triqui, pues algunos de

ellos se sienten ajenos a la cultura étnica aun cuando son hablantes de la lengua triqui.

**Tabla 1.**

*Información de los alumnos participantes*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>		
Sexo	10 niñas	10 niños	
Grado	4°= 7 niños	5°= 6 niños	6°= 7 niños
Edades	9 a 13 años		
Lugar de nacimiento	Sonora= 16 niños	Sinaloa= 2 niños	Oaxaca= 2 niños
¿Consideras pertenecer a la etnia indígena triqui?	Si= 13 niños	No= 7 niños	

Fuente: Elaboración propia.

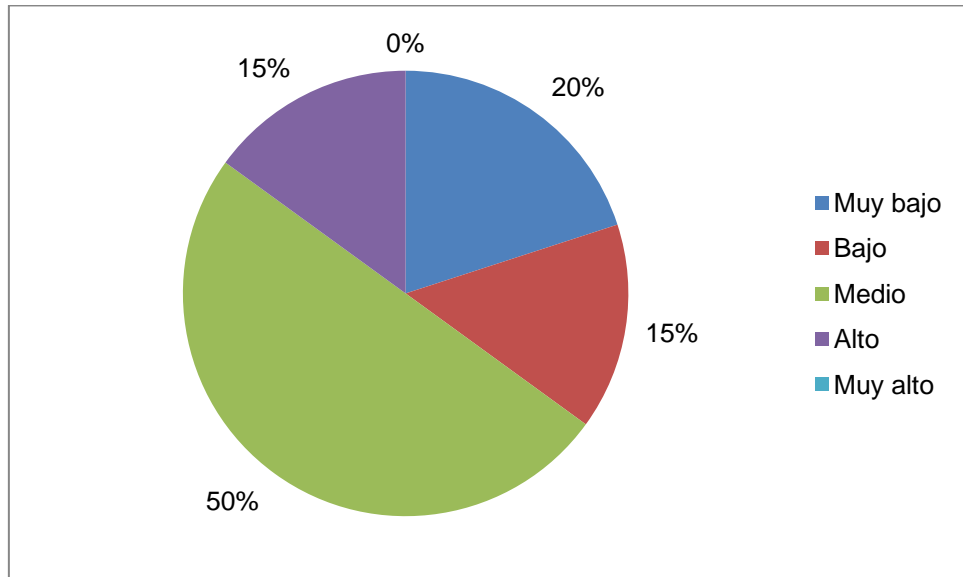
Para obtener los resultados de las respuestas a la pregunta: *¿Cómo consideras tu rendimiento académico en los últimos meses?*, se analizaron las respuestas mediante una escala tipo likert y los resultados muestran que el 50% de los alumnos considera su nivel de aprendizaje dentro del promedio, mientras que el 20% se perciben con muy bajo aprendizaje, por otro lado el 15% muestra un aprendizaje alto y el otro 15% muestra aprendizaje bajo (véase figura 5). Considerablemente, alrededor de 7 alumnos han expresado que sus calificaciones han salido bajas en los últimos reportes, no hay apoyo por parte de los padres para realizar las tareas en casa y agregan las inasistencias a sus clases por motivos familiares.

Las respuestas obtenidas de los tres grados se perciben de manera homogénea, pues se considera que las respuestas de los alumnos de los grupos de 4°A y 4° B se relacionan entre sí de la misma manera en que se relacionan los otros grupos según el grado escolar,

aún cuando los participantes respondieron los instrumentos de manera individual.

**Figura 5.**

*Grafica de percepción de rendimiento académico de los alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria*



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados anteriores muestran un panorama general de los participantes e información elemental que habrá que considerar al finalizar el capítulo.

A continuación se muestra el análisis de los instrumentos aplicados, con el fin de dar respuesta al objetivo de esta investigación.

#### **4.2 Barrera cultural: lenguaje, ideología y actitud**

Mediante el análisis de estadística descriptiva se obtienen los resultados de las BAP en la dimensión cultural, para su interpretación se considera la codificación numérica de cada uno de los ítems del indicador. Seguidamente se subcategorizan los ítems que encapsulan

una misma variable, situando a los ítems de la siguiente manera (véase *tabla 2*):

**Tabla 2.**

*Desglose y subcategorización de la barrera cultural*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	
Actitud	Ítems 1, 2, 4,	Aceptación, atención y respeto hacia el alumno.
Ideología	Ítems 3, 5, 6, 8	Estrategias inclusivas percibidas a partir de las características culturales del alumno.
Lenguaje	Ítems 7, 9, 10	Percepción de la práctica de la lengua indígena en el contexto escolar.

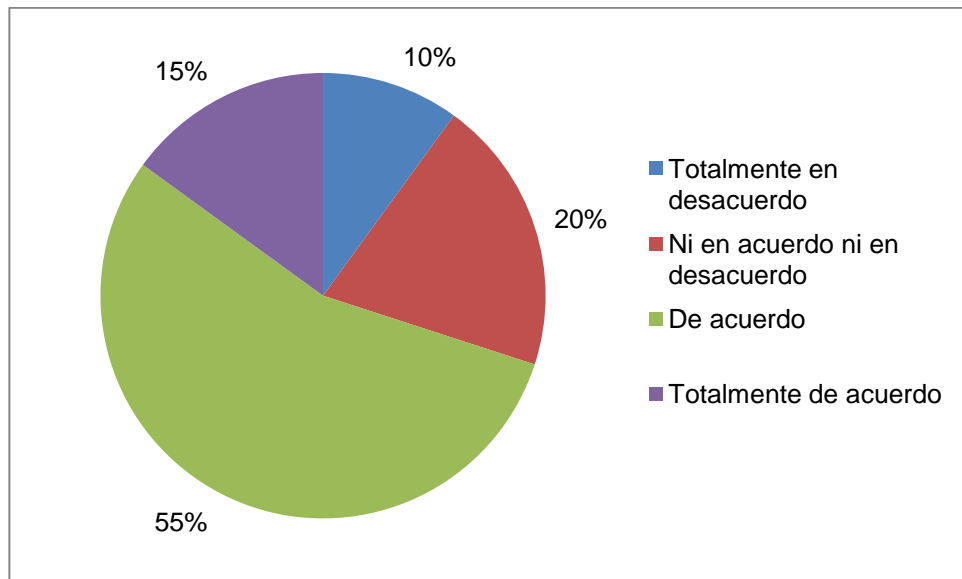
Fuente: Elaboración propia.

La siguiente gráfica muestra los resultados de los ítems 1, 2 y 4 que corresponde a conocer si los alumnos se sienten aceptados y respetados por sus compañeros y maestros, al ser escuchados con respeto y tratados de forma cordial (*véase figura 6*), de esta manera los resultados arrojan que el 55% de los alumnos están de acuerdo a estas afirmaciones, mientras que el 20% considera una postura neutral, por otro lado el 10% de los participantes aceptan estar totalmente en desacuerdo al trato cuidadoso y amable al interactuar en clase, lo cual podría deducir que 2 de cada 10 alumnos perciben una actitud negativa por parte de sus compañeros y maestros, misma cifra es considerada en el estudio como punto de partida para intervenir con más detalle en aquellos alumnos con esta postura y corroborar la consistencia de sus ideas, con el fin de descartar posibles ideas momentáneas o disturbios emocionales. Finalmente, el 15% menciona estar totalmente de

acuerdo llevando una relación social efectiva con sus compañeros. Los alumnos que mantienen esta postura, son aquellos que conviven con sus compañeros fuera de la escuela, algunos de ellos vecinos o familiares. El interactuar de manera constante con los compañeros, refuerza las relaciones sociales en consecuencia a llevar un trato ameno, cómodo y educado. Al observar los datos por grado escolar se percibe consistencia en las respuestas del grupo de 5°, quienes dicen estar inmersos en un ambiente educativo de respeto independiente a la idiosincrasia del alumno, características físicas y étnicas.

**Figura 6.**

*Percepción de aceptación, atención y respeto de los alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria*



Fuente: Elaboración propia

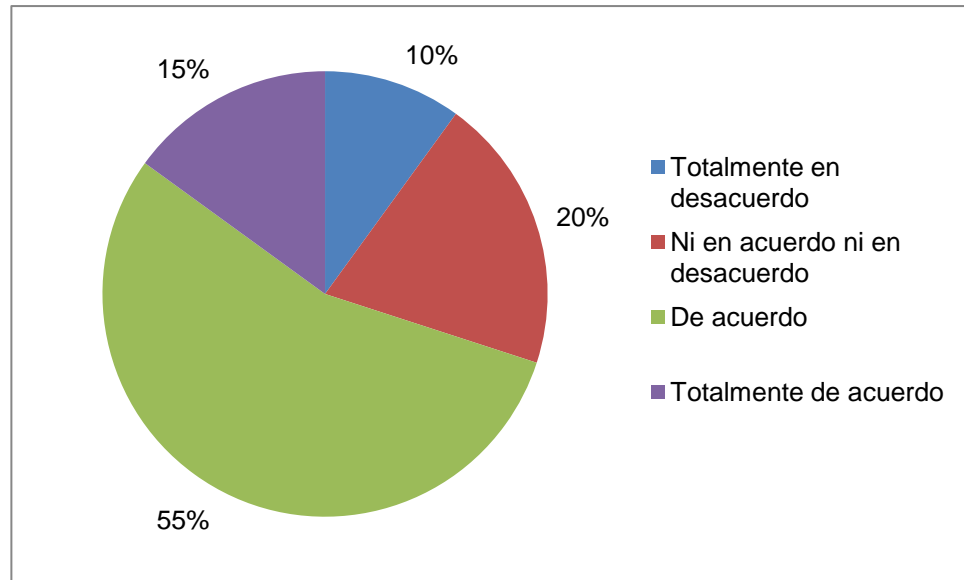
Los resultados de la siguiente gráfica (véase figura 7), deduce los ítems 3, 5, 6 y 8 los cuales arroja que el 55% de los participantes están de acuerdo y el 15% está totalmente de acuerdo en que en el salón de clase son tratados de forma diferente, ya sea por el aspecto, origen étnico, lenguaje, sexo, etc. Los alumnos expresan que algunos

compañeros los tratan diferente por pertenecer a la etnia triqui especialmente en eventos sociales donde se reúnen con la comunidad, ya sea en la plaza pública, eventos deportivos o desfiles. Por otro lado algunas alumnas sienten tener un trato diferente por ser mujeres, esto lo perciben cuando practican deporte y que sus ideas no son valoradas de la misma manera como la de sus compañeros, colocándolas en una posición desfavorable en el juego sin tomar en cuenta sus habilidades físicas. De otra manera el 10% de los alumnos, dicen estar totalmente en desacuerdo ante el trato desigual, pues consideran que el maestro si valora las diferencias entre compañeros. En cambio, el 20% mantiene una postura neutral.

Las respuestas en esta ocasión son diversas, pues la variable a observar se trata de la ideología que tiene cada participante sobre las estrategias inclusivas percibidas a partir de las particularidades del alumno, considerando de inicio que no todos los participantes se percibían como alumnos indígenas, además de la dinámica grupal.

**Figura 7.**

*Percepción inclusiva sobre la cultura étnica en el aula de 4°, 5° y 6° de primaria*



Fuente: Elaboración propia.

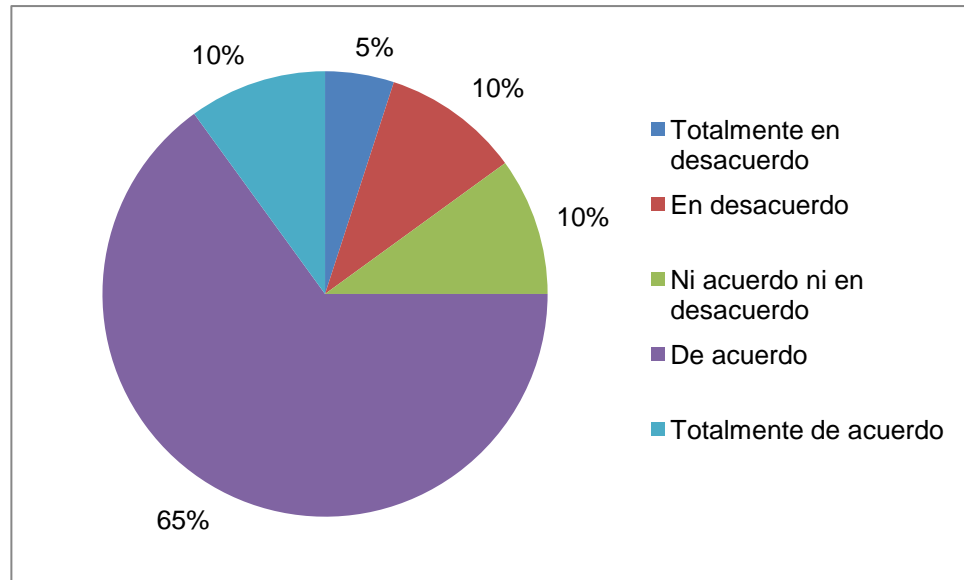
Consecutivamente se muestra la gráfica (véase figura 8), la cual integra las respuestas de los ítems 7 y 9 que atiende la percepción de la práctica de la lengua indígena en el salón de clases y, donde el 65% de los participantes afirman que el maestro y los compañeros evitan estereotipos o ejemplos erróneos sobre la cultura triqui, por ejemplo expresarse mal sobre el color de piel o lengua indígena, mientras que el 5% menciona lo contrario. Aún cuando los profesores no pertenecen a la etnia triqui promueven desde su práctica docente un ambiente inclusivo en el aula. Como una escuela habitual se corrigen a los alumnos con palabras altisonantes, que ponen apodos o etiquetas a sus compañeros. De esta manera como lo señala Montecinos (2011), resulta importante que el profesorado conviva con un enfoque que visualiza la educación multicultural como una oportunidad para el desarrollo de competencias y habilidades tanto en el plano personal (autoconcepto, confianza), como en lo social (eliminación de prejuicios,

modificación de estereotipos) que, en conjunto, se ponen al servicio de una mayor armonía al interior de las aulas.

También el 65% de los alumnos afirman que el maestro y los compañeros conocen las tradiciones y costumbres de la cultura triqui. Estos resultados, se pueden observar de manera favorable y con efectos esperados, pues el conocimiento de la cultura y tradiciones de la etnia triqui se debe a la interacción y cercanía geográfica de los alumnos, asistiendo a las fiestas tradicionales de la etnia triqui y eventos culturales que fomentan su importancia en la comunidad. Durante la entrevista los alumnos mencionaron que conviven o viven con sus abuelos quienes hablan 100% la lengua originaria, lo cual ha provocado interés para aprender la lengua y conocer más sobre la cultura. Sin embargo, este conocimiento cultural es inminente de manera interna al involucrar solo a los alumnos de la escuela. Los directivos, supervisores y visitas externas desconocen la cultura y sus tradiciones, dejando a lado las prácticas culturales que pueden intervenir en actitudes, comportamientos e ideas.

**Figura 8.**

*Conocimiento de la cultura triqui en el aula de 4°, 5° y 6° de primaria*



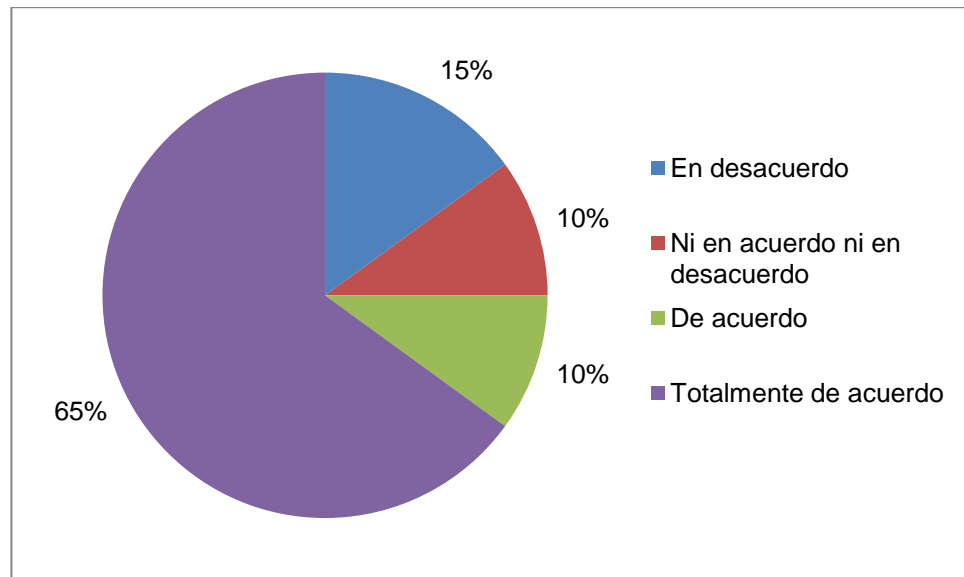
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se muestra el resultado de la gráfica que compone el ítem 10 (véase figura 9), el cual cuestiona si el alumno prefiere hablar la lengua triqui únicamente en el hogar, donde el 65% responde estar totalmente de acuerdo ante esta afirmación, seguido del 10% de los alumnos que comentan que solamente en el hogar tienen la comodidad para hablar su lengua originaria, mientras que el 15% dicen no estar de acuerdo, pues mencionan que practican la lengua en la calle con algunos amigos y familiares, incluso en la escuela suelen mencionar palabras en lengua triqui porque es muy común que los que casi no practican pero entienden la lengua realicen preguntas a los que ya dominan la lengua. De esta manera, resulta importante conocer las respuestas desde la postura del contexto familiar, saber de buena tinta si en los hogares se realizan acciones que promuevan la transferencia de la lengua a través del modelamiento y/o profundizar acerca de las cualidades verbales para desarrollar la lengua.

Algunas de las respuestas que emitieron los alumnos de 4° y 6° respecto a la pregunta ¿Alguna vez se han sentido incómodos hablando la lengua triqui?: -“Si me he sentido incomodo porque todos los que están a mi alrededor solamente hablan español”, -“Si, porque siento que se burlan de mi y eso me ofende”, “Yo también, siento que nos humillan y nos miran raro”. Además de la actitud y seguridad por practicar la lengua triqui, esta se refuerza de manera positiva o negativa cuando expresan una actitud de aceptación e identificación afectiva con la lengua originaria; sin embargo, en términos de usos y preferencias la desplazan sistemáticamente en favor del castellano (Falcón y Mamani, 2017).

**Figura 9.**

*Alumnos de 4°, 5° y 6° que hablan la lengua triqui únicamente en el hogar*



Fuente: Elaboración propia.

### **4.3 Barrera política: Inclusión y atención a la diversidad**

De la misma manera en que se analizó el indicador de la barrera cultural, se procedió a codificar los datos numéricamente del indicador de la barrera política, y continuando con el análisis se desglosan los

ítems considerando las categorías y subcategorías de la siguiente manera (véase tabla 3).

**Tabla 3.**

*Desglose y subcategorización de la barrera política: Inclusión y atención a la diversidad*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	
Currículo diverso	Ítems 11, 12, 13, 17	Promueve adaptaciones y trabajo colaborativo.
Procesos de gestión	Ítems 14, 15, 16, 18	Guarda relación con la normatividad que compete a las instituciones educativas.
Organización y mecanismos que favorecen la inclusión	Ítems 19, 20, 21, 22	Promueve la participación.

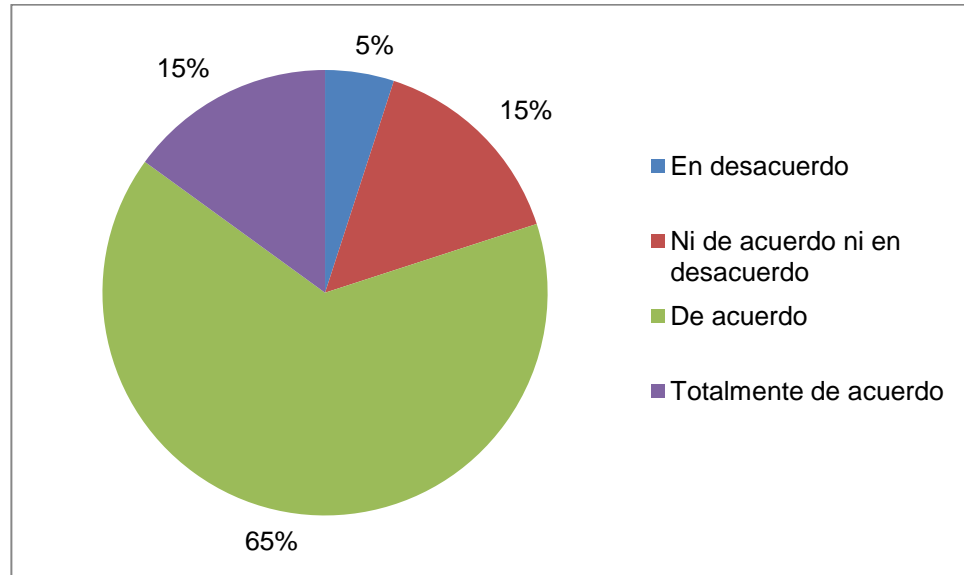
Fuente: Elaboración propia

La siguiente gráfica muestra los resultados arrojados que agrupan los ítems 11, 12, 13 y 17 (véase figura 10), y tratan de observar si el alumno tiene la ayuda suficiente del maestro para realizar las actividades tanto de manera individual como grupal, y si se le brinda suficiente tiempo para trabajar en clase, por lo que el 65% de los participantes menciona estar de acuerdo a estas afirmaciones, y el 15% menciona estar en desacuerdo, otro 15% dicen estar completamente de acuerdo en contar con el tiempo suficiente para realizar sus actividades, y que en varias ocasiones han notado que el maestro se ha acercado a su pupitre para apoyarlos de manera individual. Ante esta situación, la información recabada en el grupo focal permite corroborar las respuestas al realizar las preguntas: ¿Alguna vez han sentido que necesitan más tiempo para realizar las actividades en clase?, ¿En qué momento?, ¿Se lo has hecho saber al maestro o él se ha dado cuenta por sí mismo?, así los alumnos de los diferentes grados respondieron

de la siguiente manera: -“Si, y también le decimos al maestro que nos dé tiempo de terminar el trabajo, a veces no alcanzamos a copiar lo que está en el pizarrón”.

**Figura 10.**

*Percepción de la práctica del currículo diverso en el aula de 4°, 5° y 6° de primaria*



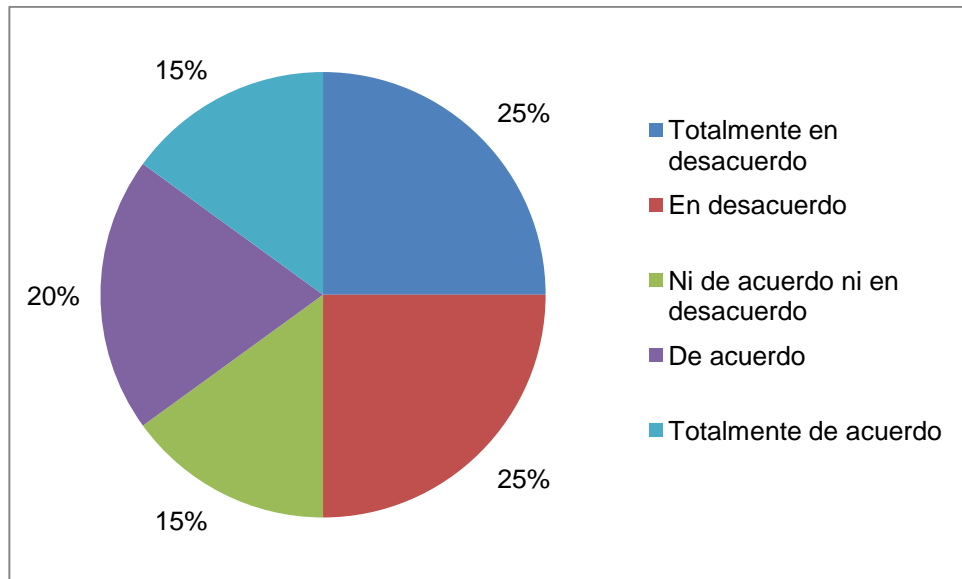
Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, para conocer la percepción de la gestión de recursos y espacios que faciliten el aprendizaje en el aula se han agrupado los ítems 14, 15, 16 y 18, y se muestran en la siguiente gráfica (véase *figura 11*), donde las respuestas fueron muy diversas y se desarrollaron de manera dinámica, pues el 25% manifiesta estar totalmente de acuerdo contar con los espacios propicios y materiales en clase, mientras otro 25% dice estar totalmente en desacuerdo. Sin embargo, hay que considerar que el 20% de todos los participantes mencionan que cuentan con los materiales básicos para poder trabajar en clase como lo son: lápiz, sacapuntas y cuaderno. Aquellos que expresaron desacuerdo mencionan falta de colores, tijeras, pegamento, y que además dicen que no realizan actividades fuera del aula, por lo que su

interactividad con el medio y aprendizaje compartido entre otros grupos es escaso. Por otro lado, mencionan la falta de apoyo de maestros de educación especial al pertenecer a una escuela que no cuenta con los servicios de USAER y CAM.

**Figura 11.**

*Percepción de los alumnos acerca de los procesos de gestión en la escuela primaria*



Fuente: Elaboración propia.

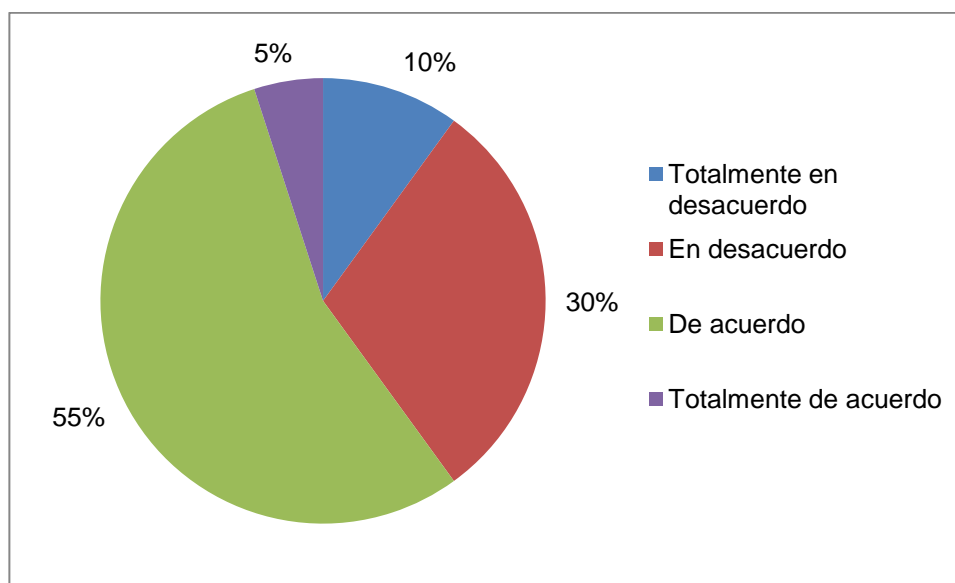
Posteriormente, se agruparon los ítems 19, 20, 21 y 22 para categorizar la organización y mecanismos que favorecen la inclusión en el indicador de barrera política (véase figura 12), los resultados muestran que el 55% de los participantes están de acuerdo y el 5% dicen estar totalmente de acuerdo en participar en actividades escolares y extracurriculares como el deporte, danza, ludoteca, etc. Algunos de ellos con experiencia en haber participado con anterioridad en algunas de las actividades, otros mencionan conocimiento e interés por las mismas. Por otro lado el 30% respondió estar en desacuerdo y el 10% totalmente en desacuerdo ante estas afirmaciones. Los alumnos que no están interesados en participar se muestran con una actitud

pasiva y pocas habilidades sociales, se caracterizan por ser serios, aislados y vergonzosos.

Al precisar en el instrumento de inclinaciones y propensiones (véase *anexo 2*), algunas alumnas mencionaron el interés por realizar actividades domésticas, pues la mayoría de las niñas se dedican a labores de limpieza desde edades muy tempranas. En cambio, los niños se inclinan más por actividades deportivas como el fútbol y basquetbol. Lo anterior podría justificar sus respuestas de falta de interés por practicar algún deporte como actividad extracurricular. Como ya se caracterizó en el primer capítulo de este trabajo, los patrones culturales de origen sitúan a la mujer triqui desempeñando un papel como “mujeres del hogar”. El resultado de estas prácticas ha ido revolucionando, de tal manera que la mujer se ha empoderado y ha modernizado su rol integrándose a las labores agrícolas y escuelas.

**Figura 12.**

*Participación de actividades escolares y extraescolares de los alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria*



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4 Barrera metodológica: práctica

La barrera metodológica y práctica destaca en el instrumento aplicado, si el docente realiza las adecuaciones y ajustes para que el alumno aprenda, desde formar grupos de trabajo estratégicos, utilizar material en la lengua nativa, hasta contar con los recursos necesarios que fomenten un clima de aprendizaje como mobiliario adecuado, recursos tecnológicos y acceso al transporte escolar.

El presente indicador fue desglosado para analizar las diferentes categorías que ayudan a procesar la variable de la mejor manera, considerando la subcategorización de la siguiente manera (véase *tabla 4*):

**Tabla 4.**

*Desglose y subcategorización de la barrera metodológica: práctica*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	
<b>Implementación y recursos</b>	Ítems 23, 24, 25,31	Involucra el uso de recursos, estrategias y organización que el docente debe llevar para que el alumno aprenda.
<b>Planificación</b>	Ítems 26, 27, 28, 29, 32, 34	Relaciona la planificación y ejecución de la clase para el logro de objetivos.
<b>Adecuaciones y ajustes</b>	Ítems 30, 33, 35	Adecuación del currículo según las características de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

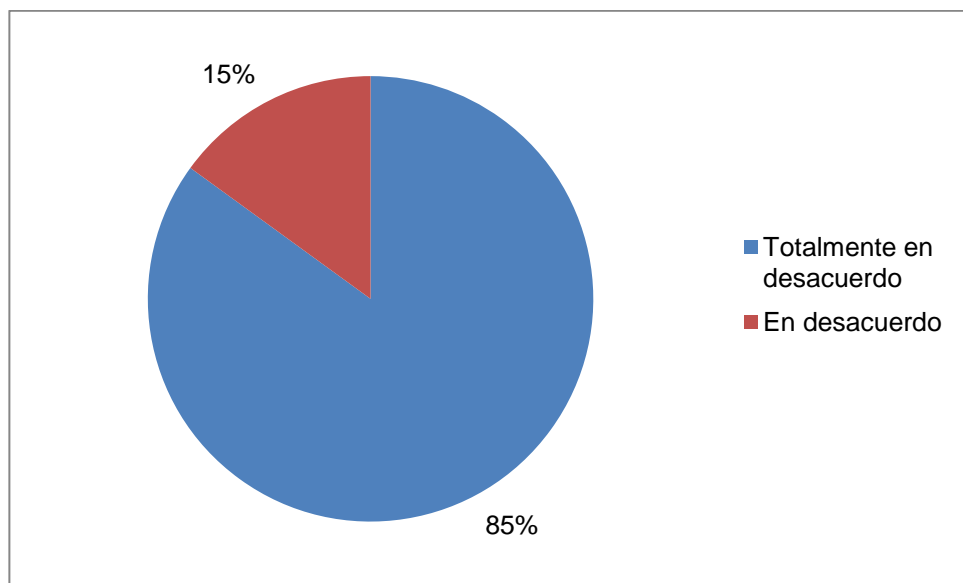
Los siguientes resultados integran la relación de los ítems 23, 24, 25 y 3. Esta parte del instrumento se analiza con el fin de que el alumno cuente con los elementos externos al aula que provocan el aprendizaje en el contexto escolar. Los resultados arrojan que el 85% menciona

estar totalmente en desacuerdo y manifestar disgusto ante la falta de estos recursos elementales en la educación, de la misma manera el 15% menciona estar en desacuerdo (*véase figura 15*). La escuela no tiene rampas, señalamientos, corredores etc. No cuenta con los recursos tecnológicos suficientes como acceso a internet y aula de cómputo.

Aún cuando la zona geográfica donde se realiza la presente investigación es el área rural y participan de manera activa los tres niveles escolares en la localidad, algunos alumnos mencionaron las complicaciones que tienen en el transcurso recorrido de sus hogares hasta la escuela. No cuentan con pavimentación, señalamientos viales y señalamientos de calles y avenidas. Agregado a esto, el rezago social de las colonias y el estancamiento de drenaje, creando aguas negras justo en el camino a la escuela.

**Figura 15.**

*Recursos tecnológicos, infraestructura y acceso al transporte percibido por alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria*



Fuente: Elaboración propia.

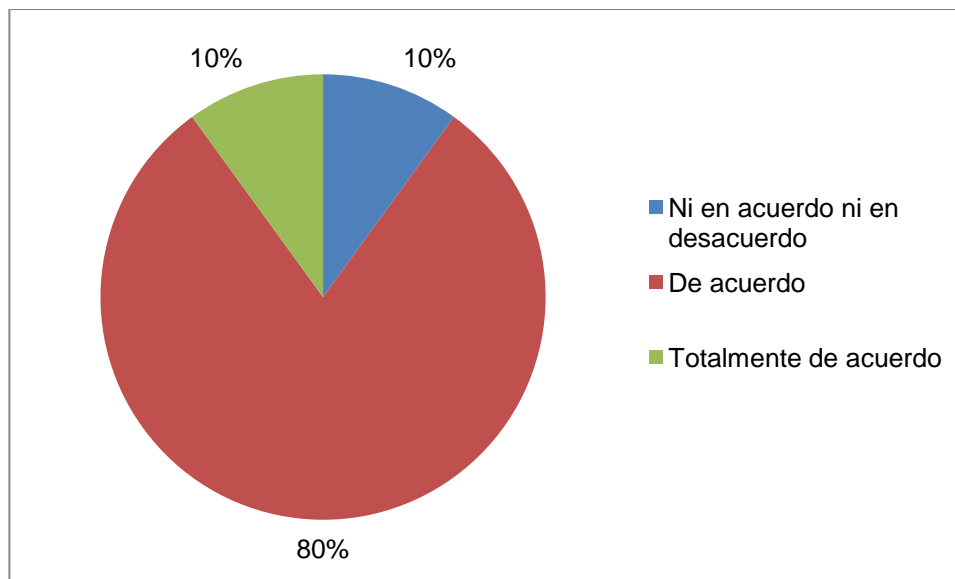
Los resultados del grupo focal muestran que la mayoría de los alumnos utilizan teléfono celular ajeno para buscar información y realizar las tareas en casa. Ninguno de los participantes cuenta con acceso a internet en los hogares, solo el 20% de ellos visita un espacio cibernético.

La siguiente gráfica agrupa el resultado de los ítems 26, 27, 28, 29, 32 y 34, se trata de identificar si el alumno recibe el apoyo del docente y sus compañeros cuando no entiende las actividades o cuando surgen dudas respecto al tipo de actividad. Formula enunciados donde el docente ejecuta y planifica con el fin de lograr los aprendizajes esperados en el alumno (*véase figura 16*). Los resultados muestran que el 80% de los participantes trabajan de manera individual o en grupos según el tipo de actividad, entienden las instrucciones de manera fácil y cuentan con el apoyo del maestro o compañeros cuando no entienden alguna actividad.

Durante el grupo focal, algunos alumnos manifestaron trabajar mejor de manera individual y aunque recibían el apoyo del maestro, el de los compañeros es nulo.

**Figura 16.**

*Apoyo percibido por parte del docente y compañeros en el aula de 4°, 5° y 6° de primaria*



Fuente: Elaboración propia.

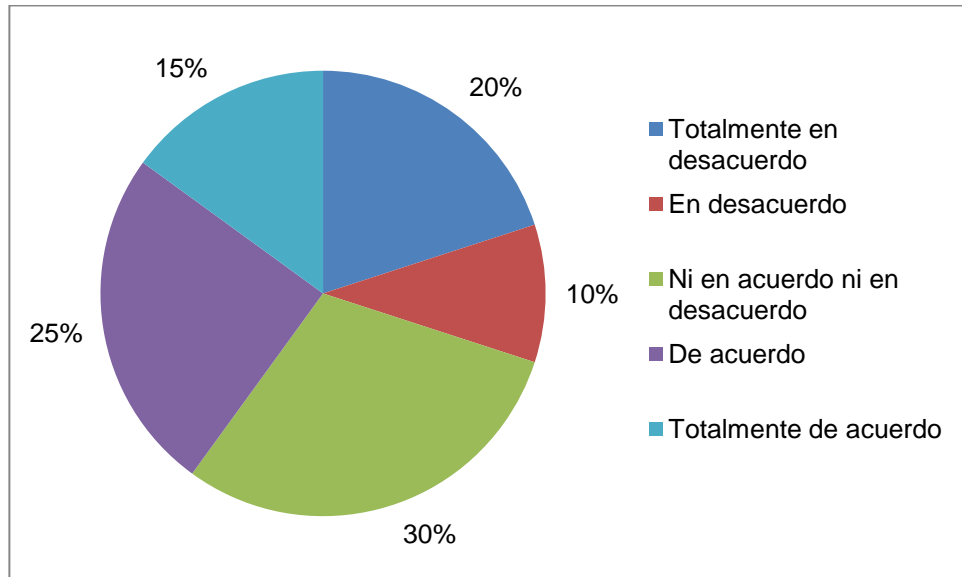
A continuación se muestran los resultados que forman los ítems 30, 33 y 35, con el fin de averiguar si el docente adecua las actividades conforme a las características del alumno, ya sea por nivel de aprendizaje, características física, étnica, sexo, etc. (véase figura 17). El 30% de los alumnos mantiene una postura neutra, el 25% menciona estar de acuerdo ante estas afirmaciones, ya que han realizado actividades en clases que tratan sobre lo que viven día a día, además de hablar de las fiestas tradicionales de la etnia. Por otro lado el 20% está totalmente en desacuerdo, pues mencionan que el material en la lengua triqui es nulo en el aula y en muchas ocasiones solamente se habla del tema en días festivos.

También los enunciados de este apartado muestran si los alumnos realizan actividades que los motivan a utilizar material en

lengua originaria, aprender sobre la cultura y su estructura social con experiencias cotidianas.

**Figura 17.**

*Adecuaciones y ajustes en el aula percibidas por los alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria*



Fuente: Elaboración propia.

Al interactuar con los alumnos mediante la técnica del grupo focal, se les realizó la siguiente pregunta: *Si tuvieran que elegir aprender en una sola lengua, ¿Qué lengua elegirían?*, a lo que algunos alumnos respondieron:

Alumno de 4°A: *-“Prefiero hablar triqui, mis abuelos son triquis y quiero aprender”.*

Alumna de 4°A: *-“Triqui, porque mi papá y mi mamá hablan, hasta mi hermana de 17 años”*

Alumno de 4°B: *-“Me gusta más triqui, porque no nos escuchan cuando hablamos español”.*

Alumna de 4°B: *-“Triqui, nos gusta hablar mejor esa lengua porque me entienden”.*

Alumno 5°A: *-“Triqui, se siente más a gusto”.*

Alumna de 6°A: *-“Triqui, me gusta más”.*

Alumno de 6°B: *-“Me gusta el triqui, pero también me gusta el inglés”.*

Alumna de 6°B: *-“El triqui, porque la mayoría de mi familia habla el mismo idioma”.*

Aunque los comentarios jugaron de manera diversificada, los participantes muestran interés en seguir practicando la lengua originaria. Habría que cuestionar y reflexionar a profundidad por qué los alumnos a pesar de tener el rechazo de exclusión lingüística siguen prefiriendo hablar su lengua originaria. Recordemos que la muestra se conforma solo con alumnos que componen una identidad lingüística, étnica y cultural. Con la finalidad de identificar ideas y creencias de manera individual, para conocer las barreras que enfrentan en el aula. Falcón (2018) argumenta en sus investigaciones que la lealtad lingüística tiene mucho que ver con la identidad de ciertas comunidades de habla, las cuales no solo prefieren utilizar la variante propia, sino que juzgan de manera menos positiva y hasta rechazan las variantes o lenguas foráneas. Según el autor, lo anterior deduce que la preferencia del uso de la lengua triqui se solapa con la cultura como rasgos particulares de una comunidad de habla o grupo étnico. Es decir, donde están 20 alumnos que practican la lengua triqui en constante convivencia, posibilita la preferencia por continuar practicando la lengua originaria. Sin embargo, al mezclarse con aquellos alumnos que únicamente hablan castellano se involucran factores socioculturales que incluyen rechazo, exclusión social, actitudes negativas etc. La presente investigación permite visualizar de manera indirecta la postura de los

alumnos de la etnia triqui al ser incluidos y excluidos lingüísticamente. Resulta interesante conocer la postura la práctica de la lengua triqui de aquellos alumnos que hablan castellano.

#### 4.5 Interacciones didácticas del docente

A continuación se muestra el análisis de las interacciones del docente, las cuales fueron observadas de la siguiente manera (véase *tabla 5*).

**Tabla 5.**

*Desglose y subcategorización de las interacciones didácticas del docente*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	
Interacción verbal con el grupo	Ítems 1, 2, 3	Modulación de la voz, ademanes y contacto visual.
Ejecución en clase	Ítems 4, 5	Explicación del objetivo de la dinámica.
Evaluación	Ítems 6, 7, 8	Evaluación y retroalimentación de la actividad.
Modalidad de enseñanza	de Ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	Estrategias y técnicas de enseñanza.
Variaciones de material didáctico	de Ítems 16, 17, 18, 19	Uso de pizarrón, material video o cinematográfico y otros materiales.
Características del docente	del Ítems 20, 21, 22, 23, 24, 25	Habilidades personales y profesionales para la práctica docente.

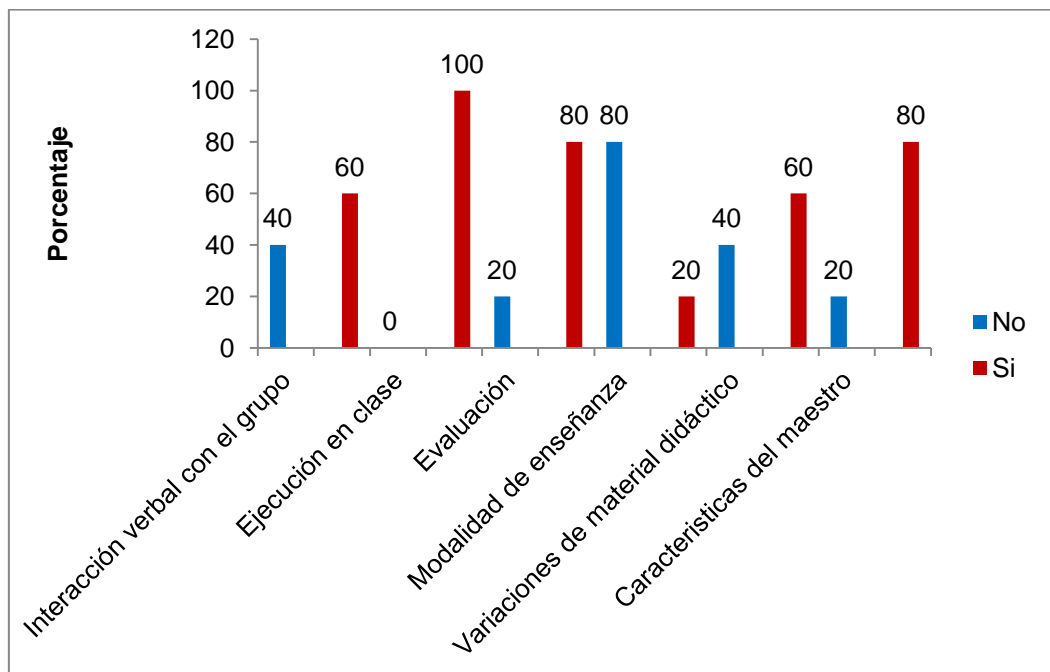
Fuente: Elaboración propia.

Para obtener la información de las interacciones didácticas del docente, se procedió a realizar la observación del docente en una clase común. En ningún momento se le mencionaron los aspectos a evaluar al docente participante para evitar discrepancias y alteración de resultados.

De manera general, los resultados muestran que el 100% de los docentes explican el objetivo de la dinámica exitosamente, mientras que el 80% realizan evaluaciones y retroalimentaciones durante las clases y de la misma manera desarrollan habilidades de empatía con sus alumnos. Únicamente el 60% de los maestros maneja el volumen y tono de voz adecuado manteniendo el contacto visual pertinente, asimismo solo el 60% utiliza variedad de materiales como pizarrón, plastilina, cartulinas, entre otros (véase figura 18). Los resultados muestran la falta de desarrollo en el lenguaje kinésico por parte de los profesores durante las clases, el escaso uso del lenguaje corporal en cuanto a movimientos, expresiones, gestos o comunicación no verbal. Agregado a esto la expresión facial como un estímulo efectivo para lograr la atención de los alumnos en la práctica docente.

**Figura 18.**

*Estrategias de interacciones didácticas de los docentes de 4°, 5° y 6° de primaria*



Fuente: Elaboración propia.

#### **4.6. Resultados diagnósticos**

Tras la interpretación y valoración de los resultados obtenidos y habiéndolos relacionándolos con los hallazgos de otros autores, respecto a la barrera cultural, se encontró que los alumnos participantes muestran gran interés por la lengua triqui, pese a la interacción de apego que han tenido con sus familiares más cercanos. Los resultados muestran que prefieren la lengua triqui, y el castellano la consideran como una segunda lengua, aun cuando perciben rechazo por practicar la lengua indígena, lo más importante para los participantes es mantener la lengua para comunicarse con sus seres queridos.

Respecto al contexto escolar, no brinda los elementos metodológicos y políticos en cuanto al uso de la práctica y conservación de la lengua en el ámbito educativo. Pues no existe material en lengua originaria, mucho menos cuentan con la infraestructura y recursos necesarios para poder crear un ambiente de aprendizaje efectivo. Los docentes no hablan la lengua triqui, y hasta el momento no se han creado proyectos extraescolares que promuevan la participación de los docentes en el uso y práctica de la lengua triqui.

Los resultados exponen que los alumnos consideran su rendimiento académico afectado por el tiempo de confinamiento debido a COVID19, agregado a esto en las entrevistas mencionaron que no cuentan con los recursos y medios tecnológicos para realizar tareas en casa. La escuela no cuenta con proyector, Tv y un área fundamental como lo es la sala de cómputo. En casa, tampoco cuentan con los medios tecnológicos, esto ha ocasionado que los padres de familia no realicen un acompañamiento puntual en la elaboración de tareas en casa; y por consecuencia, el rezago académico en la escuela ha incrementado de manera general.

En relación a los resultados arrojados en la observación de los docentes, se observa que muestran interés en la ejecución de sus clases, sin embargo según sus características e interacciones didácticas con el grupo es necesario reforzar su interacción verbal, tomando en cuenta que es importante que el docente mantenga contacto visual para lograr la atención de sus alumnos, y mantener una modulación de voz de manera correcta, desde el tono de voz, volumen, velocidad y dicción. Son aspectos que fortalecen la comunicación en los alumnos, y al no ser tomados en cuenta puede reforzar las barreras de comunicación y lenguaje.

Los docentes al ser ajenos a la comunidad desconocen los hábitos culturales y el contexto del plantel. Al hacer la revisión de los libros de texto emitidos por la SEP, se observan confusiones en los alumnos, desde no entender el contenido de los textos hasta no poder leer una imagen de cultura general. Esto confirma lo dicho por los autores en el apartado del marco teórico, pues el contenido hace un choque entre dos lenguas diferentes. La comunicación procesada en una cultura o idioma funge como barrera al interactuar con otra que no se domina en su totalidad. Aunque los alumnos puedan hablar las dos lenguas, las experiencias de la vida son las que toman el poder de los significados, objetos y acciones correspondientes en el proceso de comunicación y lenguaje. Los alumnos codifican, valoran e interpretan según su interacción con el medio y las características de idiosincrasia; como bien mencionan los autores en el marco teórico, el alumno se encuentra protagonizando en todo momento la interacción del proceso de aprendizaje y participación, y es el docente y las autoridades educativas quienes tienen la función de probabilizar el aprendizaje implementando estrategias, adecuaciones y ajustes que permitan crear una educación inclusiva y que atienda la diversidad.

Dicho lo anterior, la propuesta de intervención debe considerar las estrategias para minimizar las barreras de lenguaje que el alumno manifiesta, observando que el material de lengua triqui en el contexto áulico y escolar es nulo, que los docentes no hablan la lengua triqui y no conocen la cultura y, que aunque los alumnos dicen sentirse aceptados aún no se sienten capaces de practicar la lengua originaria en el contexto escolar; según el diagnóstico se sienten rechazados y burlados por sus compañeros.

Ahora que se conoce el interés de seguir practicando la lengua triqui, y la intención de proyectos que la promuevan no se trata de dar prioridad a lograr el flujo de la comunicación generalizada y vital entre los alumnos, sino de contención del retroceso lingüístico y, al mismo tiempo, de simbolización como colectividad. Por así decirlo, se debe transmitir y usar la lengua tanto o más *"para no perder las raíces"* o *"para no perder la identidad"*, que para mantenerla vigente solo *"para no perder la lengua"* (Gundermann, 2014).

## **CAPÍTULO V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

En el capítulo presente se describe la propuesta de intervención que atiende al objetivo general de la investigación; realizar una propuesta de intervención dirigida a niños migrantes que practican la lengua triqui con el fin de promover los procesos de aprendizaje reduciendo las barreras de comunicación y lenguaje. Sumado a esto, la participación e integración de las madres de familia y docentes relacionados directamente en la educación de los participantes.

### **5.1 Diseño de la propuesta de intervención**

La propuesta de intervención compone el diseño de estrategias que se ejecuta a través del taller que lleva por nombre “Taller para el fortalecimiento de la lengua y cultura triqui”, con una duración de tres semanas de implementación, la cual fue acordada con la autoridad educativa del plantel para llegar al arreglo más conveniente, de tal manera que los alumnos no fueran distraídos de sus clases regulares y poder aprovechar los tiempos precisos. A pesar de ser un periodo de intervención corto, se pretende especificar las sesiones con contenido ventajoso para fructificar en los resultados.

La propuesta del taller busca establecer la pertinencia de estrategias formativas incluyentes mediante la formulación de una intervención educativa basada en un diagnóstico de oportunidades, principalmente con el fin de promover la inclusión lingüística y étnica. También se busca causar diversas formas de interactividad y convivencia social entre pares y alumno-maestro, y fortalecer la participación de las madres de familia como red de apoyo en el aprendizaje de los alumnos.

### **5.2 Objetivo de la propuesta de intervención**

La propuesta de intervención tiene como objetivo que los alumnos fortalezcan y desarrollen la comunicación y lenguaje a través

de la práctica de la lengua triqui como estrategia inclusiva en el contexto escolar.

### **5.3 Justificación de la propuesta de intervención**

Al analizar los resultados recabados anteriormente, se considera pertinente llevar a cabo la implementación de la propuesta de intervención debido a que solo el 70% de los alumnos se percibe aceptado y tratado con respeto dentro y fuera del aula, lo que permite trabajar para lograr que el resto de los alumnos que mantienen una percepción diferente se muestren identificados y escuchados de forma cordial y respetuosa, sobre todo que sus ideas, tradiciones y costumbres no sean una barrera que impida la interacción alumno-maestro o entre pares y sobre todo, no sea barrera para el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, hay que recordar que el 75% de los participantes encuestados manifiestan que usan la lengua triqui únicamente en el hogar, esto a causa del rechazo percibido de la lengua en el contexto escolar, mencionan sentirse “extraños y raros” al percatar miradas de indiferencia por sus compañeros. Recordemos la investigación de Viveros (2016), donde a pesar de contar con docentes bilingües y trilingües, y la motivación del uso de la lengua en clases, son los propios alumnos y alumnas quienes no quieren usar la lengua materna. Con la presente propuesta de intervención se busca sensibilizar a los alumnos, padres de familia y maestros para lograr una educación inclusiva de tal manera todos los niños y niñas de la comunidad aprendan juntos e interactúen independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

## 5.4 Cronograma de actividades

Tabla 6.

*Cronograma de actividades (15 de noviembre al 03 de diciembre)*

Fecha	Sesión	Actividad
Martes 16 de noviembre del 2021 11:00 am a 12:00 pm	1ra. Sesión 1ra. Semana	Presentación del taller e introducción al uso y pérdida de la lengua originaria Medio: texto interactivo con imágenes y video Estrategia: Explicativa
Miércoles 17 de noviembre del 2021 8:00 am a 9:00 am	2da. Sesión 1ra. Semana	Difusión de la cultura triqui en la escuela Medio: texto interactivo con imágenes y video Estrategia: Arte y juego
Martes 23 de noviembre del 2021 11:00 am a 12:00 pm	3ra. Sesión 2da. Semana	Difusión de la lengua triqui en el aula Medio: texto interactivo con imágenes y video Estrategia: metacognitiva
Miércoles 24 de noviembre del 2021 8:00 am a 9:00 am	4ta. Sesión 2da. Semana	Estrategias didácticas en lengua triqui Medio: texto interactivo con imágenes y video Estrategia: cognitiva
Martes 30 de noviembre del 2021 11:00 am a 12:00 pm	5ta. Sesión 3ra. Semana	Práctica de la lengua triqui Medio: texto interactivo con imágenes Estrategia: metacognitiva
Miércoles 01 de diciembre del 2021 8:00 am a 9:00 am	6ta. Sesión 3ra. Semana	Interpretación de una canción en lengua triqui Medio: texto expositivo y video Estrategia: Explicativa y cognitiva

Fuente: Elaboración propia.

## 5.5 Descripción de la propuesta de intervención

La propuesta está compuesta por seis sesiones, la última de ellas destinada a la evaluación final. El número de sesiones depende de la disponibilidad del tiempo de los alumnos para participar en el taller, pues la programación de su horario de clases en el aula es modificada y depende de las instrucciones emitidas por la Secretaria de Educación,

siguiendo el protocolo de COVID19. Cada sesión tiene una duración de 45 minutos y las actividades que se llevan a cabo son prácticas inclusivas para atender la diversidad cultural y fomentar el uso de la lengua originaria en la escuela.

Se cuenta con la participación de dos madres de familia con la función de monitoras, mismas que fueron entrevistadas en el diagnóstico inicial. Su participación tiene la función de ser intérpretes y traductoras de la lengua triqui, durante las actividades.

El taller se lleva a cabo en una sala amplia, iluminada y sin interruptores. Se dispone de una televisión, laptop, internet y una bocina para proyectar los diferentes recursos audiovisuales. Durante la primera sesión, se realizan actividades “rompe hielo” con el fin de crear un ambiente que ayude a que los grupos se vinculen y se conviertan en un equipo. Durante el desarrollo de la intervención los alumnos pueden conocer la importancia del uso y la práctica de la lengua triqui, también, se realizan actividades que difundan la inclusión de la etnia y la lengua triqui. También, se llevan cabo prácticas y acciones que promueven el uso de la lengua en el contexto escolar y áulico, colocando carteles letrados en la lengua triqui en los diferentes espacios propicios de aprendizaje y de uso común (baños, lavamanos, mesa bancos, pasillos, puertas de acceso, etc.). Finalmente, se ejecutan estrategias didácticas para el uso lúdico de la lengua mediante la lotería en lengua triqui. Como ya se ha mencionado, el taller pretende ser un proyecto integrador donde se lleven a cabo actividades que fomenten el uso y la práctica de la lengua triqui, para esto los participantes deben realizar una presentación oral como producto final que se va desarrollando durante la implementación, asimismo se interpreta la canción “*Chanaa Le’ej*” (mujer de huipil rojo) tema interpretado por “el supremo de Oaxaca” (Camarillo, 2017). La evaluación de la propuesta se lleva a cabo a través de un grupo focal (véase anexo 6).

## 5.6 Implementación de la propuesta de intervención

Tabla 7.

*Plan de actividades por sesión*

<b>Nombre del instructor:</b> Greisy Nataly Moroyoqui Díaz	<b>Fecha:</b> 16 de noviembre al 01 de diciembre del 2021	<b>Lugar:</b> Villa Tolerancia
<b>Objetivo general:</b> Que los alumnos fortalezcan y desarrollen la comunicación y lenguaje a través de la práctica de la lengua triqui, como estrategia inclusiva en el contexto escolar.		
<b>Objetivos específicos:</b> A partir de lo expuesto en video e imágenes, los alumnos logren: <i>Sesión 1.</i> Analizar la importancia del uso de la lengua y las consecuencias del desuso para la comunidad. <i>Sesión 2.</i> Fortalecer los saberes y las expresiones culturales de la etnia triqui, a través de carteles y pancartas. <i>Sesión 3.</i> Usar la lengua originaria en el contexto áulico, a través de señalamientos e indicadores en lengua triqui. <i>Sesión 4.</i> Identificar practicas sobre la inclusión de la cultura y la lengua triqui en la escuela, mediante actividades didácticas en lengua triqui (lotería de animales en lengua originaria). <i>Sesión 5.</i> Producir a través de la oralidad y la escritura frases en lengua triqui, a través de ejercicios ilustrativos. <i>Sesión 6.</i> Interpretar una canción en la lengua triqui con el fin de sensibilizar a la comunidad acerca de la inclusión de la lengua originaria.		

N° participantes: 20		N° sesiones: 6		Tiempo total de la sesión: 45 minutos	
Componente del tema que se va a impartir:	Actividad que se va desarrollar	Recursos:	Estrategias:	Forma en que se va a evaluar el componente:	
<i>Sesión 1.</i> Presentación del taller e introducción al uso y pérdida de la lengua originaria	<p>1. Se inicia con la dinámica “rompe hielo, para identificar y conocer a los participantes.</p> <p>2. Después, se lleva a cabo la presentación del taller y su objetivo, explicando a los participantes de que trata y que van hacer.</p> <p>3. Se les proyecta el tema relacionado a la importancia del uso de la lengua y las consecuencias que tiene el desuso para la comunidad a manera de conversatorio para que los participantes expresen abiertamente sus inquietudes acerca del tema. Se apoya con imágenes y videos.</p> <p>4. Después, los alumnos forman</p>	<p>-internet</p> <p>-laptop</p> <p>-televisión</p> <p>-bocina</p> <p>-hojas</p> <p>-lápices</p>	<p>-expositiva</p> <p>-explicativa</p> <p>-observación directa</p>	<p>Responder de manera escrita a cuatro preguntas de análisis para evaluar lo aprendido (véase anexo 4).</p>	

	<p>equipos de 4 integrantes, para responder un cuestionario con las siguientes preguntas:</p> <p>a) Explica con tus palabras, ¿Qué es la lengua originaria?</p> <p>b) Explica con tus palabras, ¿Qué es la lengua materna?</p> <p>c) ¿Por qué es importante seguir practicando la lengua triqui?</p> <p>d) ¿Qué consecuencias tiene dejar de usar la lengua triqui?</p> <p>5. Finalmente, se toman unos minutos para que los alumnos escuchen y conozcan la letra de la canción “<i>Chanaa Le’ej</i>” (mujer de huipil rojo) (Camarillo, 2017). Se le entrega la letra de la canción a cada alumno, con la finalidad de aprender la letra, también con la ayuda de las mamás monitoras, los alumnos encuentren el significado cultural</p>			
--	--	--	--	--

	de la letra de la canción.			
<i>Sesión 2.</i> Difusión de la cultura triqui en la escuela	<p>1. Se inicia con la presentación de la sesión y su objetivo. Para esto, se acomoda a los alumnos formando edades mixtas, con el fin de tener grupos de trabajos heterogéneos.</p> <p>2. Se hace una breve reflexión acerca de la cultura triqui, seguidamente se proyecta el video “Pueblo triquis de Oaxaca”.</p> <p>3. Se les indica a los alumnos que formen equipos de tres integrantes para realizar la difusión de la cultura mediante carteles y pancartas, expresando vestimenta, costumbres, tradiciones, comidas etc. Los carteles y pancartas se colocan en los espacios exteriores de la escuela.</p> <p>4. Al termino de la sesión, se</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-internet</li> <li>-laptop</li> <li>-televisión</li> <li>-bocina</li> <li>-cartulinas</li> <li>-lápices</li> <li>-colores o crayolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-arte y juego</li> <li>-proceso receptivo</li> <li>-observación directa</li> <li>-expositiva</li> </ul>	Realizar carteles y pancartas para difundir la cultura triqui en la escuela, se observa y se evalúa la participación de los equipos de trabajo mediante una lista de cotejo ( <i>véase anexo 5</i> ).

	<p>toman unos minutos para ensayar la interpretación de la canción “<i>Chanaa Le’ej</i>” (mujer de huipil rojo) (Camarillo, 2017). Con la ayuda de las mamás monitoras, se hacen correcciones a la traducción y pronunciación.</p>			
<p><i>Sesión 3.</i> Difusión de la lengua triqui en el aula</p>	<p>1. Se inicia con la presentación de la sesión y su objetivo, después se divide a los alumnos por grado escolar.</p> <p>2. Se expone acerca de la diversidad lingüística en México, y el uso de la lengua triqui en diferentes contextos.</p> <p>3. Se identifica a través de la presentación de un video, algunas frases en la lengua triqui, como describir algún espacio del aula.</p> <p>Los alumnos también proponen señalamientos para el espacio</p>	<p>-internet -laptop -televisión -bocina -cartulinas -lápices -colores o crayolas</p>	<p>-inductiva- deductiva -memorización -repetición y ensayo -expositiva</p>	<p>Realizar carteles y pancartas para difundir la lengua triqui en el aula, se observa y se evalúa la participación de los equipos de trabajo mediante una lista de cotejo (véase anexo 5).</p>

	<p>áulico como: mesabancos, puertas, ventanas etc.</p> <p>3. Se les indica a los alumnos por grado escolar colocar el nombre de los objetos identificados en el aula en la lengua triqui. Por ejemplo: identificar la silla en la lengua triqui sería “<i>Churuun xlá a</i>”.</p> <p>4. Al termino de la sesión, se toman unos minutos para ensayar la entonación y pronunciación de la canción “<i>Chanaa Le'ej</i>” (mujer de huipil rojo) (Camarillo, 2017). Con la ayuda de las mamás monitoras, se hacen correcciones a la traducción y pronunciación.</p>			
<p><i>Sesión 4.</i> Estrategias didácticas en lengua triqui</p>	<p>1. Se inicia con la presentación de la sesión y su objetivo, se les indica que se sienten formando un círculo.</p> <p>2. Se hace una breve reflexión</p>	<p>-internet -laptop -televisión -bocina -hojas</p>	<p>-Arte y juego -memorización -supervisión -observación directa</p>	<p>En equipos de tres integrantes, se lleva a cabo la actividad lúdica de la lotería en lengua triqui como estrategia inclusiva, se</p>

	<p>acerca de la inclusión y atención a la diversidad, seguidamente se proyecta el video “la diversidad lingüística y por qué es tan importante para la sociedad”.</p> <p>3. Se les indica a los alumnos formar equipos de tres integrantes, seguidamente se debe elegir una carta para jugar a la lotería en lengua triqui como estrategia didáctica y fomento de la lengua, donde se aprecia de manera ilustrativa los animales domésticos, silvestres, insectos y otros, nombrados en la lengua triqui (véase <i>anexo 7</i>).</p> <p>4. Al termino de la sesión, se toman unos minutos para ensayar y entonar la canción “<i>Chanaa Le’ej</i>” (mujer de huipil rojo) (Camarillo, 2017). Con la ayuda de las mamás monitoras, se</p>	<p>-lápices -colores o crayolas</p>	<p>-expositiva</p>	<p>observa y se evalua la participación de los equipos de trabajo mediante una lista de cotejo (véase <i>anexo 5</i>).</p>
--	---	---	--------------------	--

	hacen correcciones a la traducción y reforzar la pronunciación.			
Sesión 5. Práctica de la lengua triqui	<p>1. Se inicia con la presentación de la sesión y su objetivo. Se les pide que formen parejas para realizar la actividad de la sesión.</p> <p>2. Se hace un resumen acerca de las sesiones anteriores con el fin de llevar a cabo la práctica de la lengua triqui entre los compañeros.</p> <p>3. Se proyectan los videos “expresar emociones y sentimientos (triqui) y frutas y verduras en la lengua triqui”.</p> <p>4. Se les indica a las parejas elegir alguna frase de su interés vista en los videos, para exponerla frente al grupo y compartirla. Los participantes deben practicar la pronunciación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-internet</li> <li>-laptop</li> <li>-televisión</li> <li>-bocina</li> <li>-cartulinas</li> <li>-Lápices</li> <li>-colores o crayolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-inductiva-deductiva</li> <li>-memorización</li> <li>-repetición y ensayo</li> <li>-expositiva</li> <li>-observación directa</li> </ul>	<p>En parejas, los participantes escriben al menos dos frases con interpretación en lengua triqui, también se evalúa la presentación del trabajo escrito frente al grupo, para esto se utiliza una lista de cotejo (véase anexo 5).</p>

	<p>de la lengua y la escritura en triqui con la ayuda de las madres monitoras.</p> <p>5. Al termino de la sesión, se toman unos minutos para ensayar la canción “<i>Chanaa Le’ej</i>” (mujer de huipil rojo) (Camarillo, 2017). Con la ayuda de las mamás monitoras, se podrán hacer correcciones a la traducción y reforzar la pronunciación.</p>			
<p>Sesión 6. Interpretación de una canción en lengua triqui y evaluación a través del grupo focal</p>	<p>1. Se inicia con la presentación de la sesión y su objetivo. Se les pide a los alumnos que se sienten formando un círculo.</p> <p>2. Se refuerzan los temas vistos, y se le pide a los alumnos que compartan su experiencia en el taller a través de un grupo focal, el cual tiene como propósito evaluar la propuesta de intervención (véase anexo 6).</p>	<p>-Hojas blancas -lápices -sacapuntas -borrador</p>	<p>-explicativo -expositivo -memorización -observación directa</p>	<p>Se lleva a cabo un grupo focal dirigido a los alumnos participantes con el fin de evaluar la propuesta de intervención. (véase anexo 6).</p>

	<p>También deben comentar de manera voluntaria como se sintieron.</p> <p>3. Se realiza la presentación de la interpretación de la canción “<i>Chanaa Le’ej</i>” (mujer de huipil rojo) (Camarillo, 2017) frente a las madres de familia y maestros responsables de 4°,5° y 6°.</p> <p>3. Se realiza el cierre y despedida, agradeciéndoles por su participación.</p>			
<p>Videos complementarios:</p> <p>Sesión 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ El TRIQUI va a desaparecer <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B9MtA_bf-4k">https://www.youtube.com/watch?v=B9MtA_bf-4k</a></li> <li>→ Lengua materna <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qUDPMOEBLMw">https://www.youtube.com/watch?v=qUDPMOEBLMw</a></li> <li>→ Las lenguas indígenas están en peligro de desaparecer <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oqvoMo7hWGg">https://www.youtube.com/watch?v=oqvoMo7hWGg</a></li> </ul> <p>Sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Pueblo triquis de Oaxaca</li> </ul>				

<https://www.youtube.com/watch?v=TbRh0UB5BOW&t=146s>

Sesión 3.

→ LENGUAS INDIGENAS DE SONORA

<https://www.youtube.com/watch?v=n0Lctcq35a0&t=47s>

→ Diversidad lingüística en México

<https://www.youtube.com/watch?v=TYQG3GaouZI&t=115s>

Sesión 5.

→ Expresar emociones y sentimientos (TRIQUI)

<https://www.youtube.com/watch?v=4RMOijuX2H0>

→ Frutas y verduras en triqui

<https://www.youtube.com/watch?v=tpjN97Lnlyl&t=239s>

Sesión 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

→ Chanaa Le'ej - Mujer Triqui de Huipil Rojo - El Supremo de Oaxaca

[https://www.youtube.com/watch?v=F\\_J-Ta6Qjkg](https://www.youtube.com/watch?v=F_J-Ta6Qjkg)

## 5.7 Resultados de la propuesta de intervención

Una vez concluida la intervención, se han obtenido los siguientes resultados en cada una de las sesiones:

*Primera sesión:* Los alumnos participantes mostraron interés y comprendieron la importancia del uso de la lengua y las consecuencias del desuso que tiene para la comunidad, lograron explicar con sus palabras que la lengua originaria es la lengua indígena que se habla en los pueblos y la diferenciaron con la lengua materna, la cual la definen como la primera lengua aprendida en el hogar. Según los datos recabados, el 75% de los alumnos manifestaron que es importante seguir practicando la lengua triqui para que no desaparezca, el 25% de los participantes considera que practicar la lengua triqui en la escuela les sirve para «aprender más» tanto en actividades escolares como extraescolares.

*Segunda sesión:* Los alumnos mostraron interés durante la sesión y la proyección de los videos, colaboraron en la actividad solicitada formando equipos mixtos. Se observaron perfiles de liderazgo, se manifestaron cómodos y motivados al desarrollar los carteles para expresar su cultura plasmando el distinguido huipil rojo, algunas comidas tradicionales como los son el mole, el caldo de pollo, la masa de puerco y el pozole (véase *anexo 8*). El 100% de los integrantes de los equipos mostraron interés en la tarea solicitada, mientras unos dibujaban, otros coloreaban. Las ideas fueron retroalimentadas con el apoyo de las madres monitoras.

*Tercera sesión:* Durante esta sesión los alumnos mostraron libertad para participar en la tarea de identificar objetos en el aula y nombrarlos en lengua triqui a través de la oralidad y la escritura (véase *anexo 9*), ya había un preámbulo acerca de la importancia de la práctica de la lengua, esto permitió que los alumnos se sintieran seguros al practicar la lengua. Los alumnos se trataron con respeto evitando groserías y apodos. Se observó la habilidad de los alumnos

para hablar la lengua triqui de manera fluida en un 45%, esto permitió aguzar los sentidos para evaluar a través de la expresión, precisión, velocidad y ritmo al momento de pronunciar las oraciones en la lengua triqui. Por otro lado, el 55% de los alumnos dudaban de su capacidad al practicarla o preferían escuchar primero a otro compañero para seguir la orden. Las madres monitoras se acercaron a los alumnos que tenían dudas acerca de la pronunciación de algunas palabras. En esta sesión los alumnos ya empezaban a practicar la lengua aún cuando no se les solicitaba emitirla. Se expresaron intercambio de ideas en la lengua triqui, inclusive correcciones entre ellos mismos. Esto consintió retroalimentar la actividad y cumplir con el objetivo de la sesión.

*Cuarta sesión:* Los alumnos participantes se mostraron interesados al conocer actividades didácticas en la lengua triqui, el juego de la lotería les permitió reforzar el repertorio lingüístico en la lengua triqui (véase *anexo 7*), alrededor del 70% de los alumnos generaron propuestas de estrategias didácticas que se pueden usar en el aula, algunas de estas constaron de colocar categorías semánticas, números o el alfabeto en el aula con la traducción al castellano, otros propusieron juegos didácticos y tradicionales como lo son el domino, el juego del memorama y la lotería mexicana en la lengua triqui.

*Quinta sesión:* Durante esta sesión los alumnos mostraron su capacidad para producir frases en la lengua triqui a través de la oralidad y la escritura utilizando la categoría de frutas. Algunas frases fueron compuestas con las frutas: guayaba, plátano, naranja, durazno, jícama y papaya (véase *anexo 10*). En esta sesión se observó que el 35% de los alumnos que corresponden a los grupos de 6° A y 6° B, tienen un repertorio más amplio en cuanto a la categoría solicitada. Sin embargo, la habilidad oral no se relaciona con la escrita, pues se les dificulta escribir en la lengua triqui, la razón lógica enfatiza en el analfabetismo de las madres de familia. La transferencia de la lengua se ha convertido en el medio para intervenir en las relaciones sociales, pero no se le ha

brindado la importancia a la escritura, ni a las variedades del idioma. Es decir, los alumnos hablan la lengua triqui por una modelación constante en los hogares, por necesidad de comunicarse entre la misma comunidad. Dejando de lado la estructura de la lectura y escritura. Durante esta sesión, las madres monitoras reforzaban la escritura y oralidad. Los alumnos lograron identificar las variantes del dialecto al visualizar los videos proyectados.

*Sexta sesión:* Según los resultados obtenidos en el grupo focal como técnica de evaluación, los alumnos manifestaron que lo que más les gusto del taller fue dibujar, aprender y escribir en la lengua triqui. Expresaron sentirse cómodos y en confianza con los compañeros. El 100% de los participantes coinciden en haberse sentido respetados, nadie tuvo actitudes negativas durante las actividades. Algunos participantes respondieron a la pregunta ¿alguna vez te sentiste incomodo(a) hablando la lengua triqui durante las sesiones? «No, no me sentí incomodo porque ya sabía hablar triqui, además que los demás también saben», «Al inicio pensé que nadie iba hablar pero luego escuche que si hablaban en triqui», «Nomás cuando íbamos a empezar a cantar por primera vez, pero ya luego no tuve vergüenza». Los participantes expresaron que deben seguir practicando la lengua triqui para entender a sus abuelos, mientras otros prefieren que sus compañeros cercanos que no conocen la lengua, la aprendan para conversar. Los alumnos respondieron a la pregunta ¿consideras importante usar la lengua triqui en la escuela y en el aula? «Si, para que todos la entiendan», «Si, porque sino la lengua puede desaparecer poco a poco», «Si, porque cerca de la escuela vive la comunidad triqui y tenemos que comunicarnos». Cuando se les realizó la pregunta ¿Te gustaría que tus clases incluyeran el uso de la lengua triqui?, los alumnos manifestaron interés en practicarla en libros de texto, cuentos, carteles, etc. También expresaron algunas propuestas como practicas inclusivas: «Me gustaría aprender más canciones y poemas en la

*lengua triqui», «Me gustaría que en los honores a la bandera se hablara la lengua triqui, hasta se puede decir el juramento a la bandera y las efemérides de la semana», «Deberíamos pegar más carteles en lengua triqui para saber cómo se escriben algunas cosas».* El 100% de los alumnos manifestó que les gustaría compartir a otros compañeros lo aprendido en el taller.

Los alumnos participantes practicaron durante las seis sesiones la canción *Chanaa Le'ej*, al inicio la propuesta les parecía atrevida pero conforme las sesiones se mostraron interesados y motivados por presentar la canción frente a sus madres. El 60% de los alumnos identificaba los errores de pronunciación, incluso la entonación al momento de la práctica. Cabe señalar, que hubo momentos de juego donde los alumnos mostraban dificultad para prestar atención, sin embargo mantuvieron el trato con respeto evitando groserías y apodos. Todos los integrantes colaboraron en la actividad, tratando de hacer una entonación afinada y una armonía estética.

Durante las sesiones se destacó el trato con respeto entre compañeros, la colaboración equitativa de los integrantes en la realización de tareas, la motivación/interés al practicar la lengua y el seguimiento de instrucciones de manera correcta. La participación de las madres monitoras fomentó el interés del resto de las madres, pues expresaron que es importante que los padres de familia apoyen a sus hijos en eventos culturales y busquen fortalecer la práctica de la lengua triqui. Algunas mamás mencionaron que sus hijos participantes practicaban la canción en el hogar, lo cual emocionó a la familia al conocer el propósito del taller, con el fin de lograr una sensibilización en la escuela y en la comunidad.

## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Este capítulo permite analizar el objeto de estudio que es el impacto de las barreras de comunicación y lenguaje en alumnos de la etnia triqui, a partir de los resultados obtenidos con el empleo de la metodológica mixta, retomando el objetivo general de la presente investigación, los objetivos específicos y las preguntas de investigación.

Tal como se ha expuesto en el marco teórico, el lenguaje en el contexto escolar y áulico, se observa como un instrumento esencial, que a través de este se proporciona principalmente contenidos, utilizados para llevar a cabo la mediación, ya sea en actividades académicas o en situaciones imprevistas que se presenten tanto dentro como fuera del aula (Maldonado et al, 2019). Dentro de la escuela es fundamental que se identifiquen las necesidades que los alumnos presentan, no basta con identificar y canalizar aquellos alumnos, que según el criterio del docente muestran ciertos problemas de aprendizaje.

A lo largo de este estudio se permitió dar respuesta a la primera pregunta de investigación y así conocer el efecto que guardan las barreras culturales en la comunicación y lenguaje en el aprendizaje de alumnos de la etnia indígena triqui en la escuela Villas del Papa Francisco del Poblado Miguel Alemán. Los resultados que se obtuvieron en base a la metodología aplicada, es que los alumnos muestran timidez al participar e interactuar en clase, y en algunas ocasiones se logran identificar el problema debido a que este repercute en la lectoescritura, no se trata solamente de problemas sociales como comúnmente se etiqueta, sino de problemas de comunicación y lenguaje siendo esta una barrera cultural para el aprendizaje y la participación inminente en alumnos que hablan la lengua indígena triqui.

En el marco de lo planteado, este estudio confirma que ser hablante de una lengua que no se habla en el aula es un factor que obstaculiza a menudo el aprendizaje de los niños, especialmente

aquellos que viven en condiciones vulnerables y que han pasado por procesos de movilización migrante (UNESCO, 2016).

Esta investigación asintió dar respuesta a la segunda pregunta de investigación que trata de identificar las estrategias que favorecen el desarrollo del aprendizaje en alumnos de etnias indígenas que presentan barreras culturales en la comunicación y lenguaje. Basado en la metodología expuesta por Mazzota (2004), para el programa de intervención se aplicaron estrategias metacognitivas, se incorporaron estrategias sociales y de comunicación que incluyeron actividades específicas para aumentar el tiempo de contacto con la lengua indígena en el contexto áulico y escolar. Al incorporar estas actividades se observaron respuestas favorables, principalmente el aumento de la interacción social y la participación durante las actividades. A diferencia de las clases anteriores, durante la intervención los alumnos mostraron interés, y solicitaban apoyo cuando lo requerían, también mostraron seguridad al integrarse con alumnos de otros grupos. A pesar de que la intervención solo duro tres semanas, se adaptaron rápidamente y se ajustaron a las instrucciones solicitadas.

En el programa en marcha, se observó que particularmente las niñas tienen más habilidades sociales para comunicarse y practicar la lengua indígena. Las cuestiones de género, podrían estar directamente relacionadas con lo que han referido las madres de familia en entrevistas anteriores, relacionan el estilo de crianza que practica la etnia triqui y la relación con los hijos, ya que es común que sean las niñas quienes se queden en el hogar al cuidado de sus hermanos cuando los padres se encuentran fuera de casa. Ellas son quienes interactúan mayor tiempo y quienes tienen la responsabilidad de encargarse del hogar y las labores domesticas cuando la madre se ausenta, mientras los niños se dedican meramente a jugar, y unos años más tarde a laborar en los campos agrícolas.

La presente investigación cumple con los objetivos, estos establecían la intención de proponer un programa de intervención con el propósito de diseñar estrategias para disminuir las barreras culturales identificadas.

En este sentido, el presente estudio no solo aportó al fortalecimiento de la comunicación y lenguaje en el aula, además despertó el interés de los docentes al preocuparse por las barreras de aprendizaje y participación que se presentan particularmente en los alumnos que hablan la lengua triqui, una situación que se encontraba silenciada o poco importante en la escuela Villas del Papa Francisco. Aunque los problemas podrían confundirse por el efecto del confinamiento por la COVID-19, estos alumnos presentaban problemas específicos en el área social que involucra procesos de aprendizaje desde años anteriores y que además no habían sido atendidos.

Finalmente, los resultados obtenidos contribuyen e invita principalmente a los docentes a revolucionar y tomar un rol inclusivo en el quehacer y la práctica, a tomar el compromiso de mejorar las condiciones del alumno que se encuentra dentro de la población minoritaria, integrando estrategias innovadoras y haciendo los ajustes necesarios y adecuados en el currículo para los alumnos que hablan otra lengua.

A los padres de familia, que son el pilar y su apoyo es la base para que los alumnos continúen en su formación educativa, se les invita a que funjan como red de apoyo y se involucren en los eventos interculturales propuestos por la institución educativa.

A los alumnos quienes son llamados protagonistas de la educación, se les incita a seguir participando en actividades que promuevan el uso de la lengua indígena, este estudio permite reflexionar y analizar estrategias inclusivas, también conocer los

factores implicados en el choque cultural en el que se encuentran inmersos.

A los investigadores interesados en el tema, se les motiva a seguir descubriendo herramientas que brinden oportunidades para atender una comunidad educativa diversa, especialmente la población indígena que pasa por procesos de migración y sus consecuencias se ven afectadas en el aprendizaje por factores culturales.

## REFERENCIAS

- Ágreda, M., Alonso, S., & Rodríguez, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5, 9-17.
- Aguado, T., Gil, J., Jiménez, R., & Sacristán, A. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de investigación Educativa*, 17(2), 471-475.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: Making it happen. Keynote address*. Ponencia presentada en el International Special Education Congress. Birmingham, Abril.
- Arias, P. (2013). Migración, economía campesina y ciclo de desarrollo doméstico. Discusiones y estudios recientes. *Estudios demográficos y urbanos*, 28(1), 93-121.
- Ausubel, D. (1964). Adults vs. children in second language learning: Psychological considerations. *Modern Language Journal*, 48, 420-424.
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.

- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brown, H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. y Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 721-737.
- Bustamante, P., & Corvalán, C. (2018). *Barreras de acceso y participación de personas con otra lengua en el sistema educativo chileno* [Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Calderón, M. (2017). México: De la educación indígena a la educación rural. [revistas.uned.es › index.php › HMe › article › download](http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download)
- Calvente, M. G., & Rodríguez, I. M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Aten Primaria*, 25, 181-186.
- Camarillo, E. [Pixel Arcángel Studio]. (2017, 06 de julio). *Chanaa Le'ej - Mujer Triqui de Huipil Rojo - El Supremo de Oaxaca* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=F\\_J-Ta6Qjkg](https://www.youtube.com/watch?v=F_J-Ta6Qjkg)
- Campa, R. (2014). Actitudes y práctica docente hacia la inclusión educativa: un estudio con profesores de educación primaria del estado de Sonora. *Tesis para obtener el grado de maestra en ciencias sociales*. Universidad de Sonora.

- Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. doi: 10.15517/revedu.v43i1.30458
- Cárdenas, E. (2013). Bilingüismo y Educación indígena. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 24-30.
- Cárdenas, P. (2014). Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas. *Intersticios sociales*, (7), 1-28.
- Casas, J., García, J., & González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odisea Revista electrónica de pedagogía*, 3(6).
- Castejón, L., & Ganzarain, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 24(2), 55-66.
- Cigarroa, I., Wiesner, L., García, A., & Moreno, S. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 85-104.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2011). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México*. En Materia de Rezago Educativo 2011. [https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos/20temC3A1ticos20IEPDS2011/IEPDS\\_Educacion\\_2011.pdf](https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos/20temC3A1ticos20IEPDS2011/IEPDS_Educacion_2011.pdf)
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J, Alatis (Ed), *Georgetown University*

*Round Table on Languages and Linguistics 1980* (pp. 88-110). Washington, DC: Georgetown University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (20), 46-53.

Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. (2020). *Foro permanente para las cuestiones indígenas, juntos lo logramos*. Lenguas indígenas, documento de antecedente.

<https://www.un.org/es/events/indigenousanday/assets/pdf/Backgrounder-Languages-Spanish202019.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2016, Diciembre 28). Gobierno Federal.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_doc.php?codnota=5467934](https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5467934)

Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* (No. 370.196097 D5).

Escalón, E. (2017, 04 de diciembre). *Educación indígena en México, entre el rezago y la exclusión*. Universidad Veracruzana. El Universal. <https://www.uv.mx/uvi/general/educacion-indigena-en-mexico-entre-el-rezago-y-la-exclusion/>

Falcón, P., & Mamani, L. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población asháninka Bajo Chirani. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(1), 95-115.

Falcón, P. (2018). Identidades y preferencias lingüísticas en comunidades de la Selva Central del Perú. *Letras (Lima)*, 89(129), 128-153.

Feltes, J. (Sin fecha). *Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: cuatro casos de estudio*. Universidad Iberoamericana.

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/0887.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0887.pdf)

Fernández de la Iglesia, C. , Fiuza, M., y Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 172-191.

Franco, M. (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), 11-50.

Garza, G. (2005). *La urbanización de México en el siglo XX*. México, D. F.: El Colegio de México.

Grajales, T. (27 de marzo de 2000). *Tipos de investigación*. <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1RM1F0L42-VZ46F4-319H/871.pdf>

Guerrero, M. (2016). *Diseño de una estrategia metodológica para reducir la interferencia lingüística en los estudiantes indígenas que mantienen la lengua kichwa*. [Master's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].

Guerrero, R., y Moreno, K. (2017). LA INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA MANIFESTACIONES DEL PROCESO

ADQUIRIDO IDIOMA. REVISION BIBLIOGRÁFICA. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, 1(1).

Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.

Gundermann, H. (2014). Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(1), 105-132.

Hamel, R., Brumm, M., Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., & Castellón, E. S. (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.

Hernández, J. (2006). De la miseria a la pobreza (análisis de las migraciones internas indígenas en México). *Análisis Económico*, 21(46), 209-235.

Hernández, L. (2017). La diversidad, un poder enriquecedor en las aulas. *Universidad de La Laguna*.

Herrera, J. (s.f.). *La investigación cualitativa*. <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. *Lengua Indígena*. <http://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

Jiménez, Y., y Mendoza, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72.

- Jost, L. (2018). ¿Qué entendemos por diversidad. *El camino hacia la cuantificación. Mètode Science Studies Journal*, 98, 39-45.
- Juárez, C., Márquez, M., Salgado, N., Pelcastre, E., Ruelas, M., & Reyes, H. (2014). La desigualdad en salud de grupos vulnerables de México: adultos mayores, indígenas y migrantes. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 35, 284-290.
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*.
- López, A. (2021, 04 de febrero). Prevalece venta de niñas en el Poblado Miguel Alemán. *Larsavision.tv*.
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.
- Maldonado, M., Quiroz, M., y Burgos, D. (2019). *Prácticas docentes para favorecer la inclusión de alumnos con barreras en el lenguaje y la comunicación*. Escuela Normal Estatal de Especialización. Playas de Rosarito, B. C.
- Martínez, J. D. D. (1999). *Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera* [Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura].
- Matencio, R., Miralles, P., y Molina, J. (2013). Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en educación*, 11(2), 257-274.

- Mazzota, P. (2004). *Aprendiendo a aprender. Estrategias de aprendizaje de segundas lenguas y autonomía del estudiante*. Sevilla: Antígona.
- Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los métodos mixtos en las ciencias sociales. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 27(2), 5-20.
- Monarca, H. A., Rappoport, S., & González, A. F. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Montecinos, C. (2011). *Propuestas para una educación multicultural. Educación multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Talca: Ediciones Universidad de la Frontera, 15-42.
- Moroyoqui, G. (2018). *Programa de Entrenamiento para Reducir Conductas Inadecuadas en un niño con Trastorno de Espectro Autista* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de Sonora.
- Müggenburg, M., & Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo. *Si no entiendes, ¿Cómo puedes aprender?*. Documento de política 24, febrero 2016.
- Ortega, G., y Loja, M. (2010). *Interferencia lingüística de la enseñanza en castellano a los niños Kchwa hablantes de 4to*,

*5to y 6to año de educación general básica de la escuela "Antonio Molina Iglesias" del Canton Cañar durante el año lectivo 2009-2010.* Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca.

Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37- 57.

Pérez, M. G. (2011). Investigación cuantitativa y cualitativa: interdependencia del método. *REDHECS*, 11(6), 1-5.

Pérez, M., Ocampo, F., & Sánchez, K. (2015). Aplicación de la metodología de la investigación para identificar las emociones/Application of research methodology to identify emotions. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 796-821.

Piñeiro, R., y Díaz, F. (Eds.). (2015). *Migración interna en México: tendencias recientes en la movilidad interestatal.* El Colegio de la Frontera Norte.

Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. (2020). *Secretaría de Educación Pública.* [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Índice de Equidad Educativa Indígena Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010.* Ed. 1, Septiembre de 2013. México, D.F. [https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/democratic\\_governance/indice-de-equidad-educativa-indigena](https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/democratic_governance/indice-de-equidad-educativa-indigena)

- Ramírez, F., y Zwerg, A. (2012). Más que una receta. *Metodología de la investigación*, 97.
- Rangel, A. (2003). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086008.pdf>
- Real Academia Española. (2020). Diccionario de la Lengua Española. *Diversidad*. <https://dle.rae.es/diversidad>
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532.
- Rodríguez, E. (2011). ¿Barreras lingüísticas en la educación?: la influencia de la lengua materna en la deserción escolar.
- Rojas, T. D. J. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y sociedad*, 31.
- Romo, E., Espejo, R., Céspedes, V., & Beltrán, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 92-117.
- Romo, E., Espejo, R., Céspedes, V., & Beltrán, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 92-117.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2010). Programa Escuelas de Calidad. *Guía para facilitar la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad de escuelas que participan en el PEC*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Educación pertinente e inclusiva. *La discapacidad en educación indígena*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica*. Lecciones derivadas de la experiencia. <https://bpo.sep.gob.mx/#/recurso/4510/document/1>

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: Secretaría de Educación Pública.

Singer, M. (2014). ¿ Exclusión o inclusión indígena?. *Estudios políticos (México)*, (31), 87-106.

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (2018, 06 de agosto). La educación de niñas, niños y adolescentes indígenas requiere un impulso urgente. *Gobierno de México, Blog*. <https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/la-educacion-de->

ninas-ninos-y-adolescentes-indigenas-requiere-un-impulso-urgente

Solanas, A., y Puyuelo, M. (1997). Evaluación de habilidades lingüísticas. En: Renom, J. *Manual de psicometría aplicada*. Barcelona: Masson.

Tipa, J. (2017). ¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(6), 17-34.

Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8(1), 81-103.

Trujillo, J., Ríos, A., y García, J. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación por Pedro Covarrubias Pizarro. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 133-155.

Universidad Internacional de Valencia. (2014). *Definición de las principales barreras para la educación inclusiva*. Planeta Formación y Universidades. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/definicion-de-las-principales-barreras-para-la-educacion-inclusiva>

Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 197-201.

Viveros, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región

indígena Los Altos, Chiapas. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 315-340.

Viveros, J., & Moreno, 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.

Von, E. (1981). Introducción al constructivismo radical. *La realidad inventada ¿Cómo sabemos lo que creemos saber*, 20-37.

Zárate, J. (2016). Grupos étnicos de Sonora: Territorios y condiciones actuales de vida y rezago. *Región y sociedad*, 28(65), 5-44.

## ANEXOS Y/O APÉNDICES

### Anexo 1. Entrevista a madres

Nombre del padre/madre/tutor: \_\_\_\_\_ habla lengua indígena: \_\_\_\_\_

Edad del padre/madre/tutor: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ Origen: \_\_\_\_\_

Nombre del alumno(a): \_\_\_\_\_  
edad: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ Escuela anterior: \_\_\_\_\_

Vive con los papás: \_\_\_\_\_ Habla lengua indígena: \_\_\_\_\_  
¿Cuál? \_\_\_\_\_

Su hijo(a) habla lengua indígena en el hogar: \_\_\_\_\_

Su hijo(a) habla lengua indígena fuera del hogar (calle, reuniones con amigos, escuela): \_\_\_\_\_

Como padre/madre o tutor del alumno(a) considero que hablar la lengua materna es:

Muy importante    Importante    Moderadamente importante    De poca importancia  
Sin importancia

¿En los próximos 3 meses se proyecta trabajando en el poblado u otro lugar? \_\_\_\_\_

**Observaciones:**

## Anexo 2. Instrumentos diagnósticos

### Cuestionario

(Dirigido a los alumnos)


El siguiente cuestionario permite conocer de manera general los intereses del alumno e identificar los diferentes factores implicados en el proceso de aprendizaje. Trata de detectar las barreras de aprendizaje y la participación, y asimismo obtener herramientas para el diseño de estrategias que logren minimizarlas. Su colaboración es importante para conocer cómo se está desplegando la inclusión en su escuela. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible.

¡Muchas gracias por su colaboración!

*Instrucciones:*

*Responde los espacios vacíos y señala con una "X", la respuesta que consideres correcta.*

#### Parte I. Información del alumno

1. Edad:_____ años	2. Mujer:_____ Hombre:_____
3. Lugar _____ de nacimiento:_____	4. Grado:_____ Grupo:_____
5. En ciclo escolar anterior me encontraba estudiando en la misma escuela que ahora: Si_____ No_____	6. Pertenezco alguna etnia indígena:  Si_____ No_____ ¿Cuál?_____
7. Hablo lengua originaria:  Si_____ No_____	8. ¿Me he integrado a un aula de educación especial antes? Si_____ No_____
9. ¿Cómo consideras tu rendimiento académico en los últimos meses?	
	
Muy bajo_____	Bajo_____
Medio_____	Alto_____
Muy alto_____	

¿Por qué?

## Parte II. Inclinationes y propensiones






*Instrucciones: Completa las siguientes frases*

1. Lo que más me gusta hacer es:
2. Las cosas o situaciones que más me preocupan son:
3. Lo que me ocasiona más alegría es:
4. La escuela es un lugar en el que yo me siento:
5. Mis maestros piensan que yo soy:
6. Mis compañeros me ven como:
7. Algo que me gustaría cambiar de la escuela es:
8. El libro o película que más me ha gustado es:
9. Las actividades que me gusta realizar (sean o no de la escuela) son:
10. La actividad que más me gusta y le dedicaría la mayor parte de mi tiempo libre es:
11. Algo que me gustaría hacer para beneficiar a mi comunidad:
12. Cuando sea mayor, llegaré a ser:






### Parte III. Barreras para el aprendizaje y la participación

#### Instrucciones:






Marca con una "X", si las siguientes afirmaciones cumplen con "Totalmente desacuerdo", "en desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo".

Indicadores	 Totalmente en desacuerdo	 En desacuerdo	 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	 De acuerdo	 Totalmente de acuerdo
<b>Barrera cultural (lenguaje, ideología y actitud)</b>					
1. El maestro me trata de forma cordial y me escucha con atención y respeto					
2. El maestro espera en que voy a realizar con éxito lo que me propongo					
3. En el salón de clases siento que me tratan de forma diferente por ser indígena triqui					
4. Mis compañeros me aceptan y me tratan con respeto					
5. El maestro toma en cuenta las diferencias entre mis compañeros, por ejemplo origen étnico, sexo, aspecto etc.					
6. El maestro solo incluye y acepta en las actividades a ciertos alumnos					
7. El maestro evita					

apodoso groserías sobre mi persona					
8. Cuando estoy en clase siento que mis ideas son iguales a las demás					
9. El maestro y mis compañeros conocen las tradiciones y costumbres de la etnia triqui					
10. Prefiero hablar lengua indígena únicamente en mi hogar.					

<b>Barrera política (Inclusión y atención a la diversidad)</b>	 Totalmente en desacuerdo	 En desacuerdo	 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	 De acuerdo	 Totalmente de acuerdo
11. Tengo la ayuda suficiente del maestro para realizar las actividades de clase					
12. El maestro se toma su tiempo para apoyarme a mi solo(a) cuando lo necesito					
13. Se me brinda suficiente tiempo para terminar casi todas las actividades de clase					
14. Cuento con suficiente material para trabajar en clase como plastilina, pegamento, tijeras etc.					
15. Utilizo diferentes espacios adecuados según las actividades que realice como biblioteca, cancha de basquetbol, etc.					
16. Participan diferentes maestros para apoyar alumnos que presentan dificultades o alguna discapacidad					
17. Participo en grupos de trabajo con compañeros que saben lo mismo que yo					
18. Se reparte el material de manera equitativa para realizar las actividades de clase					
19. Mis compañeros					

buscan hacer equipo de trabajo conmigo					
20. Participo en actividades extracurriculares como deportivas, artísticas, académicas, servicio a la comunidad etc.					
21. Participo en bailes tradicionales, cultura gastronómica, aprendizaje de la lengua indígena, etc.					
22. Mis papás, abuelos o tutores asisten a las reuniones de padres de familia u otros eventos escolares					

<b>Barrera metodológica (práctica)</b>	 Totalmente en desacuerdo	 En desacuerdo	 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	 De acuerdo	 Totalmente de acuerdo
23. La escuela tiene el mobiliario adecuado como rampas, señalamientos, corredores, etc.					
24. La escuela tiene recursos tecnológicos suficientes como acceso a internet y computadoras					
25. Se tiene acceso a transporte escolar.					
26. Se trabaja de manera individual o en grupos dependiendo del tipo de actividad en clase					
27. Entiendo las instrucciones de los exámenes de manera fácil					
28. Cuento con el					

apoyo de mi maestro cuando no entiendo alguna pregunta de examen					
29. Mis compañeros me ayudan cuando no entiendo las instrucciones					
30. Hago actividades en clase que tratan sobre lo que vivo día a día, por ejemplo las fiestas tradicionales de mi comunidad					
31. Cuento con suficientes libros y materiales en lengua triqui					
32. Cuento con el tiempo suficiente para leer los textos o instrucciones de las actividades de clase					
33. Me motiva utilizar materiales en lengua triqui como libros, revistas, diccionarios etc.					
34. En la escuela me brindan estrategias para aprender a estudiar de forma más eficiente					
35. Participo en eventos públicos como honores a la bandera, desfiles, pastorelas, etc.					

### Anexo 3. Interacciones didácticas del docente

*Instrucciones:*

*Responde señalando con una "X" si el maestro "Si" realiza o "No" realiza las conductas referidas a cada uno de los siguientes aspectos.*

<b>Interacción verbal con el grupo</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
1. Modulación de la voz (volumen, tono, velocidad, dicción)		
2. Realiza los ademanes adecuados en clase		
3. Tiene contacto visual hacia los alumnos		
<b>Ejecución en Clase</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
4. Explica el objetivo de la dinámica/ actividad (¿para qué sirve?)		
5. Explica cómo se debe de realizar la actividad		
<b>Evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
6. Pregunta durante la actividad		
7. Retroalimenta la actividad o refuerza durante clase		
8. Evalúa de diferentes maneras la actividad		
<b>Modalidad de Enseñanza</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
9. Expone utilizando diferentes objetos		
10. Formula preguntas espontáneamente		
11. Ejemplifica las actividades		
12. Ilustra las actividades a través de videos, carteles, libros etc.		
13. Modela las actividades a los alumnos		
14. Moldea a los alumnos durante las actividades		
15. Instiga o manipula ciertas actividades		
<b>Variaciones de Material Didáctico</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
16. Utiliza pizarrón		
17. Utiliza rotafolio		
18. Utiliza material de video o cinematográfico (proyector, Tv)		
19. Utiliza otros materiales como maquetas, juguetes, plastilina etc.		
<b>Características del maestro</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
20. Muestra paciencia		
21. Es flexible o comprensible (adaptación espontanea)		
22. Es creativo (habilidades de juego imaginativo)		
23. Conoce las características de los alumnos		

24. Tiene capacidad empática (actitud adecuada)		
25. Tiene capacidad para enfrentar situaciones y resolverlas adecuadamente		
Observaciones:		

#### **Anexo 4. Guía de preguntas para grupo focal (diagnóstico)**

**Tema:** “Programa de intervención para reducir las barreras culturales de comunicación y lenguaje en niños migrantes de etnias indígenas”

Este Grupo focal, tiene como objetivo contestar los siguientes objetivos planteados en el capítulo 1:

- e. Diagnosticar las barreras de aprendizaje que presentan niños indígenas migrantes y los diferentes factores implicados.
- f. Diseñar estrategias para disminuir las barreras de aprendizaje identificadas en el diagnóstico para establecer apoyos requeridos por los alumnos participantes.
- g. Implementar el programa de intervención para reducir las barreras de comunicación y lenguaje en niños indígenas migrantes.
- h. Evaluar los efectos producidos por el programa de intervención.

#### **Guía de preguntas para Grupo focal**

La sesión inicia con una dinámica en donde los participantes se forman en parejas, y se platicuen la una a la otra ¿Qué es lo que más les gusta de la escuela? (3 min)

Interfiere el moderador preguntándole a cualquier participante

1. ¿Qué fue lo que más le gusta de la escuela a tu compañero(a)?
  - a. ¿Coinciden?
2. Ahora, ¿Que es lo que menos les gusta de venir a la escuela?
  - a. ¿Por qué?
3. ¿Algunos de sus compañeros o maestros te presionan o molestan constantemente?
  - a. ¿Quién?
  - b. ¿Qué haces al respecto?
4. ¿Les gustaría cambiar algo de la escuela?
  - a. ¿Si/no, Por qué?

## **Cultura**

1. ¿Ustedes creen que el maestro o sus compañeros tienen una actitud negativa hacia su persona?
  - a. ¿En qué momento?
2. Durante las actividades de clases, ¿Alguna vez se han sentido rechazados?
  - a. ¿En qué momento?
  - b. ¿Qué hace su maestro ante esta situación?
3. ¿Alguna vez se han sentido incómodos hablando la lengua indígena triqui?
  - a. ¿Qué paso en ese momento?
  - b. ¿Qué hiciste ante la situación?
4. ¿Creen que las personas tienen ideas equivocadas sobre su cultura y sus tradiciones?
  - a. ¿Por qué?
5. ¿Les gustaría que todos sus maestros y compañeros hablaran la lengua indígena triqui?
  - a. ¿Por qué?

## **Inclusión y atención a la diversidad**

1. Al momento de trabajar en clase, ¿Tienen la ayuda suficiente del maestro para realizar las actividades?
2. ¿El maestro se ha acercado a ustedes de manera personalizadas a explicar alguna actividad?
3. ¿Aluna vez han sentido que hablar lengua indígena triqui hace que aprendan menos o de una manera más lenta que el resto de sus compañeros?
  - a. ¿En qué momento?
  - b. ¿Qué haces cuando te das cuenta que esto sucede?

- c. ¿Se lo has comentado a alguien?
- 4. ¿Alguna vez han sentido que necesitan más tiempo para realizar las actividades en clase?
  - a. ¿En qué momento?
  - b. ¿Se lo has hecho saber al maestro o él se ha dado cuenta por sí mismo?
- 5. ¿Han visto temas sobre la importancia de inclusión y atención de la diversidad de personas? (étnico, discapacidad intelectual, TDAH, TEA, etc.)
  - a. ¿Qué temas han visto acerca de esto?
  - b. ¿Se ha hablado acerca de la inclusión de personas indígenas?

### **Metodología**

- 1. ¿Ustedes trabajan mejor de manera individual o de manera grupal?
  - a. ¿Por qué?
- 2. ¿Los exámenes que realizan son fáciles o difíciles?
  - a. ¿Por qué?
  - b. ¿Qué lo hace complicado?
- 3. ¿Reciben ayuda de sus compañeros cuando no entienden las instrucciones de alguna actividad?
- 4. ¿En tu salón hay material en lengua indígena?
  - a. Si es así, ¿El material que hay es de la lengua indígena triqui?
- 5. ¿Tienen acceso a internet, computadoras o tablet que les permita buscar información?
  - a. ¿Saben utilizar estos recursos?
  - b. ¿De qué manera buscan información?
- 6. ¿Creen que hablar la lengua indígena triqui hace que estudiar sea más difícil?

- a. ¿Por qué?
  - b. ¿Qué hace el maestro ante esta situación?
7. ¿El maestro se interesa por conocer y aprender la lengua indígena triqui?
8. ¿El maestro brinda recursos extras para ofrecer recursos en lengua indígena triqui? (libros, revistas, videos, etc.)
9. ¿Es complicado para ustedes aprender las materias en castellano, cuando su lengua originaria es triqui?
- a. ¿Por qué?
  - b. ¿El maestro conoce esta situación?
10. Si tuvieran que elegir aprender en una sola lengua ¿Qué lengua elegirían?
- a. ¿Por qué elegirías esa lengua?
  - b. ¿Qué es lo que te hace sentirte seguro(a) al elegirla?

Se despide al grupo y se ofrece un pequeño refrigerio como agradecimiento por su participación.

## **Anexo 5. Cuestionario de evaluación de la primera sesión**

Sesión 1.

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado y grupo: \_\_\_\_\_

1. Explica con tus palabras, ¿Qué es la lengua originaria?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Explica con tus palabras, ¿Qué es la lengua materna?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. ¿Por qué es importante seguir practicando la lengua triqui?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. ¿Qué consecuencias tiene dejar de usar la lengua triqui?

## Anexo 6. Lista de cotejo

Sesión 2, 3, 4 y 5.

N° de sesión: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre de los integrantes:

---

---

*Responde con una "X" si el alumno cumplió a las siguientes afirmaciones:*

- 1) Todos los integrantes del equipo colaboraron en la actividad: \_\_\_\_
- 2) Las tareas para cada integrante se repartieron de manera equitativa: \_\_\_\_
- 3) Todos los integrantes del equipo mostraron interés en la actividad: \_\_\_\_
- 4) Todos los integrantes del equipo se mostraron atentos al dar la instrucción: \_\_\_\_
- 5) Realizaron la actividad siguiendo las instrucciones de manera correcta: \_\_\_\_
- 6) Los integrantes apoyaron a compañeros del mismo equipo: \_\_\_\_
- 7) El equipo mostro el perfil de liderazgo en al menos un integrante: \_\_\_\_
- 8) Practicaron la lengua triqui durante las actividades: \_\_\_\_
- 9) Mostraron interés/motivación al practicar la lengua triqui: \_\_\_\_
- 10) Utilizaron el tiempo de las actividades de manera efectiva: \_\_\_\_
- 11) Los alumnos pidieron ayuda a las mamas monitoras: \_\_\_\_
- 12) Se trataron con respeto evitando groserías y apodos: \_\_\_\_

## **Anexo 7. Guía de preguntas para grupo focal (evaluación de la propuesta)**

### **Sesión 6.**

**Tema:** “Programa de intervención para reducir las barreras culturales de comunicación y lenguaje en niños migrantes de etnias indígenas”

Este Grupo focal, tiene como objetivo evaluar los efectos producidos por el programa de intervención.

#### *Guía de preguntas para Grupo focal*

La sesión inicia con la instrucción de acomodar las sillas formando un círculo.



















Interfiere el moderador preguntándole a cualquier participante















1. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?
  - a. ¿Por qué?
2. ¿Qué fue lo que aprendiste?
3. ¿Cómo te sentiste al trabajar con compañeros de otros grupos?
  - a. ¿Por qué?
4. ¿Te sentiste respetado por tus compañeros o alguien tuvo una actitud negativa hacia tu persona (*burlas, insultos, miradas aversivas, etc*)?
  - a. Si es así, ¿Qué paso en ese momento?
5. Alguna vez te sentiste incómodo(a) hablando la lengua triqui durante las sesiones?
  - a. ¿Qué paso en ese momento?
6. ¿Crees que debes seguir practicando la lengua triqui?
  - a. Si/No ¿Por qué?
7. Después de lo visto en el taller, ¿Consideras importante usar la lengua en la escuela y en el aula?
  - a. Si/No ¿Por qué?

8. ¿Te gustaría que tus clases incluyeran el uso de la lengua triqui? (por ejemplo: libros de texto, cuentos, canciones, poemas, leyendas etc)
  - a. ¿Por qué?
  
9. ¿Crees que puedes aprender mejor usando la lengua triqui en el aula?
  - a. ¿Por qué?
  
10. ¿Compartirás a otros compañeros lo aprendido en el taller?

Se despide al grupo y se ofrece un pequeño refrigerio como agradecimiento por su participación.

**Anexo 8. Lotería de animales en lengua triqui**

 xcuáá ra'g a	 scúj chąą a	 xcáá a
 pato a	 Yahuii	 Yato
 Yuchée	 De'loj-o	 Yirij
 Yutaj	 yahu' a	 Yirikii
 Yataj-a	 Yilu	 xaá a
 Yutuu	 chuvaą a	 Yuhue

 <b>Guaiu</b>	 ca'uj a	 xcuun a
 xlúú a	 chichij a	 xcuaa a
 tachrén a	 xaan a	 xum a
 xcuáá gaá a	 xcuaj a	 racuun a
 xtáán a	 cha'aq a	<b>LOTERIA DE ANIMALES EN TRIQUI</b>

**Anexo 9. Expresiones en dibujo sobre la cultura triqui según los alumnos de primaria**



*Nota. Dibujos elaborados durante la segunda sesión por alumnas de 4ºA y 4ºB.*

Anexo 10. Objetos nombrados y escritos en lengua triqui en el contexto áulico



Anexo 11. Frutas nombradas y escritas en lengua triqui

