

6. Significados atribuidos al bilingüismo por dos docentes de educación indígena y su impacto en la práctica docente: el caso del cucapá



EZEQUIÁS REYES-GONZÁLEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.06>

Resumen

Este trabajo de investigación presenta un análisis de los significados atribuidos al bilingüismo en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por parte de dos docentes de la única escuela primaria indígena en México que atiende a la comunidad cucapá, así como el impacto de esos significados en la práctica docente en la enseñanza de una lengua cucapá. A través de la entrevista semiestructurada, se investigó cómo docentes y miembros de la comunidad comprenden al bilingüismo. Los hallazgos revelan que los significados atribuidos a este concepto influyen significativamente en las prácticas pedagógicas. La comprensión del bilingüismo por parte de los participantes, por ejemplo, se limitaba a menudo a un bilingüismo equilibrado, lo cual no siempre es realista en el contexto de lenguas en peligro de extinción. Además, el estudio destaca la importancia de desafiar visiones lingüísticas puristas y promover un enfoque más dinámico e inclusivo del aprendizaje de lenguas. Esta investigación contribuye al campo de la EIB al enfatizar el papel crucial de los significados compartidos en la configuración de las prácticas educativas. Al comprender las perspectivas locales y los desafíos enfrentados por docen-

* Doctor en Ciencias del Lenguaje. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Baja California, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1816-8966>; correo electrónico: ezequias.reyes.gonzalez@uabc.edu.mx

tes y miembros de la comunidad, se ofrece una introspección para el desarrollo de programas de EIB más efectivos y culturalmente relevantes.

Palabras clave: *cucapá, significados, bilingüismo, práctica docente, educación indígena.*

Introducción

El cucapá es una lengua perteneciente a la familia lingüística cochimí-yumana que se habla en los estados de Baja California y Sonora, en México; y en Arizona, en los Estados Unidos (INALI, 2008). Esta lengua ha sido desplazada por el español en todos los ámbitos de la vida cotidiana entre los miembros de la comunidad cucapá (Garduño, 2015, 2020; Ibáñez, 2015). Debido a lo anterior, esta lengua se encuentra en alto peligro de desaparición con un total de 176 hablantes en México, de acuerdo con datos del INEGI (2020); no obstante, el número real de hablantes podría no superar la docena en Baja California (Pascacio y Martínez, 2021) y los treinta hablantes a nivel nacional (Pascacio y Reyes, 2025). De estos, solo algunos la hablan de manera fluida.

Dentro de las acciones oficiales para tratar de revertir esta tendencia se encuentra la creación de una escuela indígena en El Mayor para promover el fortalecimiento de la lengua cucapá que, al ser una escuela indígena, opera bajo los parámetros de la Educación Intercultural y Bilingüe de la DGEIIB¹ (Mendoza, 2017; SEE, 2019; SEP y CGEIB, 2014). Sin embargo, la escuela indígena es percibida como uno de los factores que propician el desplazamiento lingüístico, no la solución a este (Garduño, 2015; Ibáñez, 2015). La situación crítica de la lengua cucapá se hace evidente en la tabla 6.1, en la que se puede observar que la lengua cucapá es la lengua yumana que menos ha crecido en cuanto a número de hablantes. No obstante, todas las lenguas yumanas están en alto peligro de desaparición.

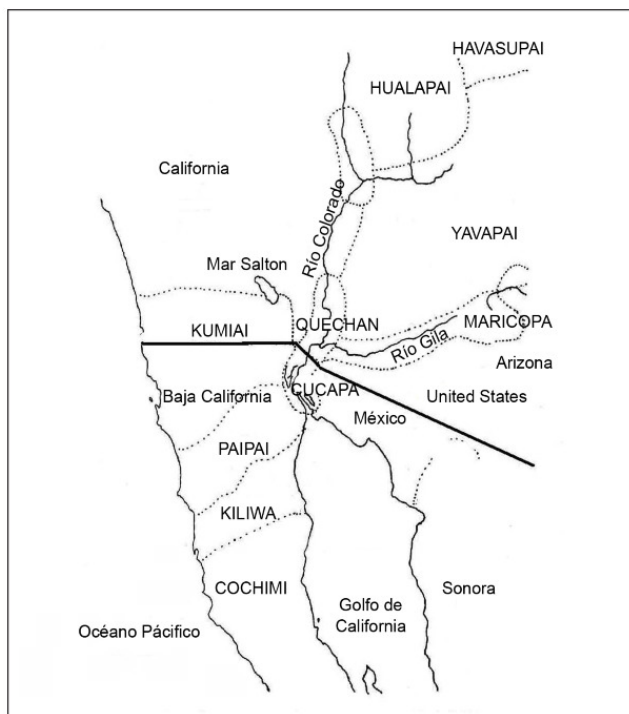
¹ La Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) surgió de la fusión de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), mediante acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de septiembre de 2020.

Tabla 6.1. *Lenguas yumanas por hablantes en Baja California*

<i>Lengua</i>	<i>Número de hablantes (INALI, 2012)</i>	<i>Número de hablantes (INEGI, 2020)</i>
Cucapá	119	124
Kiliwa	29	58
Kumiai	221	488
Ku'ahl ^a	0	s.d. ^b
Pa'ipai	162	226

Nota: ^a A pesar de que no reporta hablantes, el INALI incluyó esta lengua. ^b Sin datos.
Fuente: Tabla obtenida de Reyes-González (2024).

Con respecto a la ubicación geográfica de estos centros educativos, estos se encuentran en puntos distantes en el estado de Baja California, en las áreas correspondientes a la presencia histórica de los pueblos yumanos. Esto puede apreciarse en la figura 6.1.

Figura 6.1. *Distribución geográfica de la familia etnolingüística yumana*

Fuente: Obtenida de Garduño (2010, p. 188).

Sin embargo, a lo largo de las décadas, la escuela bilingüe ha fungido como el agente que relega las lenguas indígenas al ámbito hogareño ya que la lengua de instrucción ha sido y sigue siendo el español en muchas escuelas indígenas en México (Mendoza, 2017; Velasco y Rentería, 2019). En el caso específico de la lengua cucapá, el número de alumnos y docentes hablantes ha decrecido al punto de que muchos ya no hablan la lengua indígena (Secretaría de Educación, 2020). Esto se pudo constatar en el trabajo de campo realizado durante esta investigación.

En la única escuela en el país que atiende a la comunidad cucapá, la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade en Mexicali, Baja California, hay 2 docentes y había un total de entre 25 y 33 alumnos durante la realización de este trabajo de investigación (2020-2022). Las docentes trabajan en un horario de 8:00 a. m. a 12:00 p. m. durante el cual deben cubrir los contenidos correspondientes a la educación primaria; pero también incluir la enseñanza de la lengua cucapá. Debido a que la EIB ha estado en operación, por lo menos desde la publicación del Plan de Desarrollo 2001-2006 —que en lo referente a educación indígena instituye la EIB (Martínez, 2001)—, podría esperarse un incremento en el número de alumnos actuales, así como egresados, bilingües con respecto a lo que señalan tanto los datos oficiales (INALI, 2008, 2012), cálculos en otras investigaciones (Garduño, 2015; Pascacio y Martínez, 2021), así como la información recogida en campo. Sin embargo, en trabajo de campo realizado no fue posible identificar a un solo niño, adolescente o joven adulto que sea usuario de la lengua cucapá. El término usuario de la lengua refiere a la persona miembro de una comunidad lingüística que hace uso de la lengua (oral y escrita) en diferentes contextos y situaciones y que intenta lograr un objetivo —o una serie de objetivos interaccionales— a través de estrategias lingüísticas y no lingüísticas (Council of Europe, 2001; Evans y Green, 2006).

Esta incongruencia entre el tiempo de implementación de la EIB y el número de hablantes en cifras oficiales (INEGI, 2020) y el número real calculado (Pascacio y Martínez, 2021) remite a la posibilidad de que los significados que los docentes y otros actores tienen sobre la EIB impactan en la práctica docente de tal manera que no se estén obteniendo los resultados que los principios fundamentales de la EIB señalan en cuanto al fortalecimiento del cucapá.

A partir de lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué significados le atribuyen los docentes de la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade a la EIB? ¿Cómo impactan esos significados en su práctica docente? ¿Qué significados le atribuyen otros actores (estudiantes, autoridades educativas, padres de familia, miembros de la comunidad) a la EIB? ¿Cómo impactan los significados de estos otros actores en la práctica docente del maestro de escuela indígena con respecto a la enseñanza de la lengua cucapá?

El presente trabajo presenta resultados parciales de una investigación doctoral desarrollada con el objetivo de analizar los significados que docentes y otros actores atribuyen a la Educación Intercultural y Bilingüe y su impacto en la práctica docente en la enseñanza del cucapá en una escuela indígena en Mexicali. El enfoque en este capítulo gira en torno a los significados que se atribuyen al bilingüismo y el cómo estos impactan en la práctica docente. Si bien es cierto que los significados que las docentes atribuyen al bilingüismo es solo uno de los factores involucrados en el decremento de hablantes de cucapá a pesar de la EIB, se hace necesario identificar estos; es decir, las ideas, creencias, supuestos, valores, saberes, concepciones y actitudes, así como analizar cómo se reflejan en la práctica docente y su impacto en esta.

La relevancia de esta investigación se puede resumir en: (a) la situación de alto riesgo de desaparición de la lengua cucapá, (b) el hecho de que la escuela puede ser un factor determinante para el fortalecimiento de las lenguas indígenas (Canuto, 2013), pero no es percibida de esa manera (Garduño, 2015; Ibáñez, 2015), (c) son los docentes sobre quien recae la ejecución de las políticas educativas en el aula y estos guiarán su práctica educativa dependiendo de los significados que tengan sobre la EIB (en este caso, específicamente, del bilingüismo), lo cual repercutirá en su práctica docente y, (d) porque estudiar los significados del docente es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y actitudes, así como su práctica docente (Solís, 2015).

Método

En este apartado se argumenta el tratamiento de la presente investigación como un estudio de caso. Así mismo, se presenta información relacionada como las participantes en este estudio; así como las técnicas que se usaron para la recolección de datos. La naturaleza cualitativa de esta investigación puede percibirse en las preguntas de investigación; para este capítulo: ¿Qué significados le atribuyen los docentes de la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade al bilingüismo? ¿Cómo impactan esos significados en su práctica docente?

En cuanto al alcance de una investigación, el presente trabajo tuvo un alcance descriptivo (Hernández-Sampieri et al., 2014) debido a que gira en torno al análisis descriptivo de los significados de los docentes sobre el bilingüismo y cómo estos se manifiestan en la práctica docente. Con respecto al diseño, se decidió usar, principalmente, el diseño fenomenológico. Esto permitió al investigador enfocarse en cómo las participantes construyen el fenómeno que experimentan, cómo le dan sentido al mismo, o cómo lo significan. Con este diseño se busca explorar cómo las docentes experimentan el bilingüismo: cómo lo perciben, cómo lo describen, cómo se sienten al respecto, cuáles son sus juicios de valor sobre este, cómo le dan sentido; es decir, qué significado le atribuyen.

Se ha optado por la utilización del Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) pues ha demostrado su efectividad en otros estudios para describir las experiencias y significados que estudiantes refieren sobre su participación en un equipo de investigación (Sojuel, 2020), analizar las experiencias de aprendizaje ampliado de estudiantes universitarios que utilizaron una plataforma de aprendizaje en línea de urgencia durante la pandemia de COVID-19 (Aoki et al., 2022), así como para identificar los significados que maestros en formación asignan a la investigación formativa (Iriarte, 2019). Así pues, su utilización para identificar y describir los significados asignados por docentes indígenas a la EIB se sustenta en que busca comprender los significados asociados a la experiencia vivida (Duque y Aristizábal, 2019) como docente o persona involucrada en la EIB en una escuela indígena. A continuación, se presenta y describe el AFI, marco que se utilizó para el análisis de los datos.

El Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) ayuda al investigador a comprender cómo las personas le otorgan significado a sus experiencias (Smith et al., 2009). Su objetivo es describir las experiencias personales de las personas con respecto a un fenómeno, es decir, estudiar un acontecimiento, pero desde la perspectiva de quien lo vive. Se parte del supuesto de que las personas tratan de elaborar significados sobre sus experiencias (Duque y Aristizábal, 2019). Además, el AFI se centra sobre lo particular, como pueden ser casos únicos e individuales, para estudiarlos a profundidad, lo importante es que las experiencias o fenómenos tengan un significado para las personas (Duque y Aristizábal, 2019). Las participantes son concebidas como expertas basado en la experiencia ya que solo ellas y nadie más que ellas son quienes pueden describir directamente la experiencia que se intenta comprender. Lo importante es lo que ellas hacen (o han hecho), lo que piensan y sienten acerca de esa experiencia (Smith y Nizza, 2022).

Por su parte, el investigador ve esas experiencias vividas por las participantes desde una perspectiva informada también desde su propia experiencia. De esta forma, las participantes interpretan y atribuyen significados de primera mano, mientras que el investigador interpreta en un segundo orden, ya que solo puede tratar de entender los significados atribuidos a través de las experiencias contadas por las participantes. Estos significados se presentan en forma de afirmaciones experienciales (Smith et al., 2009).

Participantes

Para esta investigación se trabajó con las dos docentes de la escuela Alfonso Caso Andrade. La Docente 1 enseña los grupos de 1° a 3°; la Docente 2, de 4° a 6° grados. En cuanto a la experiencia docente, la Docente 1 tiene 28 años de servicio; la Docente 2, 16. Con respecto a la formación docente, la Docente 1 tiene formación universitaria como Ingeniera Agrónoma. Trabajó en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), antes de tomar un curso de inducción a la docencia en el medio indígena de tres meses de duración, a fin de ingresar como docente de preescolar. Estuvo en ese nivel

educativo durante siete años para luego ser transferida como maestra de primaria. Ha estado los últimos 13 años en la escuela primaria Alfonso Caso. Esta docente concluyó en los últimos dos años la Licenciatura en Educación Primaria en una Escuela Normal. Con respecto a la entrevista, a la Docente 1 se le entrevistó vía telefónica.

La Docente 2 también trabajó en CONAFE antes de ingresar a educación indígena. A su ingreso, solo contaba con bachillerato; sin embargo, luego estudió la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional sede Tijuana. Actualmente se encuentra estudiando una maestría relacionada con la educación por competencias. Ha estado los últimos nueve años en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade. Con respecto a la entrevista, a la Docente 2 se le entrevistó vía Google Meet.

En la tabla 6.2 se presenta la información referente a los grados y número de estudiantes atendidos por las docentes.

Tabla 6.2. Grados y número de alumnos en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade

<i>Docente</i>	<i>Grado</i>	<i>Número de alumnos</i>
Docente 1	1°	6
	2°	8
	3°	6
Docente 2	4°	4
	5°	5
	6°	4
Total	N/A	33

Fuente: Tabla obtenida de Reyes-González (2024).

Entrevistas

De acuerdo con Kvale (2008), la entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. En este tipo de entrevista se busca que el sujeto exprese de manera detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema (Katayama, 2014). La entrevista “trata de entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido de los sujetos. De ahí que la entrevista sea la técnica

adecuada para la identificación de los significados de las participantes dentro del AFI, específicamente, la entrevista en profundidad.

Con base en la revisión de la literatura y acotado a la pregunta de investigación y los objetivos, se establecieron las categorías (a) bilingüismo, (b) identidad docente, (c) práctica docente, (d) interculturalidad, (e) la escuela indígena, (f) la comunidad, (g) formación inicial y, (h) profesionalización. El presente capítulo da cuenta de la primera categoría: bilingüismo. A su vez, trata de identificar los significados atribuidos por las participantes a la EIB; específicamente al bilingüismo.

Por lo tanto, dentro del guion de la entrevista se incluyeron las siguientes preguntas: (a) ¿cómo diría usted que habla alguien que habla “bien” la lengua cucapá?, (b) ¿dónde considera usted que se debería aprender la lengua cucapá?, (c) ¿considera importante que los niños hablen la lengua cucapá además del español?, y (d) ¿considera usted importante que los alumnos puedan sentirse orgullosos de hablar la lengua indígena? Las entrevistas tuvieron una duración de entre 50 y 60 minutos. Una de las entrevistas se llevó a cabo vía telefónica y la otra fue a través de Google Meet; esto debido a que se realizaron durante la pandemia por COVID-19. Posteriormente, se realizó un análisis de las transcripciones de las entrevistas siguiendo el AFI. Con base en este análisis, se obtuvieron las afirmaciones experienciales que se observan en la tabla 6.3.

Tabla 6.3. *Significados atribuidos al bilingüismo*

<i>Categoría</i>	<i>Afirmaciones experienciales (significados)</i>
Bilingüismo	Hablante es quien habla de manera fluida
	Hablante es quien sabe usar palabras y frases aisladas
	El autorreconocimiento como hablante no es suficiente
	Es importante cómo se habla y cómo se escribe la lengua cucapá

Fuente: Tabla obtenida de Reyes-González (2024).

En el siguiente apartado se abordan los significados atribuidos al bilingüismo. Estos se presentan acompañados de algunos fragmentos que sustentan las afirmaciones experienciales.

Análisis de hallazgos

Bilingüismo

Para las participantes, la persona que se ostente como bilingüe debe ser un ambilingüe², es decir, debe ser capaz de controlar dos lenguas en su totalidad, en este caso el cucapá y el español.

Pues es la persona domina la lengua indígena, domina su lengua materna. Es la persona que se puede comunicar efectivamente con otra persona; que entiende y, que lo pueda leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

Se presupone que quien se ostente como bilingüe debe dominar la lengua indígena, esto, no obstante, está dejando de lado que el bilingüismo es un continuo y, como tal, tiene distintas etapas. Además, se obvia el hecho de que esas distintas etapas pueden responder a distintos contextos y situaciones comunicativas. De ahí que Greenfield y Fishman (1970) señalan que los individuos interactúan en determinados contextos y acerca de determinadas temáticas y esto, sin duda, impacta en su uso de la lengua. Así, pues, concepciones erróneas acerca del bilingüismo darán como resultado distintas interpretaciones acerca de la lengua y sobre lo que implica conocer una o, incluso, hablarla.

Además, los casos de ambilingüismo son extremadamente raros en cualquier combinación de lenguas (Baker y Wright, 2021; Crystal, 2010; Hymes, 1972). Esto representa un reto aún mayor cuando se trata de una lengua que se tiene un muy alto grado de riesgo de desaparición, como lo es el cucapá. Así, el bilingüismo sigue siendo algo a lo que las participantes aspiran. El problema yace en que la concepción que tienen del bilingüismo no es realista. Como ejemplo, Wei (2000) identifica 27 tipos de bilingüismo; por lo que el bilingüismo podría ser entendido como un continuo con diferentes grados de proficiencia, no como una dicotomía; como puede apreciarse en la figura 6.2.

² Término utilizado por Halliday para referirse a la persona que es capaz de funcionar igualmente bien en cualquiera de las lenguas que habla y en todos los dominios (Zubrzycki, 2019).

Figura 6.2. *Grados de proficiencia de una persona bilingüe*

Lengua A												Lengua B	
Monolingüe en A	A _b	A _b	A _b	A _b	A _b	AB	BA	B _a	B _a	B _a	B _a	B _a	Monolingüe en B

Nota: Las letras en mayúsculas representan a la lengua dominante. Las letras en minúsculas y de distintos tamaños representan los niveles de proficiencia del usuario. Adaptada de Valdés (2003).

Tener concepciones no realistas acerca de bilingüismo puede ser contraproducente tanto para el docente como para los estudiantes. La visión dicotómica acerca del bilingüismo deriva del hecho de que, como Cook (2011) señala, las ideas al respecto variarán dependiendo de si la persona a quien se pregunta es un lingüista, un académico, un usuario de una lengua o un aprendiz de la misma. Así, tradicionalmente, en el campo de la enseñanza de lenguas se ha asumido que conocer las reglas de una lengua y ser capaz de usarla son partes integrales una de la otra. Cook, sin embargo, señala numerosos casos en los que alguien puede tener un conocimiento suficiente sobre una lengua (en términos de reglas) y aun así no poder comunicarse exitosamente.

Cabe mencionar que, para la interpretación de esta categoría, la pregunta era amplia para permitir obtener una interpretación de quién es un usuario de la lengua³: ¿Qué es hablar (bien) la lengua cucapá?; es decir, ¿cómo la habla alguien que la habla “bien”? Si bien tanto el INALI como el INPI y el INEGI usan en término hablante de lengua indígena (HLI) para referirse a las personas que hablan una lengua indígena nacional; en realidad el término hablante es ambiguo si se parte del hecho de que hay hablantes (emisores) y hay oyentes (receptores). Desde esa postura, para este apartado se recurrió al término «usuario» de Halliday (1968) que es más específico debido a que se refiere a los usos de la lengua. Además de lo anterior, el cucapá no es la L1 de ninguno de los participantes y, como se ha aclarado en secciones anteriores de este trabajo de investigación, los casos de personas que adquirieron el cucapá como L1, son pocos.

Aun que el término «usuario» no fue incluido en la pregunta, no resulta sorprendente que los participantes usen el término «hablante» ya que es el que

³ En este apartado se utilizan los términos usuario y hablante como sinónimos. El término «usuario» refiere al sentido propuesto por Halliday (1968); mientras que el término «hablante» refiere al sentido que le dan los participantes. Aún así, ambos refieren a personas que usan la lengua.

el INALI y el INPI, instituciones con las que hay cierto grado de interacción, usan para referirse a los usuarios de cucapá. Se encontró que hay una dificultad manifiesta en cuanto a la definición de quién es un usuario de cucapá y quién no. A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron cuatro significados, los cuales se presentan a manera de afirmaciones a las que se llegaron en el marco del AFL.

Hablante es quien habla de manera fluida

Se identificó que una de las participantes asume que un hablante de cucapá es alguien que habla de manera fluida. Aunado a ello, también considera que esta fluidez debe, necesariamente, ir acompañada del conocimiento de la lengua escrita. Es decir, para esta participante son dos las características que identifican a un hablante de la lengua: fluidez y lectoescritura.

Es la persona que se puede comunicar efectivamente con otra persona; que entiende y, que lo pueda leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

Por otra parte, de forma interesante hay incongruencia al respecto ya que también la misma participante contempla la posibilidad de que una persona que no sepa leer ni escribir pueda ser considerado un hablante. En la literatura este tipo de bilingüismo se denomina asimétrico (Wei, 2000). Esto puede significar que la participante está abierta a otras posibilidades cuando de definir a un hablante se trata.

Aunque, he tenido hablantes que no han sabido leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

No obstante, y a pesar de esta área de oportunidad en cuanto a la definición de hablante, resulta interesante que también se tenga la percepción de un usuario (hablante, en palabras de las participantes) como alguien que también pueda leer y escribir cucapá. Sobre todo, tomando en cuenta que no hay un sistema de escritura estándar para la lengua cucapá (Garduño, 2020). Para otra de las participantes, la lectoescritura no es necesaria en un hablante, pero sí la fluidez al hablar. A partir de esto puede decirse que hay una percepción

de que los dominios en los que se usa el cucapá deben corresponder casi de manera idéntica a los espacios en los que se usa el español. Con todo, debido al número reducido de hablantes fluidos de cucapá, esto puede ser difícil; no porque el cucapá no pueda ser utilizada en los mismos dominios que el español, sino porque ya no es una lengua de uso cotidiano.

No obstante, las respuestas de las participantes sugieren que se espera que la lengua se use para lo mismo que el español; es decir, en los mismos dominios. En principio, podría argumentarse que esto se debe a una cuestión de conciencia comunicativa que indicaría la necesidad de aprender la lengua para interactuar con otros. Lo anterior en el sentido de que se tiene la percepción de que quien se diga hablante de cucapá deberá poder expresarse, tanto en los dominios formales como informales, con la misma fluidez con que lo hace en español.

Por lo tanto, asumir que un hablante de cucapá será tan fluido en cucapá como lo es en español, deberá ser abordado desde el concepto de *continuum* de Valdés (2003) y no desde la dicotomía monolingüe – bilingüe balanceado. De hecho, Halliday (1968) observa que el ambilingüismo o bilingüismo balanceado es extremadamente raro. Sin embargo, la percepción que se tiene de un usuario de lengua cucapá por parte de las participantes está ligado al bilingüismo y al dominio simétrico de ambas lenguas.

Hablante es quien sabe usar palabras y frases aisladas

Cook (2011) señala que parece ser de sentido común el saber que usar una lengua trasciende al mero conocimiento gramatical; sin embargo, casi siempre habrá opiniones encontradas acerca de qué más, además del conocimientos de las reglas gramaticales de una lengua, implica el hecho de que usar una lengua trasciende lo gramatical. Así pues, un tema relevante es el de la competencia comunicativa. *Grosso modo*, la competencia comunicativa comprende el conjunto de conocimientos para comunicarse de manera efectiva con otros hablantes de la lengua en una comunidad de habla dada (Wright y Baker, 2021).

En los párrafos siguientes se da cuenta algunas de las respuestas de las participantes que sugieren que existe conciencia de que la lengua —y su uso— está estrechamente relacionada con la capacidad de funcionar comunicativamente; por lo que, se puede argumentar que sus respuestas tienen

puntos de coincidencia con la definición más amplia de competencia comunicativa. Por otra parte, las respuestas también dejan ver que el conocimiento, aunque sea limitado, de palabras y frases aisladas en cucapá, también se entiende como rasgo característico de un hablante de esta lengua; lo que, en realidad, coincide con una de las subcompetencias de la competencia comunicativa, la competencia gramatical —o parte de ella—.

Entonces, ya de allá [del preescolar] ya me vienen con conocimientos de los números en cucapá, de palabras en cucapá y todo eso. (DO1-52-ER-21-20-05)

Porque, ahorita eso es lo que hacemos, enseñarles desde campos semánticos, números, colores y todo. (DO2-45-ER-21-05-06)

Pues bien, es relevante que la idea de competencia comunicativa —en su forma más básica de hablar para comunicar algo— está impregnada en las participantes; no obstante, el uso de la lengua cucapá en las actividades cotidianas de las participantes es nulo. La L1 de todos los estudiantes de la primaria Alfonso Caso Andrade —y, de hecho, de la mayoría de los habitantes de El Mayor—, es el español.

Ahora, es necesario recalcar que las participantes han recurrido a crear una noción propia de competencia comunicativa; esto ayuda a intentar comprender —además de la noción de bilingüe, o hablante, en palabras de las docentes— las acciones que se llevan a cabo dentro del aula. Aunque en ninguna de las entrevistas surgió el término competencia lingüística como tal, resulta interesante que el conocimiento de vocabulario aislado también sea considerado como conocer la lengua. Esto redundante en que se considera que saber números, algunas palabras o campos semánticos en cucapá es equiparable a conocer la lengua. Como se ha mencionado Cook (2011) señala que esto es algo que regularmente se piensa. Esto implica, entonces, que las participantes asumen que tienen competencia comunicativa; y esta entendida como el conocimiento memorístico de algunas palabras, saludos y frases.

Por otra parte, una las docentes están conscientes de que, si bien no dominan⁴ la lengua cucapá, su conocimiento de esta va más allá de saber

⁴ Las participantes parecen usar el término “dominar” como sinónimo de ser un usuario fluido de la lengua.

vocabulario aislado. “Hablar”, entonces, no significa la memorización de palabras y frases, sino que trasciende hacia un acto comunicativo. Es decir, las docentes señalan que el conocimiento que tienen les permite interactuar con otros usuarios usando la lengua.

Yo soy hablante de kumiai. No lo domino al 100%. Y, más porque ya acá no lo practico. Pero sí hablo la lengua kumiai. Como ya hablo la lengua cucapá, que tampoco la domino al 100 por ciento; ya ni una ni la otra. Pero, sí las hablo, pues; sí puedo entender. (DO2-45-ER-21-05-02)

Al menos yo lo aprendí con mi abuela y mi bisabuela porque ellas hablaban cucapá a la hora de la comida, a la hora de estar afuera fumándose un cigarrillo, a la hora de estar en una reunión en un convivio, siempre hablaban en cucapá y es como uno lo aprende. (DO1-52-ER-21-05-02)

A pesar de lo anterior, es interesante cómo las participantes se identifican como hablantes de una o hasta dos lenguas indígenas, pero reconocen que no las dominan. Esto es contrario a lo que respondieron cuando se les preguntó quién hablaba bien cucapá, en donde ambas señalaron que quienes se ostentan como usuarios deben, necesariamente, “dominar” la lengua cucapá. Se hace evidente que existe la noción de determinar la competencia comunicativa en una lengua en porcentajes. Sin embargo, cuando alguien dice: “no hablo cierta lengua al 100%”, regularmente, se refieren a la competencia lingüística (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica) y no necesariamente a la competencia comunicativa (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980; Hymes, 1972).

Aunado a lo anterior, hay otra cuestión que llama la atención: que una de las participantes docentes asume que los alumnos de la primaria Alfonso Caso Andrade ya hablan cucapá —por lo que, de acuerdo con la literatura, serían bilingües—.

Casi la mayoría de los niños que están ahorita en la escuela de cuarto, quinto, sexto y los que están en secundaria ya tienen un conocimiento previo de más de doscientas y tantas palabras en cucapá que ya saben, traducirlas y ya saben formar oraciones y ya saben como pláticas cortas. (DO1-52-ER-21-04-03)

Sí es importante la lengua indígena, que los niños la sepan, pero pues, se supone que eso ya lo deben de saber de casa. Ya nomás en la escuela sería un refuerzo, como el español, pues. (DO2-45-ER-21-05-06)

En la práctica, esto significa que se asume que —al igual que sucede con los alumnos de escuelas generales en las que los niños aprenden a leer y escribir en una lengua que ya hablan— a los alumnos de la primaria en cuestión solo les falta saber leer y escribir en cucapá porque ya hablan la lengua.

El autorreconocimiento como hablante no es suficiente

Para algunos organismos e instituciones como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el INEGI, el autorreconocimiento⁵ como HLI es suficiente para ser considerado como tal (CEPAL NU, 2011; INEGI, 2021). Sin embargo, para las participantes, esto es importante que quienes se ostenten como hablantes de cucapá lo puedan demostrar en contextos reales; es decir, en la cotidianidad.

Y, muchas personas “dicen” hablar la lengua materna, pero solo dicen unas cuantas palabras [...] Se puede decir que son “hablantes”, pero, pues, yo no lo consideraría como que “dominan” su lengua materna. (DO2-45-ER-21-04-03)

Esto remite, de cierta manera, al concepto de dominios de uso de la lengua que ya se ha mencionado. Trascendiendo la idea de dominios, sin embargo, resalta que hay hablantes que se consideran como tal y ese autorreconocimiento pareciera, para ellos, ser suficiente. No obstante, se cuestiona la validez de esa autoidentificación y se espera que quienes incurran en esta posición, puedan demostrarla y defenderla. En ese sentido, el uso de la lengua en contextos reales es lo que acreditará o no a quien se dice ser hablante de cucapá. Sin embargo, a pesar de que esto pareciera sugerir que, si las participantes están conscientes del uso de la lengua con fines comunicativos, esto detonará una actitud en esa dirección cuando se aborde desde la enseñanza; la realidad es que esta orientación hacia lo comunicativo no siempre está presente.

⁵ La CEPAL usa “autoidentificación” como sinónimo de “autorreconocimiento”.

Es importante cómo se habla y cómo se escribe la lengua cucapá

Aunque el término no fue usado por las participantes; la esencia del purismo lingüístico está presente. El purismo lingüístico es una ideología lingüística que se aplica “con el interés de proteger y definir la autenticidad de una variante lingüística a partir de (re)crear (sic) formas que se consideran puras o libre de préstamos de otras variedades o lenguas” (Flores et al., 2020, p. 179). Sin embargo, cuando se trata de lenguas con un alto grado de riesgo de desaparición, el purismo lingüístico, más allá de ser un fenómeno, puede ser negativo ya que se propicia la exclusión de otras variantes o, incluso, préstamos léxicos (Zimmermann, 2009); ante este escenario, parece más recomendable reconocerlas como un campo de oportunidad para apoyar en el fortalecimiento de la lengua; en este caso, la lengua cucapá.

Una de las participantes señala la variedad de cucapá debería ser solo una. En el caso concreto del cucapá, aunque el INALI no registra variantes en el cucapá, Flores (s. f.) sí señala que hay diferencias en pronunciación entre el cucapá que se habla en El Mayor, el que se habla en Pozas de Arvizu en Sonora y el que se habla en Arizona (EE. UU.).

Entonces ella se está apoyando en una persona de Pozas de Arvizu, que es la que le está diciendo: no, pues que “cama se dice así, que casa se dice así”[...] Y ella les puso shupish, pero les puso chupish, con che; con che de chapulín y ellos aprendieron shupish con SH. (DO1-52-ER-21-04-03)

Esto también ha surgido en las conversaciones con miembros del pueblo cucapá tanto en Baja California como en Sonora. Por ejemplo, durante las sesiones del taller que se llevó a cabo en agosto de 2022, se pudo escuchar las diferentes formas en que hablantes de El Mayor y de Pozas de Arvizu usan al hablar en cucapá y que estas diferencias eran comentadas por los asistentes al taller. Cabe resaltar que, durante esa ocasión, pudo apreciarse que había apertura hacia las diferentes formas de llamar algo o pronunciar algo. Incluso, se pudo observar que, en ocasiones, estas diferencias en léxico y pronunciación se celebraban. Al respecto, es preciso señalar que la docente 2 se muestra más abierta a las diferentes formas de escritura y pronunciación en cuanto a la lengua.

Entonces, nos hemos estado apoyando en esa persona y de ahí [...] desde su escritura, desde su pronunciación, hemos trabajado, pues, a la par con esa persona. Entonces, si esa persona dice que se escribe así “ja”, sin acento; entonces lo trabajamos de así “ja”, sin acento o con acento, depende del modo de la persona. Y hemos tenido otras personas que, también, han tenido su diferente [escritura y pronunciación] [...] porque hay mucha variante. (DO2-45-ER-21-14-02)

Cabe mencionar que entre padres de familia y otros miembros de la comunidad han surgido escenarios complicados en los que se ha llegado al punto en el que otras formas de pronunciar y escribir en cucapá de otras personas sean descalificadas. Así, se asume que la forma de pronunciar en El Mayor es distinta a la forma de pronunciar en Pozas de Arvizu, en Sonora; lo cual contrasta con lo que el INALI ha señalado en cuanto a que no hay variantes en la lengua cucapá. Además, se puede deducir que hay cierta idea de que solo hay una forma válida de pronunciar el cucapá y si alguna persona pronuncia diferente, esa variante no es correcta.

Lo anterior es relevante debido a que, esas respuestas surgieron ante una pregunta relacionada con la enseñanza del cucapá en la primaria. Además, como se mencionó antes, el cucapá no cuenta con una lengua escrita estandarizada. Como resultado, quienes quieren escribir el cucapá, generalmente lo hacen de acuerdo con su preferencia; lo cual, tratándose de una lengua en la situación del cucapá, es una buena estrategia para mantener la lengua en uso. A pesar de esto, los participantes se ubican en, por lo menos, tres posiciones en cuanto a la escritura del cucapá. (a) Por una parte, hay quienes creen que la forma de escritura propuesta por Ochoa (1976) que algunos hablantes habían venido usando es la correcta; (b) otros se muestran más favorables a la propuesta del INALI que sigue lineamientos más estrictos; (c) otros más no tienen problema en usar uno u otro, o una mezcla de los anteriores. Así, pues, debido a la falta de consenso sobre un sistema de escritura, parece que el tema de la escritura seguirá siendo polémico.

Conclusiones

Se ha sugerido que los significados que tengamos acerca de algo pueden llegar a determinar nuestras acciones (Lederach, 1995; Vergara, 2015). El uso del análisis fenomenológico interpretativo en esta investigación ha permitido acercarse a los significados que las docentes atribuyen al bilingüismo. Al principio de esta investigación se planteó como objetivo general identificar y analizar los significados atribuidos a los postulados de la EIB; en el caso particular del presente capítulo, del bilingüismo y su relación con la práctica docente. A continuación, se argumenta cómo los significados asignados al bilingüismo impactan en la práctica docente en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade, la única en México que atiende al pueblo cucapá y que, se esperaba, debería fortalecer la lengua de dicho pueblo indígena con 176 hablantes en el país.

Con respecto a los significados atribuidos al bilingüismo, es poco probable que las participantes identifiquen las características que posee alguien bilingüe de acuerdo con la definición más amplia encontrada en la literatura (Baker y Wright, 2021; García, 2011; Wei, 2000; Wright y Baker, 2017), en consecuencia, es evidente que habrá dificultad en reconocer el bilingüismo como un continuo y no como una dicotomía. Antes de proseguir, hay que aclarar que no se pretende decir que las participantes poseen una definición incorrecta del bilingüismo; al contrario, en las participantes se identifica la incertidumbre de quién es realmente un bilingüe. Como se estableció desde el principio, el objetivo de esta investigación ha sido analizar, precisamente, los significados que las participantes atribuyen al bilingüismo; por lo que sería incoherente denotar sus definiciones. Más aún cuando en la literatura misma se reconoce que la definición acerca de quién es bilingüe y quién no puede variar incluso a nivel individual (Cook, 2011). Es posible que esto se debe a que la definición de bilingüismo ha atravesado por distintos cambios y cada vez se ha ido fortaleciendo —y ampliando— para englobar más.

Entonces, las definiciones que surgen de las entrevistas van de la mano con la definición popular de ser bilingüe, y esta se entiende como ser bilingüe balanceado (ambilingüe, bilingüe simétrico o equilingüe), que es

alguien cuyo dominio de las dos lenguas es idéntico o casi idéntico. Sin embargo, a pesar de que Crystal (1997) sostiene que la mayor parte de la población mundial es bilingüe o multilingüe, el mismo autor señala que los bilingües balanceados son la excepción, no la regla. Y es que para que alguien pueda aspirar a ese tipo de bilingüismo, es importante que se esté expuesto a ambas lenguas desde una muy temprana edad y que las oportunidades para usar una y otra sean abundantes. Lamentablemente, ninguna de esas situaciones se da entre los miembros del pueblo cucapá. La lengua cucapá ya no es la lengua que se usa en casa para comunicarse. Aunado a esto, los espacios en los que la lengua se usa se han visto reducidos en las décadas recientes.

Además, considerar al bilingüismo balanceado como el estándar de referencia puede acarrear situaciones poco beneficiosas. Por ejemplo, en el aula se han estado realizando esfuerzos de fortalecimiento de la lengua cucapá por parte de las docentes; sin embargo, plantear al bilingüismo balanceado como el objetivo a alcanzar por los alumnos es poco realista. La razón por la que es poco realista no tiene que ver con la capacidad cognitiva de los estudiantes ni mucho menos —de hecho, sería poco realista para cualquier combinación de lenguas—; sino que, por tratarse de una lengua en peligro de desaparición y, en el caso particular del cucapá, los alumnos no han estado expuestos a la lengua desde la infancia temprana. Cabe recordar, además, que la L1 de los alumnos es el español. En este caso, sería recomendable que se ofreciera una plática a las docentes y padres de familia en la que se aborde el bilingüismo desde una perspectiva no dicotómica. Se hace necesario presentar al bilingüismo como un continuo; de esta manera, tanto docentes como padres de familia podrían tener una perspectiva más realista del bilingüismo.

En relación con lo anterior, debido a que algunas de las participantes asume que la fluidez es una característica imprescindible en alguien que se ostente como hablante⁶ —bilingüe, en realidad, de acuerdo con la literatura—, también hay riesgo de que la fluidez se asuma como la única característica real de un hablante por parte de los alumnos. En principio, la fluidez sería alcanzable si los alumnos estuvieran expuestos a la

⁶ Como se mencionó en su momento, las características atribuidas a los hablantes, por parte de las participantes, coinciden parcialmente con la definición de bilingües en la literatura.

lengua en el hogar, la comunidad y en distintas situaciones comunicativas en la escuela. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro sucede. Ya que ninguna de las docentes habla cucapá de manera fluida, no son consideradas como hablantes ni por sus alumnos ni por otros participantes. Sin embargo, de acuerdo con el continuo de Baker y Wright (2021), tanto aquella persona que conoce algunas palabras y frases en una L2 como la persona que habla de manera balanceada en la L1 y la L2, son bilingües. Esto debido a que se asume que se encuentra en los inicios en su camino como bilingüe. Así, pues, las docentes tienen la posibilidad de continuar su aprendizaje de la lengua sabiendo que el bilingüismo no es dicotómico, sino flexible y con, por lo menos, 27 tipos (Wei, 2000).

Por otra parte, aunque la fluidez se asume como importante en el hablante, también se tiene cierta flexibilidad en aplicar el término hablante a personas que solo saben algunas frases en cucapá; pero, por lo general, los niños y egresados se resisten a reconocerse como hablantes, aunque sí se reconocen como aprendientes de la lengua. Esto es un área de oportunidad que podría aprovecharse en el aula. Y es que, como se mencionó en el capítulo anterior, sí hay interés en las participantes alumnos y egresados en aprender la lengua. Debido a que este trabajo de investigación parte de la premisa que los significados atribuidos a las cosas pueden guiar las acciones de las personas, posiblemente sería recomendable que las docentes y los alumnos empezaran a autorreconocerse como hablantes. Ya que si las docentes y alumnos se perciben como hablantes incipientes⁷, esto podría motivarlos a tomar acciones que los llevarán a proseguir en su desarrollo como bilingües.

Ahora, con respecto al purismo lingüístico, es importante que las participantes puedan replantearse las nociones en cuanto a la lengua misma. Deberá trabajarse para poder ver a la lengua como algo dinámico y no estático. La reticencia a incorporar otras formas de nombrar algo, de pronunciar, no hace más que coartar los esfuerzos para el fortalecimiento de la lengua cucapá tanto por parte de los docentes en el aula como fuera del aula. Además, entre las participantes surgió la cuestión de si la lengua cucapá debería escribirse de una forma o de otra. En principio no

⁷ Alguien que está en las primeras etapas del bilingüismo en el que una de las lenguas no está consolidada.

hay nada negativo en hacerse esa pregunta. Hay una misma forma de escribir la palabra cachanilla; sin embargo, la pronunciación puede variar dependiendo si la pronuncia alguien de Mexicali, San Luis Río Colorado o alguien del centro del país. Hay cuatro formas distintas de escribir cebiche, ceviche, sebiche y sevice; todas se refieren al mismo platillo. La situación es distinta con el cucapá, claro, ya que se trata de una lengua que no cuenta con un sistema de escritura estandarizado; aunque hay propuestas de escritura. Así, la escritura es algo que genera debate y fricciones; llegando a caer en descalificaciones de índole personal cuando alguien escribe en cucapá sin usar ciertas grafías o signos que se asumen como correctos. No obstante, es preciso que se comprenda que ante la situación en la que se encuentra la lengua, lo realmente importante es motivar a que, primero, se hable y, después, se escriba, sin importar si se sigue tal o cual propuesta; o incluso si se usan las mismas grafías del español para intentar representar lo que se dice.

Así pues, es preciso que las participantes estén dispuestas a aceptar que la oralidad precede a la escritura. Esto puede sonar como una afirmación obvia; sin embargo, durante las entrevistas realizadas en esta investigación y el tiempo realizando trabajo de campo ha permitido al investigador observar que las docentes en el aula enseñan el cucapá a niños de los primeros años como si estos ya fueron usuarios fluidos de la lengua. Se pone énfasis en que los niños desde el principio escriban y lean en cucapá. Se asume que se deberá tratar al cucapá como se trata al español en una primaria general.

En una escuela primaria de educación general los docentes empiezan a trabajar con letras y sílabas, palabras y oraciones cortas del tipo “mi mamá me ama” desde primer grado. Esto no resulta extraño ya que los alumnos son, en su mayoría, hablantes fluidos de español. Por ejemplo, cualquier niño de seis años —sin ninguna patología del lenguaje— puede decir sin mayor problema palabras como “mamá”, “agua”, “perro”, “¡hola!”; o frases como “hola a todos”; u oraciones como “estoy aburrido, maestra”; pero no sabe cómo escribirlas. Por lo tanto, la labor del docente será entonces ayudar a que los niños puedan conectar o relacionar un sonido o combinación de sonidos —signo lingüístico— que ya tienen internalizado con una grafía o grafías. Y este no siempre es un proceso sencillo.

Por lo anterior, en el caso de los alumnos de la primaria Alfonso Caso Andrade, se debería evitar el invertir demasiado tiempo en tratar de que los niños de los primeros grados relacionen una grafía que recién acaban de conocer con un sonido que también recién acaban de conocer ya que los niños no hablan cucapá. Por lo tanto, no tienen un sonido internalizado que puedan relacionar con una grafía; por lo menos no en los primeros años de primaria. El hacer esto, además de consumir mucho tiempo de clase, no es beneficioso en los esfuerzos de fortalecimiento de la lengua cucapá. No es que la lengua escrita no importe; sino que, en este punto, no se debería invertir tiempo valioso en cuál forma de escritura es la correcta. Más bien, se podría mostrar mucha más tolerancia con respecto a la escritura. De esta manera, los esfuerzos podrían concentrarse en fomentar el uso de la lengua oral.

Otro punto importante es la idea que tienen algunos participantes en cuanto a las diferentes formas de decir algo en cucapá y a la adopción de nuevos vocablos. Esto está relacionado, también, con cómo lo dice quién. En conversaciones con un miembro del pueblo cucapá, cuya entrevista no pudo concretarse a tiempo para esta investigación, comenta que siente admiración por cierta persona de avanzada edad en El Mayor que es hablante de cucapá, ya que esa persona es capaz de crear nuevas palabras. Estas nuevas palabras surgen al combinar palabras ya existentes en cucapá pero que no se usaban antes en esa combinación en particular. Es decir, parece haber apertura a aceptar propuestas en lo que respecta a la lengua; mientras vengan de ciertas personas. No obstante, si esa apertura a crear palabras se mostrara hacia miembros más jóvenes, podría ser beneficioso en los esfuerzos para el fortalecimiento del cucapá. Esa apertura se identificó, también, en una de las docentes al integrar a una persona que se apoya, a su vez, en otra persona que habla cucapá pero que es de Pozas de Arvizu (Sonora), pese a que parece haber diferencias entre el cucapá de El Mayor y el de Pozas de Arvizu. Es, pues, importante que ambas docentes puedan abordar el tema de las diferentes pronunciaciones y nuevas palabras con los niños en clase; pero también que puedan modelar esa apertura.

Referencias

- Aoki, H., Duggan, J.-M. y Jung, I. (2022). Extended learning experiences in online classes: An interpretative phenomenological analysis (Experiencias de aprendizaje ampliado en las clases en línea: un análisis fenomenológico interpretativo). *Culture and Education*, 34(4), 905–937. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102724>
- Baker, C. y Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism (Seventh edition)*. Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 1-27). Routledge.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canuto, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy: Política y realidad lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 42, 31–45.
- CEPAL NU. (2011). *¿Quiénes son los pueblos indígenas y afrodescendientes?: El difícil arte de contar*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1446>
- Cook, G. (2011). *Applied linguistics*. Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2010). *A little book of language*. Yale University Press.
- Duque, H. y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25). <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Erlbaum.
- Flores, H. (s.f.). *Los Cucapá: la gente del Río Colorado*. Comunidad Indígena del Río Colorado.
- Flores, J., Córdova, L. y Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: Para una gestión formada e informada*. Linguapax América Latina/CIESAS México.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley y Sons.
- Garduño, E. (2010). Los grupos yumanos de Baja California: ¿indios de paz o indios de guerra? Una aproximación desde la teoría de la resistencia pasiva. *Estudios Fronterizos*, 11(22), 185–205. <https://doi.org/10.21670/ref.2010.22.a07>
- Garduño, E. (2015). *Yumanos: Cucapá, kiliwa, pa ipai, kumiai* (1st ed.). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Garduño, E. (2020). *Los Cucapá: Grupos yumanos de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California/Instituto de Investigaciones Culturales-Museo.
- Greenfield, L. y Fishman, J. A. (1970). Situational measures of normative Language views in relation to person, place and topic among Puerto Rican bilinguals. *Anthropos*, 65(3/4), 602–618.

- Halliday, M. A. K. (1968). The users and uses of language. En J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 139–169). De Gruyter.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Penguin Books.
- Ibáñez, M. E. (2015). *Descripción fonológica de la lengua pa'ipá:y*. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Entidad y municipio. Habla lengua indígena y lengua (INALI). Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos: Población de 3 años y más*. [Base de datos]. <https://www.inegi.org.mx/sistemas/Olap/Proyectos/bd/censos/cpv2020/P3Mas.asp>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020. Manual del entrevistador del cuestionario básico. Enumeración*. [Base de datos]. https://inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_m anual_entrevis_cuest_b.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2012). *México, lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. INALI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2012). *México, lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo, 2000*. INALI.
- Iriarte, A. J. (2019). Sentido de la investigación formativa: Un estudio fenomenológico-hermenéutico en las Escuelas Normales Superiores de Sucre. *Assensus*, 4(7), 9-25. <https://doi.org/10.21897/assensus.1799>
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de Vega, Fondo Editorial.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (T. del Amo y C. Blanco, Trads.). Ediciones Morata.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35-56. <https://doi.org/10.35362/rie270968>
- Mendoza, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica* (2a ed.). INEE.
- Ochoa, J. Á. (1976). *Nñupiñ sa' pei auñur o'as. Esta es la escritura cucapá*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Pascacio, E. T. y Martínez, M. I. (2021). Cartografías cucapah. Investigación cocreativa sobre la lengua, el paisaje y la historia en Baja California. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 28(82). <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/17649/19127>
- Pascacio, E. T. y Reyes, E. (2025). Cucapá (kwapa, noroeste de México y suroeste de EE.