

Gervasio Montero Gutenberg*

Lengua e interculturalidad: elementos para un proyecto lingüístico de aula (PLA)

Language and interculturality: elements for a classroom linguistic project (CLP)

Abstract | This paper highlights the pedagogical and didactic arguments for developing a linguistic project from the classroom, emphasizing the initiative and support of in-service teachers and the advice of specialists in favor of promoting bilingual education. It is also emphasized that the promotion of a second language should not be seen as a problem, but as a challenge for teachers working in schools representing the native peoples of Mexico. Likewise, it is emphasized that the formative sense of linguistic planning is a very important and necessary resource that contributes to the promotion of an education with linguistic and cultural relevance. Therefore, it is shown, on one hand, through a concrete example, how the classroom linguistic project is an exercise of collegiate academic decision making that every educational institution should keep in mind and, on the other, as a pedagogical practice for language teaching.

Keywords | language | interculturality | language project | teaching.

131

Resumen | Este artículo destaca los argumentos pedagógicos y didácticos de hacer un proyecto lingüístico desde el aula, donde se acentúe la iniciativa y el apoyo de los docentes en servicio y la asesoría de especialistas a favor del fomento de una educación bilingüe. También se resalta que el fomento de una segunda lengua no se debe ver como un problema, sino como un desafío para los docentes trabajando en las escuelas, las cuales representan a los pueblos originarios de México. Asimismo, se acentúa el sentido formativo de la planeación lingüística como un recurso muy importante, necesario y coadyuvante en el fomento de una educación con pertinencia lingüística y cultural. Por ello, se evidencia, por un lado, a través de un ejemplo concreto, cómo el proyecto lingüístico de aula es un ejercicio de decisión académica colegiada necesaria, el cual debe tener presente toda institución educativa y, por el otro, como una práctica pedagógica para la enseñanza de lenguas.

Palabras clave | lengua | interculturalidad | proyecto lingüístico | enseñanza.

Recibido: 3 de octubre, 2024.

Aceptado: 14 de febrero, 2025.

* Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Correo electrónico: monteroikoots@gmail.com

Montero Gutenberg, Gervasio. «Lengua e interculturalidad: elementos para un proyecto lingüístico de aula (PLA).» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, nº 36 (mayo-agosto 2025): 131-147.

DOI: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91370>

Introducción

DENTRO DE LO DENOMINADO EN LA ACTUALIDAD como educación intercultural, se tiene la mirada puesta sobre la atención educativa equitativa en los diversos espacios, ámbitos y niveles educativos, sin dejar de lado también una mirada más crítica, donde este tipo de educación también deja abiertas las puertas para una relación no necesariamente armónica, llevándonos a pensar en una interacción asimétrica y en ocasiones asincrónica. Es aquí donde entra en contexto la situación de las diferentes lenguas coexistentes en el territorio nacional, pues muchas de ellas se encuentran en diversas situaciones de vulnerabilidad (INALI 2012) teniendo implicaciones sobre su abordaje pedagógico.

México es un país plurilingüe y pluricultural (Schmelkes 2013, 2). Aparte del castellano, en México todavía se hablan alrededor de 68 lenguas originarias; se han documentado, entre ellas, 364 variantes lingüísticas (aproximadamente). Lo anterior nos lleva a entender la compleja composición cultural y lingüística de nuestro contexto, la sociedad mexicana es diversa; reconocer en qué consiste esta diversidad, explorar los puntos de convergencia entre lo igual y lo diferente, para así valorar y entender la riqueza de ser distintos lingüística y culturalmente. Somos diferentes porque la diversidad es característica de la humanidad (UNESCO 2002) y esto lleva a poder entender también la pluralidad de vivencias en las aulas y, sobre todo, cuando se hace referencia a la situación de las lenguas originarias de México.

Por lo anterior, la enseñanza de las lenguas originarias se hace necesaria como requisito indispensable para pensar en un diálogo intercultural, en una sociedad multicultural y plurilingüe como es la mexicana. Los postulados de la interculturalidad se deben traducir en prácticas de enseñanza en todas las escuelas de todos los niveles y no únicamente considerarse para el subsistema de educación indígena, como comúnmente se piensa y se hace. Sin embargo, pensar en esta tarea lleva a considerar varios aspectos tales como: las necesidades de formación de profesores en la enseñanza de lenguas, los recursos y materiales didácticos, las metodologías para su abordaje, la ubicación lingüística de los docentes, entre otros. Lo anterior, variará de acuerdo con los contextos y objetivos, según se trate de primera lengua o de enseñar lengua indígena a hablantes de otras lenguas como segunda lengua (L2).

En pleno siglo XXI, el hecho de enseñar las lenguas originarias a la población mayoritaria, hablantes del español u otras lenguas, es todavía una utopía, inclusive una paradoja para otros. En muy pocas instituciones de educación básica, media superior y superior se ofrecen cursos de lenguas nativas. También podría darse el caso donde se enseñe la lengua indígena como segunda lengua, en regiones donde la lengua haya sido desplazada y quiera rescatarse. Para que un profesor de lengua indígena pueda responder a los diferentes públicos y pueda des-

envolverse en los distintos contextos, este requiere de una sólida formación pero, también, debe enfrentarse a diversos retos y desafíos, los cuales representan enseñar una lengua sin una tradición de enseñanza como otras, considérese el inglés, francés, italiano, entre otras lenguas extranjeras o el español mismo.

Es importante señalar que la perspectiva de la educación intercultural y la enseñanza de lenguas indígenas en México no es un tema nuevo y, a través de los años, ha pasado por “diversos grados de visibilidad” de acuerdo con el momento histórico y geográfico. Por eso:

En el ámbito escolar, esta noción de interculturalidad posibilita comprender en cada institución, modelo o subsistema quiénes definen contenidos y formas educativas como legítimas o ilegítimas frente a los que determinan cuáles saberes son incluidos o excluidos. Así analizamos qué grupos culturales, étnicos o lingüísticos son privilegiados tanto en la composición estudiantil como en la integración del cuerpo docente; cuáles contenidos culturales son incorporados en el currículo oficial, los planes de estudio y los programas analíticos desarrollados por la comunidad docente; qué actores o saberes son excluidos, subalternizados o silenciados; cuáles lenguas y cosmovisiones son tomadas en cuenta o no para la transmisión de conocimientos; qué pautas culturales —comunitarias o burocráticas, rurales o urbano céntricas— son normalizadas al interior de la escuela, etcétera. (Dietz 2023, 19)

Fue en la década de los años 80 cuando emergieron algunas iniciativas para detener el proceso de asimilación e integración, el cual se venía dando en el contexto de las comunidades indígenas. Por ejemplo, Quesada (1999-2000) la llama la década de “la euforia por las culturas y las lenguas indígenas” (p. 26). Son muchas las dificultades enfrentadas por cada contexto indígena; de acuerdo con García y Zúñiga (1987), estas pueden ser: la falta de material didáctico, falta de un currículo adecuado a sus necesidades, ausentismo por parte del alumnado (pues debía ir a trabajar en tiempo de cosechas) y, la falta de personal docente capacitado para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, las situaciones de cada lengua indígena son distintas en tanto nivel de vitalidad, así como en los recursos para su atención.

En México, con respecto a la enseñanza de la lengua, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE 2015), se considera que este eje es atendido directamente por medio de la estrategia denominada *Parámetros curriculares* e, indirectamente, por la estrategia de *Marcos curriculares para la educación indígena*, ambos a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y la política pública intercultural del lenguaje operada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, aunque estos, están enfocados a la lengua indígena como primera lengua. Sin

embargo, también la escuela en general ha jugado un papel indiscutible a favor del deterioro de las lenguas originarias, porque la homogeneidad del conocimiento se ha impuesto a todas las regiones del país, y repercute en todos los niveles de dominio de las lenguas originarias “...pero, sobre todo, se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme se consideraba que era el mejor instrumento de homogeneización social” (Villoro 1998, 27).

Como se puede notar, desde la parte oficial se promueven estos aspectos para la atención a las lenguas indígenas nacionales desde la perspectiva intercultural, pero considerando su estatus de primera lengua; no obstante, deja de lado o no da cabida a lo referente a las segundas lenguas, esto a pesar de una realidad latente con respecto a las lenguas en muy alto, alto y mediano riesgo de desaparición (INALI 2012), aunque el mismo instituto concluye diciendo que todas las lenguas originarias de México están “en riesgo de desaparición” (p. 4). Como razones principales, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) menciona aspectos como:

[...] la dispersión geográfica, el predominio de hablantes adultos y la tendencia al abandono de estrategias de transmisión a las nuevas generaciones, la exclusión de las lenguas indígenas de los espacios públicos e institucionales y la ausencia en los medios de comunicación como la radio y la televisión, así como en la disminución del uso de estas lenguas en ámbitos como comunitario y familiar. (INALI 2012, 2)

Entre muchas otras situaciones sobrellevadas por cada una de las lenguas nacionales habladas en el territorio mexicano, actualmente se comienza a mencionar a las lenguas indígenas como segundas lenguas. Sin embargo, esta situación es poco abordada en el ámbito educativo desde los diferentes niveles. Aunque, como dice Tirzo Gómez (2023), la presencia de lo intercultural en el currículum de la educación puede tener diferentes causas e interpretaciones, desde quien la piensa y configura como política de Estado —pasajera y de naturaleza coyuntural— hasta posiciones estrictamente pedagógicas y tendientes a contextos indígenas. Por ello, la lingüística aplicada ha sido, por mucho tiempo, el marco general subyacente al desarrollo de currículos de lenguas (Richards 2001).

De este modo, es necesario considerar desde el ámbito de las lenguas y las culturas:

El enfoque intercultural promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella; fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intra-

culturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los cuales se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad [...] teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las cuales son objeto en su relación asimétrica con el Estado y con la sociedad en su conjunto. (Budar *et al.* 2022, 147)

Perspectiva contextual y metodológica

Esta investigación educativa se desarrolla en el contexto de la Escuela Primaria Bilingüe “Gral. Ignacio Zaragoza”, ubicada en la comunidad de El Chocolate, municipio de San Juan Guichicovi, Oaxaca, pertenecientes a la cultura mixe y hablantes de la lengua *ayuuk*. Esta cultura se encuentra ubicada en la parte norte del istmo de Tehuantepec. La lengua *ayuuk* tiene tres variantes dialectales conocidas como: alta, media y baja; en esta última variante es donde pertenece el contexto en el cual se focaliza este trabajo. De acuerdo con el INEGI (2020), en el municipio de San Juan Guichicovi, únicamente el 37.55% de niños y jóvenes, entre los 3 y 14 años de edad, hablan la lengua indígena, esto es, el mayor porcentaje en este rango de edad, su primera lengua es el castellano, lo cual explica que en el escenario escolar muchos de los niños ya no utilizan la lengua *ayuuk* como medio de comunicación.

Por otro lado, esta experiencia se enmarca dentro de las prácticas y razonamientos pedagógicos de carácter intercultural recuperados desde el trabajo de campo directamente con los agentes educativos, desde los grupos escolares donde se retomó la etnografía escolar la cual, como dice Pulido Rafael (2003), favorece el estudio acerca de cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida del aula o las relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales. Asimismo, se recuperaron elementos postulados por la investigación acción (Elliott 2000), pues con el proyecto lingüístico de aula (PLA) es un ir y venir de tareas y acciones, entre investigar y aterrizar las actividades de forma práctica en el aula y, finalmente, complementar con los planteamientos de la metodología propuesta por Daniel Suárez (2006) denominada *Pedagogía por proyectos*, la cual busca organizar los contenidos escolares a partir de intereses reales y concretos de los niños donde se enraízan justamente los principios del PLA.

Las lenguas indígenas como segundas lenguas y los retos para su enseñanza

De principio, es importante señalar que algunos autores han señalado la relación existente entre el aprendizaje de una segunda lengua (L2) y lengua extranjera

(LE), sin embargo, es preciso entender y clasificar cada una de ellas. Al respecto, Muñoz señala:

Segunda lengua / lengua extranjera: se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en la cual se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. (Muñoz 2000, 112-113)

En esta misma índole, Santos Gargallo afirma: “una segunda lengua, es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en la cual se aprende. Una lengua extranjera es aquella que se aprende en un contexto donde carece de función social e institucional” (1999, 21), o bien, se puede entender que la enseñanza académica de la LE se da en un contexto donde el estudiante no se encuentra en contacto real con la lengua de estudio, mientras que con la L2 existe un contacto, por mínimo que sea (Pérez López 2007).

A partir de estas definiciones podemos hablar de las lenguas con base en el contexto mexicano. En muchas de las comunidades y pueblos indígenas mantienen su estatus de primera lengua, pero en otras, por las situaciones mencionadas, pasan a ser segundas lenguas. Cuando hacemos referencia a esta segunda situación lingüística, consiste en la enseñanza de una lengua con la cual hay un contacto por mínimo que sea. Sería el caso de la enseñanza del español a niños indígenas o de las lenguas indígenas a niños hablantes de español como lengua materna en México.

Ahora bien, surgen diversas dificultades, situaciones o retos a los cuales se enfrentan los docentes en contextos indígenas. Como aluden Espinoza, Mejía y Ovares (2011), los maestros de lengua no cuentan con formación docente universitaria relacionada con la enseñanza o atención a las lenguas indígenas. Rojas, por su parte, afirma ir la formación de este profesorado de lengua desde primaria completa hasta universitaria completa (Rojas 2002). Otra cuestión observada, es la falta de trabajo colectivo respecto al abordaje de la lengua, por ejemplo, el contenido de lengua y cultura está siempre disociado de lo enseñado y aprendido por los niños en el resto de materias o asignaturas escolares, pues cada materia debe cumplir un programa específico organizado por la SEP, y no se integran entre sí. O bien, no se comparten herramientas metodológicas entre colegas o que hay problemas de espacios para la enseñanza, siempre se atiende mayormente a español y matemáticas o campos formativos específicos más allá de los lenguajes.

Desafortunadamente, la enseñanza de lenguas indígenas no ha sido abordada desde una metodología propia de la enseñanza de primera o segundas lenguas cayendo en la práctica de enseñar únicamente vocabulario fuera de contexto o frases hechas, las cuales se aprenden de memoria y no resultan significativas en la vida cotidiana del alumnado (Sánchez 2013). Por otro lado, las comunidades indígenas deben comprender que revitalizar una lengua no puede recaer únicamente sobre la escuela, los maestros y los libros de texto. Los esfuerzos deben ser individuales, familiares, comunitarios y nacionales, es decir, desde la participación conjunta entre diversos actores educativos siendo esto lo fundamental.

Por tal motivo, para que la educación intercultural bilingüe/plurilingüe realmente tenga éxito y pueda cumplir con sus objetivos de formar niñas y niños bilingües, debemos contar con jóvenes y adultos capaces de actuar en ambas culturas y de comprender y expresar contenidos académicos en ambas lenguas, todavía hay mucho camino por recorrer y, sobre todo, muchas propuestas didácticas a deber diseñar o implementar.

La lengua indígena y el proyecto lingüístico de aula (PLA)

Como se ha dicho, desde la visión intercultural es fundamental el contexto situacional, por lo cual aludimos a la frase *interculturalizar la lengua*, esto es, poner el énfasis en las características lingüísticas de cada grupo cultural, en otras palabras, partir de la enseñanza a través de las lenguas del contexto, en este caso hablamos de las lenguas indígenas en específico. Como alude Serrón, es indispensable pensar en la triangulación de elementos, sobre todo desde tres dimensiones: el alumno, el docente y la institución. En primer lugar, consideramos deber trascenderse el tomar en cuenta la enseñanza de la lengua como la manera de “desarrollar la competencia lingüística” (2001, 32) y, por el contrario, debe lograrse el ampliar los educandos su competencia comunicativa como una necesidad de hacerlo “apropiada y correctamente, en función de la situación” (2001, 9).

Con respecto al docente, Serrón lo valora como un factor esencial en este proceso, como el facilitador de las interacciones plurales, democráticas, organizadas, motivadas y críticas. Y, finalmente, la institución en su conjunto debe estar “abierta al cambio radical en su función pedagógica y social” (2001, 33). Con una finalidad más pedagógica, Fraca propone una didáctica integradora para orientar a los maestros en su acción docente en el aula. La autora relaciona el modelo pedagógico integrador con la enseñanza de la lengua y todo ello operacionalizado “mediante las actividades de hablar-escuchar, leer-escribir” (2003, 85).

Es así pues, se plantea el trabajo a partir de un proyecto lingüístico de aula (PLA), entendido como la organización o planificación de los elementos relacionados con la enseñanza y los usos lingüísticos, comunicativos, educativos de las

lenguas en cada institución escolar con el fin de mejorar la competencia lingüística, comunicativa y el aprendizaje del alumnado. Para ello, se toman en cuenta los valores, los objetivos, las prioridades de trabajo y las características culturales y situacionales de los niños y del escenario comunitario, escolar y áulico.

Ante la elaboración del PLA es importante considerar los siguientes elementos:

- Partir de un diagnóstico sociolingüístico para conocer las características del entorno sociocultural de la institución y de los educandos.
- Recoger información sobre la forma de trabajo con las lenguas en el salón de clases.
- Conocer la competencia comunicativa y lingüística de los niños.
- Diseño del plan estratégico de enseñanza con miras a mejorar la competencia comunicativa y lingüística, para organizar las acciones con respecto a: qué actuaciones se han de realizar, quién o quiénes son los responsables, qué recursos se necesitan, cuándo y por cuánto tiempo se realizará la actividad y cómo se evaluará.
- Tener claridad acerca del uso lingüístico como esencial en la adquisición de los aprendizajes, por lo cual la organización de las clases debe favorecer el intercambio lingüístico entre el alumnado y los agentes implicados en la enseñanza.
- Modificar las formas de trabajo y de enseñanza de las lenguas para adaptarlas a las nuevas situaciones sociales, culturales y educativas, sobre todo, partir del estatus de usos de las lenguas.
- Abordar la atención de las lenguas desde tres aspectos: como medio de comunicación o interacción, como medio de enseñanza-aprendizaje y como objeto de estudio.

Estos puntos se convierten en reflexiones y, por ende, en toma de decisiones de forma colectiva y colaborativa entre los docentes de la institución e investigadores colaboradores para el desarrollo de este proyecto. Es así que, el PLA se convierte en un centro de interés y de intercambio de ideas con la participación, interés y esfuerzo de todos y todas las personas y agentes educativos involucrados en la búsqueda de un trabajado en equipo con el objetivo común de retomar la presencia, uso y enseñanza de las distintas lenguas, en específico de las lenguas indígenas, en este caso la lengua *ayuuk*.

Para el PLA como señala Fraca es necesario considerar: 1) el alumno como sujeto autónomo, capaz de aprender a aprender; 2) un docente reflexivo, preparado y motivado; 3) la aplicación de “una pedagogía mediadora del aprendizaje y de la enseñanza” (2003, 87); 4) la consideración de las cuatro habilidades lin-

güísticas: hablar, escuchar, leer y escribir; 5) la búsqueda de un aprendizaje de lengua integral y cíclico; 6) la utilización de materiales lingüísticos “naturales, reales y significativos” (2003, 87), y, 7) el diseño, planificación y realización de tareas metacognoscitivas y metalingüísticas. Estas acciones contribuyen al desarrollo y aterrizaje de una atención lingüística y cultural pertinente.

Lo que se busca, como dicen Cassany, Luna y Sanz (1994) es que la lengua no debe verse como un conjunto de conocimientos que solamente los especialistas pueden y deben impartir. Se debe romper la concepción de que la lengua a deber enseñarse en la escuela sea la de la gramática con sus reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. Sino ir hacia el terreno de la didáctica y de lo pedagógico, donde el aprendizaje de la lengua sea en función del uso que de ella se haga en diversos contextos y situaciones educativas, de ahí la necesidad de buscar una acción interdisciplinaria con los docentes para poder desarrollar el PLA (Carlino 2005).

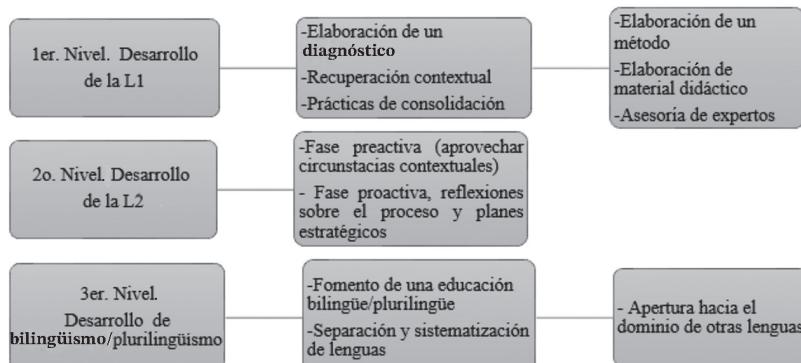
La organización lingüística para la enseñanza

La diversidad lingüística aún sigue representando un reto para los docentes, como afirma Guerrero Lacoste (2017): la complejidad del fenómeno de la lengua en el aula multicultural y la falta de conciencia de las diferencias culturales ocasiona barreras de aprendizaje, incrementándose con la carencia de adecuaciones o lineamientos para el manejo de la diversidad o bien, para el tratamiento lingüístico en el aula. Por su lado, Cisneros Estupiñán (2016, 74) señala: “el maestro de cualquier área del conocimiento, debe reconocer, en la diversidad cultural y en la variación lingüística, el dinamismo de la cultura, y respetar las creaciones, expresiones o usos lingüísticos de sus estudiantes”, porque esto lleva a poder entender el dinamismo y las formas de cómo abordar y trabajar con las lenguas, es decir, la lengua indígena y el español, inclusive el inglés como LE. De tal manera que las situaciones de vida cultural y lingüística, como mencionan Cerón, Pérez Alvarado y Poblete (2017), no queden limitadas a las ferias y festivales culinarios, esto es, únicamente como situaciones folklóricas.

Por ello, se habla de una organización lingüística desde el aula considerada desde un inicio como una tarea burocrática en las escuelas a realizarse en el papel, pero donde en los hechos no se cumple, siendo, sin embargo, su función muy importante, al permitir tener desafíos académicos y al mismo tiempo trazar caminos por donde transitar, pero desde la atención específica de la lengua *ayuuk*. La propuesta expuesta aquí está integrada por tres niveles: el primero se ubica en el primero y segundo año de la educación primaria (lo cual corresponde a la Fase III de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)) y su organización está abocada al proceso de alfabetización en el ámbito de la L1, a su vez está integrada por

tres etapas de planeación (diagnóstico, contextualización y consolidación); el segundo nivel está relacionado con los grados del 3º y 4º años (Fase IV de la NEM) y se centra en la enseñanza paulatina de la L2; por último, el tercer nivel se vincula con los grados de 5º y 6º (Fase V de la NEM) y tiene como meta el desarrollo de un bilingüismo coordinado (obsérvese la figura 1).

Figura 1. Distribución de la atención lingüística en el aula.



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de Giménez Sacristán (1988).

Esta organización y planificación lingüística para el abordaje de la lengua indígena en el aula permite tener una visión integral, pero, sobre todo, una sistematicidad y gradualidad de la enseñanza porque, como dice Rojas (2002), existe falta de planificación educativa y cultural. De tal manera, en los primeros grados de educación primaria, el foco se pone en el desarrollo y fortalecimiento de la primera lengua de los niños, es decir, en la lengua que dominan cuando ingresan a la escuela. Como principio pedagógico y didáctico fundamental se establece que el proceso de alfabetización se desarrolla una sola vez y este debe ser en la primera lengua de los educandos, y posteriormente se irá incorporando el o los usos de una L2 de forma paulatina.

Por eso, el PLA corresponde a pensar en una didáctica de la lengua, como mencionan Mendoza, López y Martos, esta supone un conjunto de rasgos a deber ser considerados en la práctica pedagógica y en las interacciones en el aula. En primer lugar, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua se plantean en términos de comunicación en las áreas productivas (hablar-escribir) y comprensivas (escuchar-leer). De ahí que “la enseñanza-aprendizaje de la lengua demanda la aceptación del concepto de competencia comunicativa relacionado con los estudios pragmáticos y su expresión en las aplicaciones de aula, y asume el texto o discurso como unidad de comunicación” (1996, 66).

Con esta estructura didáctica también se pudo constatar el poderse articular ambos conocimientos: la educación comunal ofrecida por el pueblo *ayuuk* combinada con el currículum oficial, cumpliendo de esta manera una función real y social a favor de los pueblos originarios. Así, se plantearon también situaciones didácticas, donde se privilegiaba la cultura local, regional, las cuales sirvieran para contextualizar el conocimiento y, posteriormente, el fomento de una cultura universal, esto desde la atención y el trabajo lingüístico.

De esta manera, el fomento de una organización y planeación lingüísticas lleva en su interior un quehacer intercultural con una postura crítica, la cual se consideró pertinente para el soporte de este accionar formativo, con la intención de poderse apropiar los niños y niñas de ellas y lograr, de este modo, incorporarse con dignidad y orgullo a su quehacer cultural, y al mismo tiempo a las prácticas lingüísticas y culturales.

Las primeras prácticas con la lengua indígena desde el PLA

Como se ha mencionado, la participación de los docentes ha sido importante para el diseño y la puesta en acción del PLA, donde el centro de las actividades ha sido el trabajo con la lengua indígena. En todo momento, los profesores han mostrado el interés por el trabajo lingüístico-cultural y el cambio de perspectiva en su labor docente; a la vez, tienen presente la razón de defender la causa histórica de su patrimonio cultural y lingüístico; manifestando, asimismo, la importancia de conservar y fortalecer sus prácticas culturales, las cuales dan sentido a su quehacer profesional. De esta forma, se anteponen principios pedagógicos (obsérvese la figura 2) donde se configuran aspectos didácticos para el trabajo en el aula.

Figura 2. Principios pedagógicos integrados en el PLA.



Fuente: Elaboración propia.

Como se ha señalado, para el inicio del proyecto los aspectos centrales del proceso convergen en tres elementos fundamentales. Por un lado, se encuentra la matriz del PLA, la lengua indígena como eje central en la planificación. Otro aspecto son los contenidos lingüísticos centrados en visualizar la lengua como primera en los primeros grados, donde se retoma la lengua indígena principalmente como medio de comunicación y de manera paulatina, de acuerdo con el grado de atención, se retoma como medio de enseñanza y aprendizaje.

Por último, el tercer elemento en esta triada, los principales actores en este proceso educativo: los alumnos y los docentes, quienes tienen en sus manos las formas de realizar un currículo vivo, es decir, desde las necesidades y particularidades de cada contexto escolar y áulico. Por eso, Martín y Roco (2012) afirman la importancia de colaborar los profesores y alumnos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje con sus conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas y valores. Convergiendo estas contribuciones en el aula y funcionando como un marco de referencia donde, finalmente, descansan los propósitos del PLA.

Dichos aspectos están enmarcados por todo el proceso donde se encarna y tiene sus raíces el PLA, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, siendo el epílogo donde se materializa el proyecto y donde se muestra su pertinencia lingüística y cultural. Por eso, Coll (2010) considera ser la enseñanza y el aprendizaje dos elementos indisociables. Afirma que la acción educativa sistemática, intencionada y planificada brindada por el docente aporta a los niños elementos necesarios y pertinentes para la construcción de significados, entendidos como aprendizaje significativo.

Se pretende favorecer la utilización de las lenguas en la escuela, por un lado, si se parte de la primera lengua, se satisface al mismo tiempo esa condición previa y se ofrece al niño la posibilidad equilibradora de expresar en cualquier momento sus ideas, pensamientos, intereses y sus necesidades. De este modo, el niño se afina, se depura y se enriquece, se va “descentralizando” paulatinamente con respecto de sí mismo, y también despierta su curiosidad por los distintos medios rodeándolo, se forja, se construye. El aprendizaje de una segunda lengua llega en su debido momento y, por resultar necesario, obedece a una poderosa motivación, la cual facilita y garantiza su adquisición. Lo anterior llevó a pensar en una organización, dándole prioridad en un primer momento a la oralidad, para después abordar las otras habilidades lingüísticas.

Estas consideraciones generales llevan a entender el PLA como una herramienta adecuada para definir de manera reflexiva y acordada esa respuesta educativa, tanto en lo relativo a los aspectos didáctico metodológicos como a los organizativos en la atención de las lenguas. Esta acción contribuye a dar coherencia a las intervenciones de toda la comunidad docente y de la comunidad educativa, para ayudar al alumnado a desarrollar al máximo sus competencias

Cuadro 1. Atención y desarrollo de las lenguas.

Fase III	Fase IV	Fase V
<p><i>Oralidad</i> En los primeros grados se hace énfasis en un aprendizaje pertinente lingüística y culturalmente, a partir del desarrollo de la oralidad de la primera lengua. Se aprovecha el potencial lingüístico de la lengua dominante para los niños, en este caso el <i>ayuuk</i>, para su desarrollo, porque se tiene la premisa de que se alfabetiza una sola vez y esto es importante llevarlo a cabo en la primera lengua.</p>	<p><i>Lectura y escritura</i> En estos grados ya se comienza a enfatizar sobre las habilidades de lectura y escritura de la primera lengua, desde la perspectiva de las prácticas sociales y situacionales. Se amplían las funciones de la lengua, pues es el nivel donde los niños se enfrentan a procesos de codificación y decodificación de los elementos gráficos más complejos y estructurados.</p>	<p><i>Lectura y escritura</i> Se diversifica el uso escrito de la primera lengua a través de la producción de diferentes tipos de textos con funciones específicas, complementándose con el uso de las modalidades y estrategias de lectura. Se prioriza también, la reflexión sobre la lengua para adentrarse a su análisis. De la misma manera, se comienza a retomar estas habilidades en la segunda lengua de manera inicial (desde una perspectiva inductiva).</p>
<p><i>Lectura y escritura</i> En un segundo momento, o bien, una vez puesta la atención en el desarrollo de la oralidad, la lectura y escritura se retoman de forma paulatina como un proceso de construcción social, es decir, desde la apropiación de los sistemas de escritura a través de prácticas continuas, no de la mera repetición de sonidos, o centrados únicamente en la codificación-decodificación.</p>	<p><i>Oralidad</i> Se sigue con el fortalecimiento de la oralidad en la primera lengua acompañando los procesos de lectura y escritura. De la misma forma, se inicia el aprendizaje del español como segunda lengua de forma paulatina desde el enfoque comunicativo-funcional, esto es, desde la práctica oral de la lengua centrada en tareas comunicativas, donde el sentido y significado son prioritarios, más que las formas en este nivel educativo.</p>	<p><i>Oralidad</i> Se continúa con la enseñanza del español como segunda lengua, cada vez con más elementos y categorías lingüísticas para la apropiación de un repertorio lingüístico más diverso y amplio. Asimismo, se continúa con el fortalecimiento y desarrollo de la oralidad de la primera lengua a través de discursos más elaborados y exposición oral.</p>

Fuente: Elaboración propia.

lingüístico-comunicativas desde una perspectiva plurilingüe, pues se parte desde la visión de un desarrollo comunicativo del lenguaje, pero sin dejar de lado el desarrollo de las lenguas.

Por último, los elementos anteriores van conformando las características específicas del PLA, esto dependerá mucho de la situación de las lenguas presentes en el entorno sociolingüístico de la institución y del reflejo de esta situación en la competencia comunicativa de los niños, así como por el objetivo de mejorar estos dos aspectos (figura 3).

Con estos elementos se apunta hacia un cambio en la cultura escolar, el cual requiere no solamente de la adopción de concepciones críticas frente al uso de

Figura 2. Características del PLA.



Fuente: Elaboración propia.

las lenguas originarias en el proceso escolar, sino también de la cualificación permanente de las formas de trabajo adoptadas por docentes y alumnos, haciendo del contexto escolar un espacio propicio para el despliegue de las potencialidades lingüísticas. De tal forma, el PLA concierne a un trabajo colectivo y en el cual se asume que el desarrollo lingüístico de los alumnos debe darse en toda la escuela, así como también deber ser la atención de forma secuencial dependiendo, como hemos señalado, del estatus de cada una de las lenguas, en este caso el *ayuuk* como primera lengua.

Con esta propuesta de enseñanza, se busca contribuir al escenario complejo del tratamiento de las lenguas (indígena-español) en el salón de clases; por ello, el PLA se convierte, asimismo, en un plan metodológico de actuación posibilitador del uso de actividades y estrategias adaptadas a las necesidades y características de los niños. La enseñanza y el aprendizaje son factores inseparables, de tal manera, como interroga Gass (2013): ¿de qué serviría el trabajo del docente al enseñar un idioma si el estudiante no logra aprenderlo y hacer uso de él?

Conclusión

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el PLA actúa como un verdadero impulso y acelerador de aprendizaje y enseñanza de una lengua indígena. Esta interdependencia didáctica —no se trata de únicamente de interponer una lengua

sobre otra— es realmente significativa para el fomento de la primera lengua tanto en la oralidad como en la lectura y escritura, es también benéfica para la segunda lengua cuya enseñanza ha sido a la vez más difícil; sin embargo, lo que se busca es enriquecer a los alumnos por partida doble utilizando de forma simultánea ambas lenguas, atendiendo sus características específicas a través de espacios de uso y atención.

De tal modo, la función de la escuela no es únicamente transmitir conocimiento. El conocimiento se desarrolla y permea en diversas direcciones y máxime cuando se alude a un conocimiento lingüístico. La función de la escuela, en cuanto a lenguaje se refiere, es enseñar sus destrezas, con la finalidad de saber el alumno expresarse, leer y escribir, siempre en atención a las características y particularidades de cada una de las lenguas. Por ello, el PLA busca contribuir a ese propósito, donde el énfasis esté puesto en las lenguas, en este caso, desde y a partir de la lengua indígena, por un lado y, por el otro, en el trabajo colaborativo de los diferentes agentes implicados en la tarea educativa. Con la planificación de un proyecto, el cual ha estado tradicionalmente por fuera de la interacción en el aula y que ha sido del ámbito de la decisión individual de los docentes —o a veces del equipo de profesores— pasa a ser parte de la enseñanza y un asunto de elaboración conjunta, solamente de esta manera cobra sentido un PLA.

Finalmente, la decisión y postura de los docentes de esta experiencia ha sido pensar y reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza y, a partir de ahí, tomar la decisión de realizar un cambio de rumbo con respecto a la atención de las lenguas en el espacio áulico, y retomar después acciones de distribución por fases de la atención lingüística. Esto ha contribuido a ser el proceso de enseñanza y aprendizaje más significativo y, sobre todo, obtener la confianza por parte de los niños y niñas para aprender y apropiarse de elementos culturales, lingüísticos y disciplinares partiendo desde su lengua originaria. □

Referencias

- Budar, L., Meseguer, S., Ceballos, D., Mateos, L. y Dietz, G. 2022. Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, V(10): 141-160.
- Carlino, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. 1994. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M. y Poblete, R. 2017. Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y

- desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11: 233-246.
- Cisneros Estupiñán, M. 2016. Cultura, lenguaje y educación en un mundo diverso: mirada sociolingüística. *Boletín REDIPE*, 5: 73-77.
- Coll, C. 2010. Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C. (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, (31-61). Madrid: Graó- Consejo de Europa.
- Dietz, G. 2023. Interculturalidad en educación. *Educación en Movimiento*, 2(22): 14-22.
- Elliott, J. 2000. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Espinoza, E., Mejía, N. y Ovares, S. 2011. El malecu: una cultura en peligro de extinción. *Revista Electrónica Educare*, 15: 69-84.
- Fraca de Barrera, L. 2003. *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Editorial CEC, S. A.
- García, G. y Zúñiga, Z. 1987. Acciones educativas para la revitalización lingüística. *América Indígena*, 47(3): 489-517.
- Gass, S. 2013. *Second language acquisition: an introductory course*. UK: Routledge.
- Giménez Sacristán, J. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guerrero Lacoste, C. 2017. *Migrantes en una escuela multicultural en Santiago de Chile: estudio antropológico-lingüístico de representaciones sociales en torno a variedades lingüísticas en contacto/conflicto*. Tesis de grado. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/169912>.
- INALI. 2012. *Méjico. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: variantes lingüísticas por grado de riesgo*. México: INALI.
- INEGI. 2020. *Principales resultados por localidad (ITER)*. https://www.inegi.org.mx/app/scitel/doc/descriptor/fd_iter_cpv2020.pdf.
- Martin, L. C. y Roco, M. V. 2012. *El salón de clases como contexto de aprendizaje y como contexto cognitivo*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/470>.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. 1996. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primera y secundaria*. Madrid: Akal.
- Muñoz, C. 2002. *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Pérez López, M. S. (2007) Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos*

- Lingüísticos, 3(6): 137-153.
- Pulido Rafael, Á. 2003. *Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra*. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3520/b15761794.pdf>.
- Quesada, M. Á. (1999-2000). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 18(19): 7-34.
- Richards, J. 2001. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rojas, C. 2002. La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 3: 177-186. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>.
- Sánchez, C. 2013. Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Káñina*, 37(1): 219-250. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/10589/9980>.
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros.
- Schmelkes, S. 2013. Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40: 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>.
- Serrón, S. 2001. El Club de Lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua. *Cuaderno Pedagógico del CILLAB*, 4. Caracas: UPEL-IPC.
- Suárez, D. H. 2006. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar. *Revista Entre maestr@s*, 6(16).
- Tirzo Gómez, J. 2023. Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana. En *Educación en movimiento*, 2(22): 4-13.
- UNESCO. 2002. *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. París: UNESCO.
- Villoro, L. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM-Paidós.