

VII. Experiencia de diseño de un curso-taller a distancia para la planeación de proyectos para fortalecer y enseñar lenguas indígenas

DAFNE RODRÍGUEZ GONZÁLEZ¹

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.07>

Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo es un esfuerzo mayor; es necesario que [los individuos] asuman un papel creativo y pensante de su realidad.

PAULO FREIRE

Resumen

El sistema educativo en México ha fomentado una diversidad de estrategias para propiciar una visión integral de la lengua escrita en las aulas, con el fin de dar acceso a diversos textos en las distintas zonas del país, entre ellas las rurales y vulneradas. Asimismo, las instancias gubernamentales culturales se sumaron a los esfuerzos con el objetivo de difundir textos y prácticas para promover el hábito de la lectura y la escritura. Así, se describe el proceso en el diseño instruccional de un taller que permita fortalecer y enseñar las lenguas indígenas, con la finalidad de compartir conocimientos producidos en diálogo que puedan servir como base para esbozar otros productos educativos de formación continua, en una modalidad virtual o mixta, que a su vez permitan impactar en una diversidad de comunidades educativas, sin importar los recursos tecnológicos disponibles. La propuesta que se presenta es flexible y adaptable a otros contextos; en el presente caso, se aplicó a una población hablante de la lengua yokot'an.

¹ Maestra en tecnologías para el aprendizaje y estudiante del doctorado en educación. Universidad de Guadalajara, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-5247>

Palabras clave: *aprendizaje; formación; lenguaje; método de enseñanza.*

Introducción

A finales del año 2021 la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), con financiamiento del programa de Redes Regionales en Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONHACYT), creó el Capítulo Sureste con el objetivo de producir material para apoyar la enseñanza rural e indígena desde y para la zona sureste de México. En este esfuerzo se crearon, entre otros productos, el libro *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México* (Santos y Espinoza, 2021). En la obra se plasmaron estrategias didácticas situadas que fueron diseñadas y documentadas por un grupo multidisciplinario de docentes,² con el fin de socializarlo entre sus pares.

Además, se produjeron los videos “Importancia de las estrategias didácticas en las lenguas originarias en escuelas multigrado”³ y “Estrategia didáctica multigrado: revista comunitaria para armar”.⁴ En estos videos se recopilaron las experiencias, no sólo en la aplicación de los proyectos del libro, sino en el desarrollo de los productos del Capítulo Sureste.

También se diseñó un curso-taller para el fortalecimiento y la enseñanza de las lenguas indígenas. En este capítulo se comparten las experiencias del proceso de construcción del taller, las metodologías utilizadas, los saberes incluidos en el programa de estudios y las acciones de implementación con estudiantes de la licenciatura de lengua y cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) en 2022.

El equipo de trabajo, coordinado por mi persona, estuvo conformado por María Asunción Guerra Balan, José René Torres Cuc, Selene Irasema

² Participaron Nicolás Arcos, Eliseo Ramírez, Georgina Pech, Irma Peña, Edgar Pérez, Lily Lara, Silvia de la Cruz, Gilmer Pech. Se transcriben sus nombres como aparecen en la portada del libro.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=E1-P3JSVs3M>.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=VRX0sGbVZxI>.

Pérez Alcocer, María Eliud Reyes Pinzón, Ena Rosa Suárez Hernández, docentes de escuelas normales rurales de Campeche y Quintana Roo. Además de las asesorías de Ramos Martín Silva Castro, Luis Fernando Che Dzib, Landy Aracelly Loeza Rosado y Sergio Iván Navarro Martínez, profesorado normalista y universitario en los estados de Veracruz y Yucatán.

El objetivo del presente escrito es hacer énfasis en el diseño instruccional del taller con la finalidad de compartir los conocimientos que puedan servir como base para esbozar otros productos educativos de formación continua, en una modalidad virtual o mixta, que permita impactar en una diversidad de comunidades educativas, sin importar los recursos tecnológicos que tienen disponibles.

Aprender la lengua escrita en México

Si revisamos la historia educativa de nuestro país, durante la primera mitad del siglo xx en educación básica se dio prioridad al dominio técnico de la gramática, la pronunciación y el vocabulario, postergando el desarrollo de habilidades de interpretación, comprensión y análisis para niveles superiores (UNESCO, 2016).

Se utilizaron métodos sintéticos de enseñanza de la lectoescritura que parten de la fragmentación de la palabra en unidades (la letra o la sílaba) en busca de “consolidar y afirmar la mecanización de la lectura” (Greaves, 1997, p. 340). Con estos métodos se aprende a leer y escribir a fuerza de repetir ejercicios apoyados con incentivos (Delval, 1999) y una evaluación basada en la velocidad de la mecanización. De esta forma, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, la comunicación y la interacción son la consecuencia de la alfabetización y no la causa.

Más adelante, se realizó una reforma educativa que conceptualizaba la lectura como la comprensión de la lengua escrita, por lo que se comenzó a enseñar a leer a partir de la visualización de frases relacionadas con un significado y un tema de conversación del interés de las y los estudiantes (Greaves, 1997). No obstante, la lectura y la escritura se consideraron habilidades que, si bien están relacionadas, se desarrollan en procesos independientes.

En esta época se promovieron prácticas pedagógicas con base en la premisa de que, para leer y escribir, primero se debe “aprender” a pensar. Se priorizó el desarrollo cognitivo con una visión piagetiana en la que los reflejos del organismo son la base sobre la que se construyen las conductas posteriores, siendo que el conocimiento es creado por el sujeto cognoscente, que va asimilando y acomodando lo que aprende, para ir conformando esquemas mentales que le sirven como base operativa para continuar el proceso de aprendizaje (Delval, 1999).

Años más tarde, la teoría sociocultural del aprendizaje añadió enfoque en el contexto social del individuo que se relaciona con la historia cultural del objeto de conocimiento. Es decir, al aprender a codificar y decodificar el texto, se acciona un marco actitudinal, cognitivo, social y afectivo que proviene del mundo cotidiano de quien lee. La escuela no es el único espacio donde adquieren los saberes que le dan sentido a lo que leemos y escribimos.

En consecuencia, el sistema educativo ha fomentado una diversidad de estrategias para propiciar una visión integral de la lengua escrita en las aulas, con el fin de dar acceso a diversos textos en las distintas zonas del país, entre ellas rurales y vulneradas (Brambila, 2007; Hernández, 2007). Asimismo, las instancias culturales gubernamentales se sumaron a los esfuerzos con el objetivo de difundir textos y prácticas para promover el hábito de la lectura y la escritura (DGB, 2018; Secretaría de cultura, 2018; DOE, 2008, 2019).

Es notorio que las aproximaciones educativas han evolucionado rápidamente, a pesar de que la alfabetización masiva es relativamente reciente en la historia de la humanidad⁵. No obstante, en México se continúa priorizando el aprendizaje del español sobre la pluralidad de lenguas originarias, a pesar de las acciones que se han tomado para fortalecer la educación indígena.

México fue el primer país del continente en institucionalizar la educación bilingüe al crear la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, con la finalidad de impulsar el acceso equitativo de educación de

⁵ El objetivo de erradicar el analfabetismo a gran escala se planteó en la Conferencia Mundial de Ministros de Educación de Teherán, en 1965, como una herramienta para el desarrollo de los países, así como una forma de alcanzar la liberación personal y política (UNESCO, 2017).

“calidad” (ELEM, 2022). Más adelante, en 2001 en la búsqueda de impulsar el respeto a la diversidad cultural y lingüística del país en todo el sistema educativo, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como una dependencia dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015).

Es preciso puntualizar que, además de pertenecer al subsistema indígena, en algunas comunidades las escuelas también son multigrado. Así, se atiende a una minoría de estudiantes de diferentes grados con el mínimo posible de recursos humanos. Es decir, con un docente que tiene a su cargo a la comunidad escolar y que, muchas veces, también cumple la función de director de la escuela.

Actualmente, a partir de la reforma educativa de 2019 y la reestructuración de la SEP, se fusionan los organismos antes mencionados para conformar la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB, 2022) encargada de la atención educativa de la población originaria, migrante, afromexicana y jornaleros agrícolas, cuidando la pertinencia cultural para su reconocimiento y reivindicación. Además, desde esta dirección se busca la transversalización del enfoque intercultural en la educación básica del sistema educativo mexicano.

En el mismo sentido, en la propuesta del Marco Curricular y el Plan de estudios 2022 para educación básica (DGDC, 2022) se integran como ejes articuladores la inclusión y la interculturalidad crítica en la búsqueda de apoyarse en la comunidad como elemento de construcción del currículo y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural del país. Sin embargo, sus efectos aún no pueden ser reportados.

Sin embargo, los esfuerzos históricos mencionados conservan una dinámica “bancaria” de la educación desde hace muchos años. En esta interacción, quien enseña “deposita” el conocimiento en quien aprende como si se tratara de un “recipiente vacío” que se debe llenar de saberes, y no de individuos (Freire, 2005).

De esta manera se ha orientado la enseñanza de diversos conocimientos, habilidades y prácticas como lengua escrita, de una forma fragmentada y descontextualizada organizadas bajo “un discurso tecnocrático” (Virginia Zavala, 2019). La autora señala que así se promueve la “igualdad de oportunidades” y la “calidad educativa”; la primera amplía la brecha “bajo

la ilusión de que todos somos iguales y de que las desventajas sólo existen a nivel de logros individuales y pueden superarse con esfuerzo y determinación” (Zavala, 2019, p. 5), invisibilizando las desventajas estructurales y, por tanto, el rol del lenguaje en ellas. Mientras que la segunda, bajo la premisa de universalidad, se inclina a la estandarización de las realidades, limitando las posibilidades de lo diverso.

En consecuencia, estas acciones no impactan de la misma forma al estudiantado de las comunidades originarias, quienes deben aprender el lenguaje escrito no sólo de su lengua materna, sino en español, debido a que, desde hace más de 100 años, a través del sistema educativo se ha buscado integrar a la población indígena a la “mexicanidad” conformada no sólo por una lengua dominante, sino una cultura cada vez más globalizada y homogénea (Corona, 2008).

En años más recientes (2018), se institucionalizan algunos trámites y servicios gubernamentales a sólo 30 lenguas de las 68 que hay en nuestro país (ANALI, 2018), pese a la existencia, desde 2003, de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (DOF, 2022). En ese sentido, se puede afirmar que sigue siendo imperativo para la población indígena el dominio del español, además de aprender a leer y escribir en su lengua materna para conservar su cultura ante la imposibilidad de ejercer sus derechos. Sin embargo, apropiarse de un lenguaje que no es cercano, que representa a “otro”, llega a ser conflictivo (Hernández-Zamora, 2014). El estudiantado de comunidades originarias requiere de un andamiaje situado durante el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje escrito en las lenguas que domine, así como estrategias que contemplen las prácticas de lectura y escritura, integrando los saberes culturales y comunitarios que ya han adquirido en su vida cotidiana.

Fortalecimiento de las lenguas originarias

Con base en lo expuesto, la propuesta de diseño del curso que aquí se presenta se orientó a incidir en la comunidad docente rural/indígena/multi-grado a partir de los tres objetivos que plantea Zavala (2019) para promover la justicia sociolingüística:

1. Valoración, para el reconocimiento de las prácticas propias relacionadas con la lengua escrita que provienen de las comunidades que acogen al profesorado con apoyo de la teoría relacionada con el tema;
2. Legitimación, para registrar los saberes que surjan de ese reconocimiento desde las voces de sus estudiantes;
3. Acceso, para proporcionar herramientas de enseñanza-aprendizaje a su comunidad escolar que apoyen en la transmisión de los saberes que emerjan del curso.

En consecuencia, se requiere un trabajo en colaboración de quienes diseñen recursos de educación continua con base en sus experiencias docentes con las comunidades objetivo para producir conocimiento sobre el tema. Además, incluir herramientas que permitan la construcción social del conocimiento entre las personas que cursen el taller y que orienten sobre cómo propiciarlo entre sus estudiantes. Por ello, se consideró el uso de métodos horizontales de investigación que tienen como base los principios de autorreflexividad, la generación de conocimientos en comunidad y la participación política. Lo último orientado a la visibilización de los saberes y culturas originarias.

Producción horizontal del conocimiento

Sarah Corona-Berkin (2020), con base en sus trabajos con comunidades wixáritari, hace una propuesta para generar conocimiento “en diálogo con las diversas formas de entender el mundo” (p. 11), la llama Producción Horizontal de Conocimiento (PHC). Se apoya en tres ejes:

- a) El conflicto generador, como punto de partida para buscar soluciones en el proceso de diseño e incluir actividades estratégicas para generarlos en el curso;
- b) La igualdad discursiva, el equipo de diseño que dialogue desde lo que saben y discutan sus ideas para llegar a acuerdos, además de incluir actividades que propicien esta igualdad discursiva en el diseño del curso, sin importar quién lo tutore;

- c) La autonomía de la propia mirada que permita tomar decisiones sobre el proceso compartido de construcción del curso, además que propicie la dinámica enseñanza-aprendizaje y la expresión de los productos de las actividades. En este proceso se busca que no se reproduzca una dinámica bancaria, sino una relación horizontal en donde todas/os las/os participantes tenemos algo que aprender y algo que enseñar, el cómo lo haremos se decide en consenso.

Por tanto, para enseñar y aprender la lengua escrita podemos apoyarnos en estos conceptos fundadores para ubicar el punto de partida con base en el contacto con las culturas, las lenguas y los procesos que se han invisibilizado de alguna manera para ampliar y enriquecer el conocimiento existente. Como diseñadores del curso, podemos iniciar el diálogo horizontal a través de la planeación donde cada una/o aprenda de la otra/o y, en comunión, se encuentre respuesta a la pregunta que cada una/o tiene. En consecuencia, se requiere intercambiar y producir, en diálogo, estrategias que atiendan los diversos escenarios sociolingüísticos en donde se contemple: 1) el nivel de desarrollo de la oralidad en la lengua originaria y el español; 2) la redacción y lectura de textos en lengua indígena o bilingües; 3) desarrollo de la conciencia metalingüística, fonética y habilidades lingüísticas, y 4) creación de estrategias de enseñanza para escenarios multigrado.

Es relevante tomar en cuenta que los contenidos sobre lengua originaria se deben abordar desde una perspectiva sociocultural, entendiendo que la lectura no puede separarse de la escritura. Ambas son elementos base del lenguaje escrito y una tecnología de la lengua que requiere instrumentos y medios para su uso (Ong, 1989). La escritura no es natural, como sí lo es el habla, y es un recurso para la transmisión de la lengua que mantiene la cultura viva a través de prácticas sociales e individuales. A partir de los escritos el ser humano se descubre que tiene un lugar en su cultura.

No hay que olvidar que la comprensión del mundo a través de la perspectiva propia y de los demás, es fundamental para que el individuo se relacione con su contexto de forma empática. La capacidad de encontrarle sentido al mundo, como Vygotsky (1979) apunta, se desarrolla en etapas iniciales de la vida a través de los gestos, los signos visuales, el dibujo, el juego y la oralidad que anteceden a la escritura, y son herramientas del

lenguaje. Por lo que el autor manifiesta que “a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras” (p. 119).

Sobre lo anterior, la producción teórica se ha consolidado bajo el concepto de “literacidad” en la búsqueda de un término que diferencie el proceso de aprendizaje de los signos escritos de las prácticas implícitas en los procesos de lectura y escritura que le dan sentido a lo que se lee y se escribe. En ese sentido, Gee (2008) sostiene que el significado se negocia y disputa socialmente, con sus raíces en la “cultura” como una forma de encontrar un espacio compartido; que las personas no necesitan tener una “cultura compartida” para comunicarse, sino negociar los puntos en común en el aquí y ahora de la interacción social y la comunicación.

Las literacidades

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) han puesto el foco sobre el estudio de la lectura como algo más que una habilidad involucrada en la alfabetización. Orientando a reconocer su rol en la interacción social como una tecnología de la comunicación (Barton y Hamilton, 2004) que, si bien parte de los textos escritos, se extiende a otras formas de modalidades del discurso.

Por consiguiente, las prácticas sociales a través de las cuales se gestan los procesos de la lengua escrita, se apoyan en la diversidad de cosmovisiones de los individuos que, innegablemente, entran en contacto para producir significado. Leer y escribir también implica reconocer la otredad. Al leer, se comprende la conciencia de quien escribió el texto, con todo su mundo, no para mezclarlo con el nuestro, sino para que se enriquezcan mutuamente.

Aprender la lengua escrita es un proceso cultural que transforma la identidad de quien lo adquiere. La lectura como proceso continuo de aprendizaje no es neutral ya que a través de ella el individuo se apropia de la cultura de su contexto y se integra en la sociedad formando representaciones del entorno en el que participa (Delval, 1999).

En consecuencia, en este proceso se precisa de una relación respetuosa entre culturas, donde se reconozca la diversidad de prácticas que tiene

cada persona en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve. Es decir, no hay una única literacidad, sino múltiples literacidades; tantas como contextos sociales existan (Gee, 2008).

Por lo tanto, para enseñar y aprender la lengua escrita es indispensable reconocer los espacios donde se practica, incluyendo aquellos que se encuentran fuera de los ambientes escolares y culturales, que forman parte de su permanencia en la comunidad que los promueve (Street y Street, 2004). Así como reconocer la multiplicidad de literacidades (Gee, 2008) que pueden emerger del diálogo, profundizando lo más posible en ellas.

En síntesis, se propone indagar en horizontalidad sobre las maneras en las que se podría enseñar a enseñar la lengua de forma dialógica. Es decir, que quienes tomen el curso reconozcan, junto con las infancias, las prácticas de la lengua escrita implícitas en sus culturas para llevarlas al aula y apoyar la alfabetización. Y a partir de sus hallazgos, diseñar estrategias, programas y actividades para apoyar la enseñanza y el fortalecimiento de las lenguas originarias.

Diseño instruccional dialógico

El curso-taller para el fortalecimiento y la enseñanza de las lenguas indígenas que proponemos, tiene como fin proporcionar herramientas para orientar a actores involucrados en la enseñanza de las lenguas originarias, y educación intercultural y multigrado. Por tanto, está dirigido a personal docente en campo y en formación, además de formadores de docentes, personal directivo y promotores culturales que se encuentran en contacto con comunidades originarias o grupos donde hay estudiantes que hablan lenguas indígenas.

La propuesta tiene como objetivo que quienes lo cursen puedan contar con un andamiaje para diseñar estrategias educativas multigrado para la enseñanza de la lengua indígena que contemplen los diferentes escenarios sociolingüísticos de las comunidades donde se implementan.

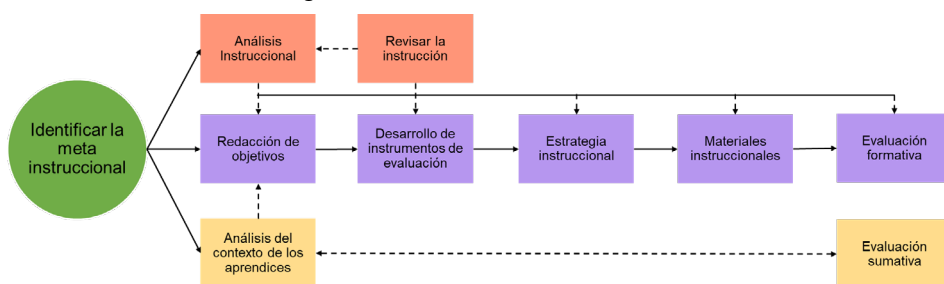
En consecuencia, se parte de:

- La reflexión sobre el lenguaje como parte de la identidad comunitaria.
- La relevancia de las prácticas de lectura y escritura para comunicarse en comunidad.
- La interculturalidad como una herramienta para respetar la identidad y diversidad del estudiantado.
- El reconocimiento de esta pluralidad de características en las infancias y/o juventudes que se encuentran en el aula.

Lo anterior como ejes para el diseño de estrategias situadas que promuevan el uso de la lengua originaria y el aprendizaje de los códigos para su expresión escrita.

Para el construir el curso-taller, nos apoyamos del modelo de diseño instruccional de Dick y Carey (2015) como una guía para el diálogo horizontal entre el grupo de diseñadores del curso (figura 1). Cada paso se tomó como un conflicto generador para tomar decisiones sobre la estructura, las estrategias, los materiales y la evaluación del mismo. Cada determinación se discutió en igualdad discursiva y respetando la autonomía de la propia mirada del profesorado participante.

Figura 1. *Modelo de diseño instruccional*



Fuente: elaboración propia con base en Dick, Carey y Carey (2015).

Experiencia de diseño en comunidad

A continuación se describe cada paso del modelo articulado con las experiencias del grupo. Cabe señalar que se inició el diseño del curso en línea y se continuó en dos encuentros presenciales. El diseño se realizó en un tiem-

po aproximado de seis semanas. Como coordinadora, de forma previa comencé a planear una ruta de diseño que permitiera comenzar en línea, mas al entrar en contacto con el equipo de trabajo y las coordinadoras del grupo del libro, se optó por hacer dos reuniones presenciales.

Para identificar la meta instruccional realizamos un par de reuniones virtuales. En ella, se hizo una lluvia de ideas sobre los conocimientos que el profesorado normalista ha observado que requiere el estudiantado con los que conviven en su día a día en relación con la enseñanza y el fortalecimiento de la lengua indígena. Se acordó que el objetivo del taller sería compartir conocimiento teórico y estrategias didácticas sobre la enseñanza de la lengua, la interculturalidad y la escuela multigrado. A partir de ello, se sugirió un temario con un nivel de subtemas que permitiera comenzar a buscar material que orientara sobre la viabilidad de la ruta de aprendizaje propuesta.

Posteriormente, fui invitada a la primera reunión presencial para el diseño del libro que también fue producto de este proyecto, que se realizó en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En esta reunión las coordinadoras de ese grupo presentaron cómo escribirían la obra, así como una propuesta de desarrollo para los proyectos que lo integrarían. Al compartir las experiencias intercambiadas en San Cristóbal con el grupo de diseño instruccional, tomamos la decisión de articularnos a los saberes del libro e integrar en el curso material teórico que sustentara el diseño de proyectos similares.

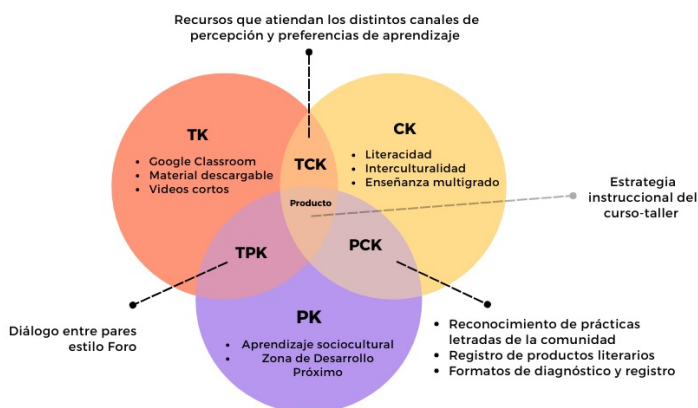
De esta forma decidimos que el público más relevante sería el personal docente multigrado frente a grupo, así como quienes se encuentran en proceso de formación de las normales rurales. Ello permitió profundizar en el análisis del público objetivo en las reuniones presenciales a lo largo de todo el diseño. Se contempló realizar un curso que pudiera ser adaptado del diseño asincrónico propuesto, a uno sincrónico en el aula o híbrido que permitiera administrar su tiempo, y a la par, que pudiera interactuar con el grupo a través de foros y retroalimentaciones a sus avances del proyecto integrador. Con base en esta decisión se redactó el objetivo general del curso: el diseño de un proyecto integrador que potenciara y fortaleciera la enseñanza de la lengua indígena con la finalidad de que el mencionado proyecto se aplicara en un grupo multigrado.

Este avance permitió escribir los objetivos de cada módulo y volver al temario para realizar los cambios que se consideraron pertinentes, tomando en cuenta las características de aprendizaje, contextuales y digitales (acceso y competencias) del público definido. Se concordó que, para nuestra primera sesión presencial en Villahermosa, Tabasco, llevaríamos propuestas de actividades y material que fuera útil para alcanzar los objetivos de cada módulo. Esta decisión se tomó con el fin de encontrarnos con el grupo del libro (que tendría su segunda reunión) para compartir saberes.

En el encuentro escuchamos los avances del grupo de trabajo del libro, para conocer sus aprendizajes y dificultades. A partir del intercambio de experiencias, se revisaron los objetivos y los temarios para realizar cambios. Compartimos los insumos que cada integrante llevó y decidimos cuáles resultaban viables. Organizamos las propuestas de actividades por módulo, intentando no diseñar más de cinco para cada uno. Contemplamos que cada apartado tuviera una actividad preliminar, dos o tres de aprendizaje y una actividad integradora donde se utilizaran los productos de las actividades previas como insumos para su desarrollo.

Con base en lo anterior, decidimos utilizar listas de cotejo para evaluar las tareas preliminares y una rúbrica para cada integradora. Determinamos los objetivos y bosquejamos las rúbricas de evaluación de cada una de ellas con el fin de que tuvieran coherencia.

Figura 2. *Modelo TPACK del curso-taller de fortalecimiento de las lenguas indígenas*



Fuente: elaboración propia con base en Koehler, Mishra, Kereliuk, Shin, y Graham (2014).

Después comenzamos a desarrollar la estrategia instruccional, con base en el modelo de integración de tecnología educativa TPACK (Koehler *et al.*, 2014) que brindó elementos que consideramos como conflictos generadores para la toma de decisiones (figura 2).

Descripción del diseño

Como se observa en la figura 2, el modelo de conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (TPACK⁶) se fundamenta en los tipos de conocimiento que se requieren para desarrollar proyectos de Conocimiento de Contenidos Tecnológicos Pedagógicos; Conocimiento Tecnológico (TK⁷), Conocimiento del Contenido (CK⁸) y Conocimiento Pedagógico (PK⁹). De la relación de estos elementos se derivan más componentes a considerar: el Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TPK¹⁰); el Conocimiento de Contenido Pedagógico (PCK¹¹); el Conocimiento de Contenido Tecnológico (TCK¹²).

Para la estrategia instruccional de esta propuesta tomamos como base pedagógica PK el aprendizaje sociocultural para las actividades con el uso de la zona de desarrollo próxima (ZDP) (Vygotsky, 1979). Integramos en todos los módulos actividades preliminares que pusieran en contacto al docente participante del curso no sólo con sus estudiantes, sino con la comunidad a la que pertenece la escuela. Además, integramos material relacionado con la importancia de este contacto sociocultural para que las actividades que las/os participantes del curso también tomaran como base la ZDP de las/os niñas/os con los que trabajen.

El elemento de contenido CA se observa en el temario como se muestra en la figura 3. Con esta selección de temas buscamos atender las necesidades del reconocimiento de las prácticas lingüísticas orales y escritas de

⁶ Por sus siglas en inglés: Technological Pedagogical Content Knowledge.

⁷ Por sus siglas en inglés: Technological Content.

⁸ Por sus siglas en inglés: Content Knowledge.

⁹ Por sus siglas en inglés: Pedagogical Knowledge.

¹⁰ Por sus siglas en inglés: Technological Pedagogical Knowledge.

¹¹ Por sus siglas en inglés: Pedagogical Content Knowledge.

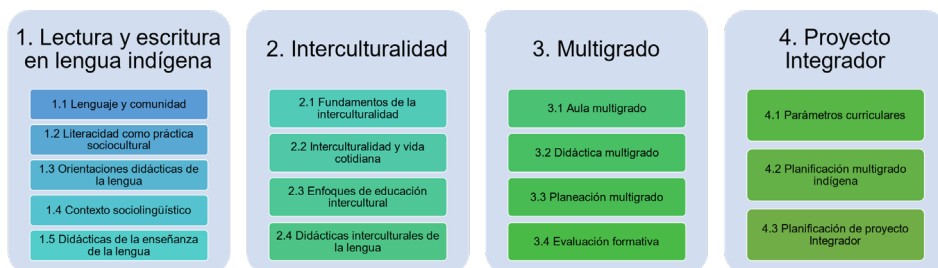
¹² Por sus siglas en inglés: Technological Content Knowledge.

las comunidades en las que están insertas las/os docentes, con apoyo de la teoría sobre el lenguaje, la literacidad y el aprendizaje sociocultural. Con el mismo fin, se aborda la interculturalidad en articulación con las prácticas de enseñanza. Además, se revisan las metodologías de diseño de proyectos integradores multigrado para que las/os profesoras/es puedan construir el producto final del curso, evaluarlo entre pares y socializar sus resultados.

Cabe señalar que el material teórico se seleccionó con el fin de brindar herramientas para las/os docentes y poder guiar el aprendizaje en una lengua originaria, aunque ellas/os mismas/os no hablen la lengua, porque en la mayoría de las ocasiones, la/el profesora/or no es originaria/o del lugar donde enseña.

En cuanto al conocimiento tecnológico TK, decidimos utilizar la plataforma de Google classroom por sus facilidades de navegación en la red y en los teléfonos móviles de todos los sistemas operativos y porque es gratuita. Su facilidad de acceso radica en que se puede enviar un código de clase, enlace o invitación por correo electrónico, y son los usuarios con rol de profesor quienes administran estos accesos. Además, el soporte técnico lo da directamente Google e integra el uso del Google Drive para guardar todos los materiales para y generados en el curso. Sólo requiere de red de internet, un dispositivo para ingresar y correo electrónico. No se tiene que descargar, ni adquirir ninguna extensión o producto adicional. Lo anterior facilita el acceso y desarrollo del curso para el público objetivo.

Figura 3. *Contenido temático del curso-taller de fortalecimiento y enseñanza de las lenguas indígenas*



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, consideramos integrar videos cortos de YouTube como material grabado por el equipo de diseño instruccional que puede sustituirse por clases presenciales o a través de videoconferencia. En adición, decidimos que todos los materiales fueran descargables para que las personas que tengan acceso limitado a internet puedan utilizarlos sin necesidad de estar conectados todo el tiempo a la red.

En cuanto al resto de los componentes de modelo TPACK, consideramos como TPK el énfasis en el diálogo entre pares a través de los “comentarios de la clase” como un foro en cada una de las actividades para compartir reflexiones y avances, y promover el aprendizaje significativo a través del diálogo informal (Cabero, 2011). Cada actividad integradora, además es comentada por la/el tutora/or para realizar los cambios que se consideran pertinentes.

Para el TCK, se tomaron en cuenta las características del estudiantado normalista con el que tienen contacto las/os participantes del grupo de diseño instruccional. Consideramos incluir una diversidad de actividades y materiales que tomaran en cuenta los canales de percepción y las preferencias de aprendizaje, dando libertad de realizar los productos como se les facilitara, apoyándonos en sus prácticas individuales de aprendizaje.

Finalmente, PCK relaciona la socioculturalidad de la literacidad y la enseñanza a través de actividades que orienten al/la docente para conocer e integrar las prácticas de lectura y escritura de las comunidades en sus actividades, así como sus productos literarios (leyendas, canciones, rimas...) con el apoyo de las infancias de la escuela. Asimismo, diseñamos formatos de diagnóstico y registro de información sobre el nivel de vitalidad de la lengua de las infancias y el nivel de dominio que tienen de la lengua oral y escrita con base en los trabajos del equipo del libro (Santos y Espinoza, 2021). Integramos estrategias para trabajar con infancias que no escriben la lengua, apoyándose de su expresión oral o gráfica que les permita crear productos en la lengua indígena.

En resumen, la propuesta fue diseñada tomando en cuenta la diversidad de contextos en los que se encuentran los formadores. Se desarrolló una guía para su implementación en modalidad virtual, presencial y mix-

ta, que se encuentra en el sitio de la RIER¹³. La autonomía del estudiante es un elemento central en el diseño para que pueda administrar su tiempo en lo individual, a la vez que dialoga con sus pares, para enriquecer su aprendizaje, fomentando la construcción colaborativa del conocimiento y la retroalimentación constante. El producto final es un proyecto integrador que puede ser aplicado en un aula multigrado con la finalidad de crear productos con las infancias y juventudes en su propia lengua.

Experiencia de implementación

El diseño de este taller fue completado al ponerlo en marcha y evaluarlo en colaboración con la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) en el primer semestre del 2022. Participaron estudiantes del programa de lengua y cultura y docentes de la Unidad Académica de Villa Tamulté de las Sabanas. A lo largo de 12 semanas (40 horas lectivas y 50 de trabajo autónomo) se realizaron dos sesiones semanales en modalidad virtual, a la par del trabajo individual y grupal. En la tutoría participamos Nicolás Arcos López, docente de la UIET, y yo. Además, se contó con una conferencia de Sergio Iván Navarro Martínez, asesor del equipo de diseño y profesor investigador de la Universidad Veracruzana.

La implementación del curso sirvió para evaluar la propuesta. Observamos que las personas participantes en el taller reconocieron el uso de la lengua en las comunidades con las que trabajaron de una forma horizontal, discutiendo con las infancias sobre la relevancia del fortalecimiento de la lengua. Los proyectos fueron diseñados en beneficio de las lenguas yokot'an y ch'ol de Tabasco.

Además, quienes participaron pudieron identificar el nivel de dominio de la lengua originaria de forma oral y escrita entre las infancias asistentes. A partir de ello, se diseñaron e implementaron las actividades para establecer su producto integrador, e incluso, atender las diferencias que surgieron en el aula, a partir de la escucha activa.

También lograron reflexionar en diálogo con las infancias sobre sus

¹³ <https://rededucacionrural.mx/>.

culturas y observar cómo interactúan en el aula y en la comunidad. Interactuaron, propusieron y ejecutaron actividades de enseñanza-aprendizaje que diseñaron en las escuelas multigrado; reportaron sus resultados y sus reflexiones.

Conclusión

Se observó que el diseño del proyecto entusiasmó a estudiantes para producir conocimiento sobre las prácticas propias de las comunidades donde trabajaron que, en algunos casos, es su localidad originaria. Les motivó para continuar en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena, pues en algunos casos no son hablantes. Cabe señalar que lo anterior no les impidió aplicar los proyectos y les permitió aprender de las comunidades que tienen mayor dominio de la lengua.

Esa experiencia de implementación requirió de ajustes al diseño inicial para integrar las sesiones en videoconferencia con el fin de profundizar en los temas y el material de lectura propuesto para el curso. De esta forma el estudiantado pudo reforzar las lecturas con la clase, realizar preguntas específicas para el diseño de sus actividades que les permitieran trabajar de forma autónoma y dialogar sus avances con sus pares.

En conclusión, la propuesta de diseño del curso-taller de fortalecimiento y enseñanza de las lenguas indígenas es pertinente para ponerlo en marcha en contextos universitarios rurales de forma virtual. Es flexible para adaptarlo a las necesidades formativas y tecnológicas de las comunidades. Se considera que es una propuesta de educación continua que puede robustecer, organizar y registrar los saberes que ya se tienen sobre las lenguas originarias, su enseñanza y la educación multigrado.

La experiencia de diseño del curso en diálogo produjo los conocimientos que aquí se comparten y cambió mi perspectiva de lo que implica la enseñanza de la lengua escrita cuando la cultura es principalmente oral, el reconocimiento de las prácticas propias de cada comunidad (originaria o no) y el impacto de la enseñanza estandariza la lengua. En adición, me permitió observar y aprender a planear y aplicar estrategias diferenciadas en grupo heterogéneo; me introdujo a la teoría sobre la interculturalidad y la

enseñanza multigrado; y me permitió explorar nuevas formas de diseño instruccional en comunidad.

Referencias

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Brambila Medrano, B. (2007). Políticas de institucionalización de la lectura en México. En J. L. Mariscal Orozco (comp.), *Políticas culturales: una revisión desde la gestión cultural* (pp. 73-86). Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/85>.
- Cabero Almenara, J. (2011). *Mirando las redes sociales desde una perspectiva educativa: visiones para su incorporación a la formación* [Conferencia en Eduweb 2011]. Universidad de Carabobo. <https://es.slideshare.net/ifrequena/conferencia-julio-cabero>
- Corona, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Sinéctica*, (30), 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/191/184>.
- Corona-Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University.
- Delval, J. (1999). *Los fines de la educación*. Siglo Veintiuno.
- Dick, W., Carey, L. y Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction*. Pearson.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008, 24 de julio). Ley de Fomento de la Lectura y el Libro. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_190118.pdf.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019, 15 de septiembre). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022, 24 de abril). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>.
- Dirección General de Bibliotecas (DGB) (2018). *Memoria 2013-2018*. Secretaría de Cultura.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* (Documento de trabajo). SEP. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf.
- Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) (2022, noviembre). *Quiénes somos*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>.
- Enciclopedia de la Literatura en México (ELEM) (2022, noviembre). Dirección General de Educación Indígena (DGEI). <https://www.elem.mx/institucion/datos/3576>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses (Lingüística social y alfabetizaciones. Ideología en los discursos)*. Routledge.
- Greaves, C. (1997). *La Secretaría de Educación Pública y la lectura. 1960-1985*. En *Historia de la lectura en México* (pp. 338-372). El Colegio de México.
- Hernández Hernández, Ó. M. (2007). Desde la CONAFE: cultura y educación comunitaria en México. En J. L. Mariscal Orozco, *Políticas culturales: una revisión desde la gestión cultural* (pp. 107-128). Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/85>.
- Hernández Zamora, G. (2014). Por la desfetichización de la lectura. En J. D. Argüelles, *Historias de lecturas y lectores: los caminos de los que sí leen* (pp. 144-173). Océano.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2018, 1° de noviembre). *Se institucionalizan trámites y servicios traducidos a lenguas indígenas nacionales*. INALI. <https://www.inali.gob.mx/en/comunicados/683-2018-11-01-17-43-10.html>.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S. y Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. En *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111). Springer.
- Ong, W. J. (1989). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO.
- Santos, T. y Espinoza, D. (coords.) (2021). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México*. Red Temática de Investigación de Educación Rural, Capítulo Sureste. <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-especificas/estrategias-didacticas-para-el-desarrollo-de-la-lectura-y-la-escritura-en-lenguas-originarias-en-escuelas-rurales-de-organizacion-multigrado-del-sureste-de-mexico/>.
- Secretaría de Cultura (2018). *¿Qué es el Programa de Salas de Lectura?* <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/salas/triptico-salas-lectura.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Identidad institucional*. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>.