



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Propuesta pedagógica para el aprendizaje de vocabulario en lengua wixárika y español
en el Telebachillerato Takutsi Niukieya de Bancos de Calitique, Durango

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta:
Julián Bernal Juárez

Dirigido por:
Mtra. Paulina Latapí Escalante

Mtra. Paulina Latapí Escalante
Presidente

Dra. Adriana Terven Salinas
Secretario

Dr. David Alejandro Vázquez Estrada
Vocal

Mtra. María de Jesús Selene Hernández Gómez
Suplente

Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz
Suplente

Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas
Directora de la Facultad

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Septiembre de 2018

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

RESUMEN

Tomando la Teoría Fundamentada y la Teoría de Situaciones Didácticas como su marco teórico, este estudio desarrolla un modelo teórico que describe y explica los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo al interior de las clases de lengua *wixárika* y español del Telebachillerato Comunitario *Takutsi Niukieya* de la comunidad de Bancos de San Hipólito, Durango, para construir y aplicar situaciones didácticas que atiendan las problemáticas pedagógicas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de vocabulario mediante el análisis morfológico. Se realizaron entrevistas, observaciones de clase y observaciones etnográficas en el grupo de primer grado del Telebachillerato. Los datos se analizaron mediante la corriente straussiana de la Teoría Fundamentada lo que permitió observar que existen diversos factores socio-culturales, particulares a la cosmovisión *wixárika*, que se reproducen de formas específicas en el interior del aula y que influyen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que estos factores entran en conflicto con el modelo pedagógico que se lleva a cabo en este centro educativo. Con base en este análisis, se diseñaron dos situaciones didácticas, una para español y otra para *wixárika*, con el objetivo de fomentar el aprendizaje de vocabulario mediante el uso de la descomposición morfológica. Las situaciones didácticas se apoyan de los estilos de aprendizaje *wixaritari*, de manera que los alumnos se involucraron más activamente en la construcción de su conocimiento y se modificó el contrato didáctico al hacer que el profesor se vuelva una guía de aprendizaje y no el árbitro de conocimiento. Mediante la manipulación física de los morfemas de palabras se promueven procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos en función de que se modifica la relación de los alumnos con el profesor y con el contenido. Enseñar implica tomar en cuenta el contexto social y cultural de una comunidad de manera que los modelos pedagógicos se aprovechen de dicho contexto y se fortalezca la identidad indígena mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje y no solamente con la inclusión de contenido en lengua indígena en la currícula.

(Palabras clave: *wixárika*, pedagogía, teoría fundamentada, situación didáctica)

ABSTRACT

By taking the Grounded Theory and the Theory of Didactic Situations as its theoretical framework, this study develops a theoretical model that describes and explains the teaching-learning processes that takes place within the *Wixárika* and Spanish language classes of the Telebachillerato Comunitario *Takutsi Niukieya* from the community of Bancos de San Hipólito, Durango. Through morphological analysis, building and applying didactic situations, the pedagogical issues regarding the teaching-learning processes of vocabulary are addressed. Interviews, class observations and ethnographic observations were carried out in the first grade class of the Telebachillerato. The data was analyzed through the Straussian current of Grounded Theory, and it was observed that there are socio-cultural factors, particular to the *Wixárika* worldview, that are reproduced in specific ways inside the classroom and that have an influence in the development of the teaching-learning processes since these factors are in conflict with the pedagogical model that is used in this educational center. Based on this analysis, two didactic situations were designed, one for Spanish and another for *Wixárika*, with the aim of encouraging the learning of vocabulary through the use of morphological decomposition. The didactic situations are based on the *Wixárika* learning styles, which helped the students be more actively involved in the construction of their knowledge; the didactic contract was also modified by making the teacher a guide in the pursuit of knowledge, rather than the referee of knowledge. Through the physical manipulation of word morphemes, more meaningful teaching-learning processes are encouraged. At the same time that the relationship between students, teacher, and content is modified. Teaching involves taking into account the social and cultural context of a community, so that pedagogical models can take advantage of such context and, by doing so, the indigenous identity is strengthened through teaching-learning processes, and not only with the inclusion of the indigenous language in the syllabus.

(Keywords: wixárika, pedagogy, grounded theory, didactic situation)

A mis padres, por su amor y por todo lo que he aprendido de ustedes,
han sido la mejor escuela.

A Nadia por su apoyo incondicional en todas mis aventuras.

A la comunidad de Bancos de Calitique, y en particular al Telebachillerato Takutsi Niukieya.

A Beto, donde quiera que estés.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por los financiamientos y apoyos que hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

Agradezco a los profesores de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe por el aprendizaje de estos dos años que, sin duda, amplían mi perspectiva sobre los pueblos originarios de México y sobre la academia mexicana. En particular, agradezco a la Maestra Paulina Latapí Escalante, directora de esta tesis, quien siempre me apoyó personal e institucionalmente, y cuyas aportaciones no sólo me permitieron llevar a buen término esta investigación, sino que han dejado una profunda huella en mi vida.

En especial, agradezco al profesor Samuel Cayetano Carrillo y al director del Telebachillerato Takutsi Niukieya, Eracleo Cayetano Carrillo por su amistad y la hospitalidad que siempre tuvieron conmigo, además de las facilidades que me brindaron para la realización de este trabajo.

También a los profesores Adriana Terven Salinas, David Alejandro Vázquez Estrada, María de Jesús Selene Hernández Gómez y Nicanor Rebolledo Recéndiz, por haber revisado el texto y sus atinados comentarios para mejorarlo.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| Antecedentes | 12 |
| CAPÍTULO I..... | 18 |
| 1.1 Descripción del objeto de estudio..... | 18 |
| 1.2 Objetivo General | 19 |
| 1.2.1 <i>Objetivos particulares y preguntas de investigación</i> | 19 |
| 1.3 Justificación..... | 20 |
| CAPÍTULO II..... | 22 |
| 2.1 Situación geográfica..... | 23 |
| 2.2 El Programa Indígena Intercultural - PII ITESO..... | 27 |
| 2.3 Historia del Telebachillerato Takutsi Niukieya..... | 30 |
| 2.4 Descripción del Telebachillerato Takutsi Niukieya | 32 |
| 2.5 Política dentro y fuera de la comunidad | 41 |
| 2.6 La participación de Bancos en la vida política de la región. | 42 |
| 2.7 Vida social..... | 45 |
| 2.7.1 <i>Cotidianidad</i> | 45 |
| 2.7.2 <i>El Domo</i> | 46 |
| 2.7.3 <i>Entrevista a K.</i> | 51 |
| 2.8 Relaciones entre profesores y alumnos | 53 |
| 2.8.1 <i>La clase en el aula y las relaciones sociales</i> | 53 |
| 2.9 El investigador como herramienta de análisis. | 60 |
| CAPÍTULO III..... | 64 |
| 3.1 Desarrollo metodológico | 64 |
| 3.2 Etiología de la Teoría Fundamentada..... | 65 |
| 3.2.1 <i>Diferentes corrientes de la Teoría Fundamentada</i> | 68 |
| 3.3 Descomposición morfológica..... | 70 |
| 3.4 La teoría de las situaciones didácticas..... | 73 |
| 3.4.1 <i>Conceptos básicos</i> | 76 |
| 3.5 Etnografía | 80 |
| 3.5.1 <i>La microetnografía y sus alcances</i> | 82 |

| | |
|---|------------|
| 3.6 Pragmatismo vs abstracción | 84 |
| CAPÍTULO IV | 86 |
| 4.1 Ordenamiento conceptual..... | 87 |
| 4.2 Codificación abierta..... | 88 |
| 4.3 Codificación axial..... | 126 |
| 4.3.1 Categoría 1: Propiedades y dimensiones de “Vida cotidiana” | 126 |
| 4.3.2 Categoría 2: Propiedades y dimensiones de “Clase en el aula” | 127 |
| 4.3.3 Categoría 3: Propiedades y dimensiones de “Estilo pedagógico” | 128 |
| 4.3.4 Categoría 4: Propiedades y dimensiones de Relaciones y roles..... | 129 |
| 4.4 Codificación selectiva..... | 132 |
| 4.5 Refinamiento de la teoría y respuesta a preguntas de investigación..... | 137 |
| CAPÍTULO V | 144 |
| 5.1 La tipología lingüística | 144 |
| 5.2 Tipos de lenguas según su tipología morfológica | 146 |
| 5.3 Lenguas polisintéticas y aglutinantes | 148 |
| 5.3.1 Rasgos relevantes del wixárika..... | 148 |
| 5.3.2 Rasgos relevantes del español | 152 |
| 5.4 Conclusiones. | 154 |
| CAPÍTULO VI..... | 155 |
| 6.1 Las situaciones didácticas..... | 156 |
| 6.1.2 Situación didáctica en wixárika..... | 156 |
| 6.1.3 Situación didáctica en español | 163 |
| 6.2 Reflexión | 169 |
| RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 172 |
| Resultados de las preguntas de investigación..... | 172 |
| Puesta en práctica de las situaciones didácticas | 175 |
| Primera sesión wixárika. | 175 |
| Comentarios del profesor..... | 178 |
| Segunda sesión en wixárika. | 179 |
| Implicaciones metodológicas | 185 |
| Futuras investigaciones | 187 |
| REFERENCIAS..... | 190 |

| | |
|---|------------|
| APÉNDICES | 195 |
| Fotografías..... | 195 |
| Instrumentos de evaluación previa | 200 |
| <i>Instrumentos en wixárika</i> | 200 |
| <i>Instrumentos en español</i> | 201 |
| Lista de abreviaturas..... | 203 |

ÍNDICE DE TABLAS |

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Etiquetado de datos de la observación de clase realizada al profesor S | 89 |
| Tabla 2. Entrevistas a profesor, director del Telebachillerato y asesora del ITESO | 97 |
| Tabla 3. Observaciones (micro-)etnográficas | 107 |
| Tabla 4. Tabla 4. Entrevista a R. y A., asesoras del ITESO | 112 |
| Tabla 5. Datos de entrevistas a alumnos de primer grado | 120 |
| Tabla 6. Etiquetas identificadas mediante la categorización de datos | 125 |
| Tabla 7. Plan de clase para situación didáctica en wixárika, primera sesión..... | 156 |
| Tabla 8. Plan de clase para situación didáctica en wixárika, segunda sesión | 160 |
| Tabla 9. Plan de clase para situación didáctica en español, primera sesión | 164 |
| Tabla 10. Plan de clase para situación didáctica en español, segunda sesión..... | 166 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Diagrama de codificación axial..... | 133 |
| Figura 2. Diagrama del modelo teórico.. | 142 |
| Figura 3. Índices de fusión y síntesis..... | 148 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1. Vista de Bancos de Calitique hacia el sur..... | 24 |
| Ilustración 2. Uweni Muyewe..... | 25 |
| Ilustración 3. Mapa curricular de los TBC..... | 35 |
| Ilustración 4. Vista de las aulas del Telebachillerato..... | 36 |
| Ilustración 5. Aula del Telebachillerato..... | 37 |
| Ilustración 6. Cocina del Telebachillerato. | 38 |
| Ilustración 7. Padres de familia realizan obras de mantenimiento en el Telebachillerato. | 39 |
| Ilustración 8. Croquis de Takutsi Niukieya. Elaboración propia..... | 40 |
| Ilustración 9. Delegado electo de Huazamota..... | 43 |
| Ilustración 10. Ceremonia de Honores a la Bandera en el Domo. | 46 |
| Ilustración 11. Croquis del centro de Bancos de Calitique. Elaboración propia. | 47 |
| Ilustración 12. La vida social en El Domo..... | 48 |
| Ilustración 13. El Domo como lugar de encuentro social..... | 50 |
| Ilustración 14. Profesor monitorea el trabajo de los alumnos..... | 56 |
| Ilustración 17. Los alumnos trabajan en la etapa de acción..... | 176 |
| Ilustración 18. Alumnos en la fase de acción. | 177 |
| Ilustración 19. Producciones de los alumnos que usaran en el tendedero de morfemas. ... | 178 |
| Ilustración 20. Situación a-didáctica y socialización..... | 180 |
| Ilustración 21. Situación a-didáctica y socialización..... | 181 |
| Ilustración 22. Los alumnos en la etapa de formulación y validación..... | 182 |

| | |
|---|-----|
| Ilustración 23. Tendedero de morfemas con una sola raíz..... | 182 |
| Ilustración 24. Tendederos con una sola raíz contruidos por alumnos. | 183 |
| Ilustración 25. Posible mejora. Más de una raíz por tendedero. | 183 |
| Ilustración 26. Tendederos de morfemas. | 184 |
| Ilustración 27. Posibilidades de combinacion de los morfemas. | 195 |
| Ilustración 28. Alumnos realizan investigación por su cuenta. | 196 |
| Ilustración 29. Honores a la Bandera en el Telebachillerato. | 197 |
| Ilustración 30. Ceremonia tradicional durante clausura de cursos en 2017..... | 198 |
| Ilustración 31. Partido de futbol entre alumnas. Mañana deportiva. | 199 |

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de las vivencias que tuve, durante el año 2015, como asesor académico del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Durante este periodo estuve encargado de realizar observaciones de clase en diferentes centros educativos wixaritari¹ (incluido el Telebachillerato donde se realiza esta investigación), así como de trabajar con los profesores de dichos centros para identificar y proponer soluciones a las problemáticas académicas a las que se enfrentaban. Fue entonces que pude percatarme que existían ciertas prácticas que obstaculizaban el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyos resultados fueran más positivos para los estudiantes. Al respecto encontré que existen escasos estudios sobre la problemática educativa de comunidades wixaritari (Conti Jiménez, Guerrero Valenzuela, & Santos, 2012; Bertely Busquets, 2010; Rojas, 2012), y específicamente, no hallamos alguno enfocado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior de las aulas, ni propuestas pedagógicas concretas y aplicadas en función del contexto educativo wixárika.

No obstante, antes de sugerir una propuesta pedagógica que atendiera las dificultades de alumnos y docentes en Takutsi Niukieya fue necesario comprender el contexto educativo de la escuela y la comunidad. Por lo anterior, en el Capítulo II Contexto del Telebachillerato, además de hacer una descripción de los aspectos geográficos y políticos de la comunidad, se describen también los factores sociales que influyen en las clases dentro del aula.

Una vez se recogieron los aspectos contextuales, optamos por recurrir a la Teoría Fundamentada, a la Teoría de las Situaciones Didácticas, la microetnografía y a la propuesta de Kieffer y Lesaux, las cuales se describen en el Capítulo III Marco teórico metodológico, ya que nos parecieron las más adecuadas en función de los descubrimientos acerca del contexto y de los objetivos de esta investigación.

El Capítulo IV, describe la etiología de la Teoría Fundamentada y su aplicación en esta investigación, de manera que se creara un modelo teórico que describiera y explicara los fenómenos que se suscitan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Telebachillerato, para que así, la propuesta de intervención fuera la más adecuada.

¹ La palabra *wixárika* [vi'zarika, vi'rarika] se refiere tanto a la lengua como a la cultura y al gentilicio. El plural es *wixaritari* [vi'zaritari]

En el Capítulo V Tipología morfológica del wixárika y español, se describen las diferencias entre la morfología de las dos lenguas involucradas ya que, al ser la comunidad de Bancos de Calitque una bilingüe, la propuesta pedagógica que se construyó contempla las dos lenguas involucradas: wixárika y español. Las situaciones didácticas propuestas fomentan la reflexión morfológica como herramienta de aprendizaje de vocabulario, y su aplicación, a pesar de estar fundamentada sobre los mismos aspectos epistemológicos y pedagógicos, requería de dos medios distintos porque, como se verá en el Capítulo VI Intervención, debido a las estructuras morfológicas muy distintas de cada lengua, no siempre existe la posibilidad de transferencia de lo que funciona en una lengua a la otra. En este último Capítulo, además se da cuenta del diseño y aplicación de las actividades propuestas, así como de su impacto en la práctica docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se describen los resultados de la aplicación de la Teoría Fundamentada y de la Teoría de Situaciones Didácticas en función de cómo respondieron a las preguntas de investigación. Asimismo, se presenta la reflexión acerca de las implicaciones metodológicas en el contexto de Bancos de Calitque y se presentan las posibles rutas para investigaciones futuras.

Antecedentes

La educación pública en México ha girado en torno al concepto de cultura nacional, es decir, el constructo social que, se arguye, es común a todos los mexicanos, e incluye tanto la herencia histórica oficial del país -con sus mitos, personajes, etc.- desde el México Antiguo hasta la actualidad, así como también la herencia lingüística. En México la lengua mayoritaria es el español, y aunque esta ha sido influenciada por las lenguas originarias como el náhuatl, la presencia en espacios oficiales de las lenguas originarias del país sigue siendo menor, o incluso inexistente. A pesar de la diversidad cultural que existe en el país, dicha cultura nacional no incluye más que una reducida agrupación de elementos que corresponden a grupos hegemónicos que, históricamente, han mantenido relegados a otros grupos sociales y culturales principalmente en lo político y en lo económico.

Históricamente, la educación indígena ha enfrentado procesos más complejos que la educación para la población mayoritaria. Vergara, Bernache, Esparza y Cortés (2008) refieren

que los estudiantes de los centros escolares indígenas presentan un desempeño escolar más bajo, con mayor grado de reprobación y deserción que otros alumnos en contextos no indígenas. Según los autores, las problemáticas que atañen a las escuelas en contextos indígenas en el estado de Jalisco, son las mismas que se encuentran en escuelas no indígenas rurales y urbanas, o sea, bajo nivel de aprovechamiento académico, bajo nivel de desarrollo de habilidades de lecto-escritura, entre otros. No obstante, los alumnos de escuelas no-indígenas (rurales o urbanas) no tienen que lidiar con la imposición de modelos de pensamiento y estilos de aprendizaje diferentes a aquellos con los cuales se desarrollaron. Los autores aseveran que se deben enfocar los esfuerzos de mejoramiento de las condiciones de educación indígena en el estado de Jalisco en la mejor preparación de los profesores, así como en la adecuación de la currícula a los contextos culturales y a la producción de materiales pedagógicos adecuados. Pero adecuar la currícula conlleva más que solamente incluir contenidos culturales indígenas relevantes; significa hacer visible a los mismos actores educativos involucrados sus propios modelos de pensamiento y relaciones sociales y considerar cómo estos entran en conflicto con los modelos de pensamiento escolares tradicionales.

Brewer (1977) pone de manifiesto los conflictos epistemológicos a los que se enfrentan los alumnos indígenas en las escuelas. Estos conflictos surgen del choque de estilos de aprendizajes completamente diferentes. Los estilos de aprendizajes se entienden aquí como las metodologías que posibilitan la comprensión del mundo, facilitan la adquisición de información y el desarrollo de habilidades (Appleton, 1983). Brewer indica que los niños indígenas aprenden de la misma manera que cualquier otro niño no-indígena: hay niños que aprenden más rápido que otros, o que pueden desarrollar habilidades que otros no pueden (1977). Es decir, la condición de ser indígena no tiene ningún impacto negativo en el desarrollo y aprendizaje de una persona. Por otro lado, el estilo de aprendizaje indígena se adquiere en la vida cotidiana, y particularmente en la infancia. Al respecto, Swisher apunta que “la literatura disponible sugiere que los valores culturales y las experiencias tempranas de socialización influyen en la forma en que los niños [...] entienden su mundo” (1991, p. 2); y en consecuencia, aprenden e interactúan con él.

Este estilo de aprendizaje es bastante peculiar en tanto que se identifican dos aspectos medulares en los que difiere con los estilos de aprendizaje que se fomentan en las aulas: el

aprendizaje mediante la observación y la manera en que se demuestra el dominio de conocimiento y habilidades (Brewer, 1977; Swisher, 1991; Urmston, 1983) Brewer, refiere que los niños indígenas prefieren aprender observando en silencio las actividades que realizan los adultos, para luego tratar de reproducir esa misma actividad de manera individual y lejos de la vista de los demás, y solamente cuando el niño siente que ha desarrollado el dominio adecuado de tal actividad, habilidad o conocimiento, sentirá la suficiente confianza como para reproducirla frente a los demás. En las aulas, al contrario de lo que sucede en la vida cotidiana, el modelo pedagógico exige al alumno demostrar ante el grupo (o ante el profesor al tener que responder instrumentos de evaluación) la comprensión de contenido y dominio de habilidades inmediatamente después de haber sido presentados. Además se promueve la competencia entre individuos, más que la cooperación en grupos.

Por ende se requiere la implementación de metodología educativa donde sea propio el proceso de construcción de aprendizaje, y no el profesor, en torno al cual gire la clase. Esta perspectiva promueve un pensamiento crítico, en función de los modelos de pensamiento de la cultura indígena, la participación activa de los alumnos y el desarrollo de habilidades de pensamiento metalingüístico y de lecto-escritura (Bertely Busquets, 2010). Dichos esfuerzos deben tener como objetivo mejorar las competencias profesionales de los docentes, mediante acompañamiento individual e implementación de métodos y estrategias diferentes, de manera tal que ellos mismos sean quienes puedan ayudar a que sus alumnos desarrollen sus propias habilidades.

Y, aunado a lo anterior, el reporte realizado por Kell (2014) sobre el rol de la pedagogía para las lenguas indígenas polisintéticas de la región de la Columbia Británica en Canadá refiere las maneras en que se debe tomar consciencia de las estructuras morfosintácticas inherentes de dichas lenguas al momento de diseñar la currícula, poniendo especial atención en los procesos de aprendizaje tradicionales indígenas. La autora sugiere que los profesores pueden mejorar su práctica docente al estar conscientes de las estructuras que conforman las palabras y oraciones en sus lenguas, así como las formas en las que se puede transmitir este conocimiento a los alumnos.

Asimismo, la autora refiere que los profesores de lenguas polisintéticas pueden mejorar su práctica docente al volverse conscientes de dichas estructuras y palabras ya que esto les

proporciona a los alumnos las herramientas que necesitan para descifrar el significado de palabras desconocidas, crear palabras auténticas en su lengua y no depender tanto de la simple memorización de listas de vocabulario. La simple enseñanza de las estructuras de la lengua no es suficiente para un proceso eficaz de enseñanza-aprendizaje, sino que se requiere también consultar con los ancianos y hablantes competentes de la comunidad y respetar sus puntos de vista (sobre la lengua y la cultura), ya que esto brinda mejores perspectivas sobre la cosmovisión de las comunidades y el sentido de identidad de los hablantes.

Kell aporta una serie de recomendaciones para la enseñanza de ciertos aspectos morfosintácticos como los *afijos lexicales* de presente y los *morfemas independientes*, que pueden ser conceptos que se enseñen a los estudiantes de manera explícita en un nivel educativo avanzado, o mediante la creación de materiales como diccionarios bilingües (2014), la enseñanza de *clasificadores* y *adjetivos numerales* que marcan la forma, consistencia, animacidad y otras características de los objetos contados que pueden incluirse en el momento de enseñar a contar a los alumnos, volviéndolos sensibles también a los contextos culturales de uso. La autora recalca la necesidad de contar con un enfoque equilibrado en un ambiente de revitalización de lenguas al momento de diseñar instrumentos de evaluación. Asevera que la evaluación debe tomar en cuenta la comprensión de los alumnos de las estructuras internas de las palabras, sin embargo, está consciente de que “el diseño de instrumentos de evaluación y establecimiento de objetivos lingüísticos, para lenguas polisintéticas, es todavía un campo que no ha sido muy explorado” (Kell, 2014, p. 50).

Finalmente, la autora hace una serie de recomendaciones al momento de diseñar la currícula educativa. Menciona la importancia de tomar en cuenta las perspectivas indígenas en general y de cada comunidad en particular. Se enfoca en el diseño de un currículo basado en experiencias aunado a la enseñanza formal de la gramática de la lengua, la adaptación de los formatos actuales de diseño de currícula y el diseño de un currículo que contenga tanto las formas de la lengua como sus funciones. En suma, el trabajo de Kell aporta una base metodológica basada en documentación lingüística y tipología de lenguas, así como en los aspectos culturales de las lenguas y comunidades de habla para la enseñanza formal de lenguas polisintéticas que, al ser tan diferentes de las lenguas aglutinantes mayoritarias, requieren una aproximación completamente diferente para su enseñanza. Este trabajo de investigación se

enriquecerá con la metodología pedagógica propuesta por la autora para la adecuación de los contenidos curriculares de la enseñanza del wixárika ya que el desarrollo de estrategias e insumos educativos tomó en cuenta la estructura de la primera lengua de los alumnos y profesor para desarrollar una propuesta de situación didáctica que fomente el aprendizaje y la meta-reflexión lingüística de vocabulario en wixárika.

Para abordar las dificultades propias de la negociación intercultural, Durin y Rojas (2005a), discuten cómo las comunidades wixaritari no siempre tienen la mejor opinión de la escuela ya que, arguyen, los miembros de la comunidad deben negociar los tiempos de los ciclos escolares y las tareas que deben realizar los alumnos con las responsabilidades en las que se espera participen los jóvenes, como por ejemplo la siembra y cosecha del maíz, las ceremonias que deben realizarse a lo largo del año y los procesos de socialización con los ancianos de la comunidad.

Además, mencionan que la escuela es percibida como el lugar que fomenta el alejamiento de la cultura y la lengua por parte de los alumnos, ya que es en ese espacio donde se enseña la cultura occidental y a hablar español, y no la lengua y cultura originaria. Las autoras se enfocan en el tratamiento del tiempo como eje principal de su argumento y describen las relaciones de poder que hay entre el tratamiento de dos calendarios: el tradicional que gira en torno a la siembra y cosecha, y el escolar. Hacen una descripción de los procesos sociales que tratan de salvar el aparente conflicto entre estas dos maneras de medir y vivir en el tiempo.

Específicamente para la comunidad a la que va dirigida este proyecto, se toma en cuenta el trabajo de reporte interno elaborado para el Programa Intercultural Indígena del Centro de Investigación y Formación Social del ITESO (Xamán, 2014), en el cual se describen las condiciones de dominio de habilidades de lectoescritura de los docentes en los bachilleratos comunitarios de las comunidades San Andrés Cohamiata y San Miguel Huaixtita, Jalisco; Presidio de los Reyes, Nayarit y Bancos de San Hipólito, Durango. La autora realizó una serie de pruebas que consistieron en un instrumento de evaluación conformado por cuatro partes. La primera comprendió una prueba de dictado de aproximadamente 150 palabras con el objetivo de evaluar la comprensión auditiva. La segunda parte consistió en una lectura de comprensión donde se debe identificar el tema principal del texto y emitir una opinión valorativa de éste. La tercera parte constó de una prueba de redacción donde se debe crear un

texto narrativo original; el objetivo de esta prueba era evaluar la capacidad de expresión escrita. La última parte fue una prueba de lectura en voz alta, cuyo objetivo era evaluar la capacidad de decodificación de *gramemas* en *fonemas*, así como la fluidez de lectura. Según los resultados arrojados, Xamán enfatiza el hecho que “los profesores reflejan un conocimiento del idioma que se considera insuficiente para realizar con excelencia su labor docente” (2014, p. 10). Asimismo, reporta que tienen un conocimiento del idioma considerado de un nivel bajo a medio, encontrando errores básicos (acentuación, puntuación, análisis de texto) (2014).

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del objeto de estudio

La presente propuesta de investigación tiene dos intencionalidades principales: (i) formular un modelo teórico, desde la Teoría Fundamentada, que explique los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo al interior de las clases de lengua wixárika y español del Telebachillerato Comunitario Takutsi Niukieya de la comunidad de Bancos de San Hipólito, Durango; y (ii), construir y aplicar situaciones didácticas que atiendan las problemáticas pedagógicas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de vocabulario mediante el análisis morfológico.

Los alumnos se enfrentan a dificultades de lectoescritura al salir de sus comunidades e interactuar con textos escritos, particularmente al continuar con sus estudios fuera de sus comunidades originarias. No sólo se enfrentan al reto de adaptarse a un ambiente cultural y académico completamente nuevo y diferente al que estaban acostumbrados, sino que, además, se espera que sus habilidades de lecto-escritura (siempre en español y no en wixárika) se encuentren al mismo nivel que la de sus pares monolingües en español.

Las prácticas docentes actuales no alcanzan a fomentar en los alumnos el desarrollo de habilidades metalingüísticas de comprensión y aprendizaje de vocabulario: se enfatiza sólo la memorización y repetición, mas no la reflexión e internalización de contenido, entendida esta última como una "operación que inicialmente representa una actividad externa [que] se reconstruye y comienza a suceder internamente". (Vygotsky, 1979, p.93).

No obstante, esta investigación no se enfoca en el aprendizaje de ítems léxicos o gramaticales específicos por parte de los alumnos; dicho de otra manera, nos enfocamos en el desarrollo y aplicación de herramientas didácticas que, tomando en cuenta el modelo teórico que presentamos más adelante, modifiquen el contrato didáctico, entendido como "todo lo que el docente emprende para hacer que el alumno produzca los comportamientos que espera y que priva al alumno de las condiciones necesarias para la comprensión y el aprendizaje del contenido meta" (Artigue, Haspekian, & Corblin-Lenfant, 2014, p. 53), de manera tal que

tanto los alumnos como profesor desarrollen prácticas constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario.

1.2 Objetivo General

Este proyecto se plantea como objetivo general la co-creación, con el profesor del primer grado del Telebachillerato Comunitario Takutsi Niukieya de herramientas didácticas que contribuyan a superar las dificultades relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en wixárika y español.

1.2.1 Objetivos particulares y preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planeadas son:

- ¿Cómo es el proceso de enseñanza/aprendizaje de vocabulario de los alumnos de Takutsi?
- ¿Cuál es la tipología de las lenguas involucradas y cómo ésta influye en el aprendizaje de vocabulario de los alumnos?
- ¿Qué factores sociales externos se reproducen al interior del aula/escuela y qué impacto tienen sobre la enseñanza-aprendizaje de vocabulario?
- ¿Qué metodología pedagógica puede ofrecerse como una posibilidad de solución a la problemática identificada y fomentar una participación más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario a los actores involucrados?

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- 1) Establecer un modelo teórico que explique y describa el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en español y wixárika en Takutsi.
- 2) Describir la tipología de las lenguas involucradas y el impacto de ésta en la enseñanza-aprendizaje de vocabulario.
- 3) Analizar los factores sociales que se reproducen en el aula y que influyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario mediante análisis morfológico. en Takutsi.

- 4) En función del modelo teórico, diseñar y aplicar una propuesta de situaciones didácticas que fomente el aprendizaje de vocabulario y pensamiento metalingüístico de los alumnos de Takutsi Niukieya.

1.3 Justificación

El presente proyecto parte de las experiencias que el autor de esta investigación vivió al trabajar como asesor académico en el área de apoyo a la educación formal del Programa Indígena Intercultural (PII) del Centro de Formación e Investigación Social (CIFS), del (ITESO), en el cual trabajó de manera cercana con docentes de los diversos centros educativos que conforman la Red de Centros Educativos Wixaritari y Na'ayeri (CEYWINA), una Red auto-gestionada por diferentes centros educativos comunitarios interculturales de la región wixárika en Jalisco, Nayarit y Durango, para compartir herramientas educativas, culturales y de gestión con el apoyo del ITESO. Gracias a este acercamiento se pudieron identificar inicialmente algunos de los obstáculos pedagógicos con los que dichos centros se enfrentan diariamente: la falta de un currículo contextualizado a la cultura y lengua de las comunidades bilingües, la poca flexibilidad por parte de instancias oficiales para que los docentes creen contenidos y metodologías originales y la escasez de materiales eficaces para la enseñanza y aprendizaje formal de las lenguas en contacto. Ello se refleja en las dificultades que tienen los alumnos en el dominio de ciertos aspectos del español y wixárika, particularmente en la comprensión y aprendizaje de nuevo vocabulario. Como mencionan Kieffer y Lesaux (2007) la evidencia de la investigación confirma lo que muchos maestros saben: es muy probable que los estudiantes con vocabularios limitados tengan dificultades para comprender los textos de su grado. Aunado a esto, no se han podido identificar, hasta el momento, trabajos de intervención como los que se planean en la presente investigación.

Esta propuesta metodológica se enfoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario mediante análisis morfológico ya que, como se verá más adelante, el desarrollo de habilidades de vocabulario (y específicamente vocabulario académico) no se incluye en la planeación, y desarrollo de clases. Cassidy y Cassidy (citado en Keiffer, 2007) mencionan que el vocabulario es un componente esencial y a menudo pasado por alto en cualquier programa de alfabetización equilibrado, un sentimiento cada vez más reconocido en los últimos años. De

igual manera, la falta de materiales y metodologías adecuadas al nivel de complejidad para bachillerato hace que el estudio formal de la lengua wixárika se vea comprometido, lo que dificulta el proceso de transferencia positiva de L1 a L2. Asimismo, sólo los tipos de educación bilingüe heteroglósicos con los modelos de inmersión- revitalización por un lado y los de desarrollo por otro, toman en cuenta las complejas necesidades pedagógico-lingüísticas de una comunidad lingüística bilingüe minoritaria (Glaser, 1965). No obstante, dichos modelos no son los que regularmente se llevan a cabo, y en consecuencia, los materiales no están adaptados para hablantes bilingües ni tampoco toman en cuenta el contexto socio-cultural en la que se encuentra la escuela.

CAPÍTULO II

CONTEXTO DEL TELEBACHILLERATO

El contexto de la comunidad y del Telebachillerato Takutsi Niukieya (‘El consejo de Nuestra Abuela’.) En este caso se refiere a Abuela como deidad, y no como relación de parentesco, es lo que da sentido a la propuesta pedagógica que realizo a continuación. La descripción del contexto va más allá de la postura de la lógica clásica, que de manera simple refiere a “lo que está alrededor, y, por consiguiente, el ambiente, o la situación, dentro del/de la cual ocurre, se genera, y puede ser comprendido aquello sobre lo cual estamos focalizando nuestra atención” (Bianciardi, 2009, p. 2). En esta investigación, el contexto es más bien el “entrelazamiento entre niveles distintos y aquella articulación entre unidad del todo y autonomía de los componentes” (Bianciardi, 2009, p. 1). Describe no sólo las relaciones sociales que se dan en los distintos escenarios de que se ocupa la presente investigación, sino de las razones de estas relaciones, de cómo se reflejan en distintos niveles macro y microsociales y de cómo los actores experimentan y recrean estas mismas relaciones que dan sentido a la vida y la cultura wixárika al interior del Telebachillerato.

Entonces, desde esta postura que toma al contexto como “relación compleja y articulada entre un todo y sus componentes [...] (que no está) separado, apartado, independiente, autónomo, con respecto de aquello que haría de contexto”. (Bianciardi, 2009, p. 4), se explican diferentes elementos que intervienen o se reflejan en la práctica educativa del Telebachillerato, los cuales, a pesar de ser autónomos, interactúan en armonía para realizar los constructos sociales que crean y definen a los actores de la comunidad y de la escuela.

Bianciardi recomienda no ordenar linealmente estos elementos, sino encontrar niveles de autonomía que sean diferenciados pero que se encuentren entrelazados (2009). Por lo tanto, este capítulo abordará el contexto educativo del centro educativo en diferentes apartados que conectan los aspectos geográficos, históricos, políticos, sociales y de relaciones al interior del aula. Cada uno de estos apartados describe los aspectos que definen a los actores involucrados, que son, al mismo tiempo, creados por ellos y que impactan en la relación de enseñanza-aprendizaje del Telebachillerato. El lector encontrará que en cada apartado se mencionan reflexiones o anotaciones que se refieren a lo que se menciona en otros, lo cual no podría ser

de otra manera si el objetivo es, precisamente, mostrar la manera en cómo se teje el contexto, que de una imagen más completa y profunda acerca del devenir de la vida académica del Telebachillerato y, más aún, de la pertinencia de la propuesta pedagógica que se realizó.

2.1 Situación geográfica

Son necesarias seis serpenteantes horas de camino en automóvil (o hasta diez horas en autobús) desde Tepic para llegar a Bancos de Calitique ya que, a diferencia de otras comunidades wixaritari, en Bancos no hay pista de aterrizaje para llegar por avioneta. Bancos de Calitique es una comunidad wixárika. Se encuentra en el municipio de Mezquital, Durango, a 1009 m.s.n.m y 600 kilómetros al noroeste de la Ciudad de México (Pueblos America, 2017). La comunidad mayor más cercana es Huazamota, a 13 kilómetros hacia el Norte. Se puede llegar por carretera desde Jalisco o Nayarit cruzando la Sierra Madre Occidental. Desde Guadalajara, el trayecto toma 12 horas aproximadamente; nueve horas desde Tepic y ocho desde la ciudad de Durango. No cuenta con servicios de transporte público que lleguen a la comunidad, por lo que para llegar o salir de ella las personas dependen de otras personas que las puedan llevar en sus vehículos particulares.



Ilustración 1. Vista de Bancos de Calitique hacia el sur.

La comunidad tiene dos calles principales de terracería y un único camino de terracería en condiciones regulares para entrar y salir. Al momento de este estudio, según cifras oficiales, en Bancos hay 255 hombres y 273 mujeres para un total de 528 habitantes (Secretaría de Desarrollo Social [(SEDESOL], 2017). La geografía de la comunidad hace que se encuentre relativamente aislada de otras comunidades. Las distancias y la falta de acceso a transporte han hecho que las personas de Bancos tengan que desarrollar mecanismos que les permitan resolver las dificultades de acceso, por ejemplo, viajar con alguna otra persona que salga o vaya a Bancos de Calitique, o pagar el viaje (aproximadamente 600 pesos, lo cual representa un gasto mayúsculo para muchas familias) a un particular hasta la comunidad vecina de San Juan Peyotán.



Ilustración 2. Uweni Muyewe. La comunidad toma su nombre wixárika por este cerro que asemeja una silla tradicional para mara'akame.

En el centro de la comunidad hay un jardín de niños; una escuela primaria; una escuela telesecundaria; un bachillerato intercultural bilingüe. Hay una clínica de salud atendida por un médico, una cancha de basquetbol techada, una oficina para autoridades tradicionales -el comisariado y el *topil* (policia tradicional)². Las casas de las personas son de ladrillo con techo de lámina o cemento. Se trata de un asentamiento semidisperso. En el centro de la comunidad

² Las autoridades tradicionales más importantes son el Gobernador Tradicional (*Tatuwami*), quien, junto con su gabinete, es el encargado de llevar a cabo ceremonias tradicionales, como el cambio de vara o diferentes fiestas. El Gobernador Tradicional debe ser una persona mayor, con conocimientos sobre la cultura y la comunidad y que sea conocida y respetada por todos; el cargo tiene una duración de un año. El Comisariado de Bienes Comunes, también junto con su respectivo gabinete, por otro lado, se encarga de cuestiones administrativas, por ejemplo, lo relacionado con el territorio. El cargo de Comisariado tiene tres años de duración. El Gobernador Tradicional es elegido por un mara'akame mediante un sueño; mientras que el comisariado se elige en Asamblea Comunal por voto directo de los representantes de todas las comunidades a las que se circunscribe su administración.

las casas se encuentran unas a lado de otras, pero en el resto de la comunidad se están mucho mas separadas. Casi todas las casas cuentan con una parcela familiar, aunque los terrenos de sembradío se ubican en la periferia de la comunidad. Las casas, así como los terrenos de siembra se heredan a los hijos o hijas. Al momento de la redacción de esta investigación la comunidad se encuentra en proceso de litigio “para que se agilice el procedimiento de reconocimiento de bienes comunales que ha estado en curso desde hace 50 años” (Alvarado, 2018, párr. 2). Específicamente, la comunidad pelea la “legalización de 10 mil 720 hectáreas, que son las que actualmente ocupan las viviendas de los mil 200 habitantes que tiene este asentamiento, de los cuales unos 312 forman parte de la comuna” (Alvarado, 2018, parra. 6). El motivo de este reconocimiento legal, además de la certeza patrimonial que otorgaría a las familias que tienen tierras, es la de tener acceso menos limitado a los apoyos gubernamentales. Santos de la Cruz Carrillo, el abogado que representa a Bancos de Calitque y originario de ahí, explica en una entrevista para un medio local que:

No podemos operar programas y proyectos en la región porque está el área en litigio; si queremos promover un programa en [la Comisión Nacional Forestal] CONAFOR o en [la Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales] SEMARNAT o en equis instancias lo primero que nos dicen es que no podemos operar un área en litigio, realmente es un candado” (Alvarado, 2018, párr. 10).

La vida política no se ve como una responsabilidad ciudadana, sino como un recurso que debe usarse para poder obtener soluciones a las necesidades de la comunidad. La participación de las personas de la comunidad en la vida política es de cierta manera algo obligado, ya que es a través de la gestión de los vaivenes políticos que las problemáticas y necesidades se solucionan, o se obstaculizan los procesos de desarrollo de la comunidad. Sin embargo, no siempre el involucramiento en la política genera buenos resultados. Por ejemplo, aunque las personas de Bancos de Calitque tienen una cohesión organizativa muy fuerte en cuanto a aspectos que impactan a la comunidad como un todo (sobre todo en cuestiones relacionadas con la preservación y ejercicio de la cultura, como las fiestas y peregrinaciones), existen también fricciones entre individuos y divisiones internas en la comunidad generadas por la influencia de partidos políticos. Esta situación no es muy diferente de la de cualquier otra comunidad rural o urbana no-indígena de la República.

2.2 El Programa Indígena Intercultural - PII ITESO

A finales de la década de 1990, el ITESO, de la mano de la Profesora Rocío de Aguinaga, quien era docente de esta institución comenzó a trabajar con comunidades wixaritari de la Sierra de Jalisco en el establecimiento de escuelas rurales (Rojas, 2012). El apoyo que brindaba el PII consistía principalmente en “coordinar la capacitación y formación de maestros y en fomentar los contactos con fundaciones financiadoras” (Rojas, 2012, p. 82). La primera escuela que contó con el apoyo del PII fue la secundaria *Tatutsi Maxakwaxi* de la comunidad de San Miguel Huaixtita, Jalisco. El PII no solamente facilitaba la tarea de los profesores, sino que representaba un apoyo institucional para los docentes que les brindaba seguridad en su trabajo (Rojas, 2012,), algo que las instancias gubernamentales no habían ofrecido. En este acompañamiento, el espíritu del PII ha sido el de proveer a los maestros con las herramientas pedagógicas (diseño de currícula, talleres de metodología de enseñanza, entre otros.) que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también el empoderamiento a las comunidades, y de los profesores en particular, para que sean ellos mismos quienes decidan no solo los contenidos educativos, sino la metodología pedagógica, de manera tal que este proyecto educativo no fuera una imposición externa, como lo han sido frecuentemente los esfuerzos educativos indígenas por parte del gobierno, sino una “alternativa educativa intercultural y comunitaria” (ITESO, 2017, párr. 1). El proyecto del PII es entonces una “formulación intercultural que surge de autoridades y líderes de las comunidades, es decir, "desde abajo" y "desde dentro" de la consciencia wixárika” (ITESO, 2017, parr. 1).

En el 2017, el PII trabajaba con cinco comunidades wixaritari de Jalisco, Nayarit y Durango. A lo largo de los años, el apoyo del PII incluyó también la donación de material y mobiliario escolar, así como facilitar la creación de redes entre profesores y escuelas que fomentaban el intercambio académico y reforzaran aspectos culturales de las comunidades, como por ejemplo la red de Centros Educativos Interculturales Wixaritari y Na’ayeri (CEYWINA) que se creó en 2016, y que cada año reúne a profesores y alumnos en encuentros culturales, deportivos y académicos. Las escuelas que han trabajado con el PII son escuelas surgidas como iniciativas de las mismas comunidades para responder a la poca, o inexistente, y frecuentemente inadecuada, oferta educativa de la región. Estas escuelas integran en su

propia currícula contenidos culturales indígenas relevantes, así como programas de formación para el trabajo. (ITESO, 2017, parr. 2).

Aunado a este apoyo, el PII ofrece a alumnos del ITESO realizar sus Proyectos de Aplicación Profesional (PAP), que es algo similar al servicio social que se requiere para obtener el grado de licenciatura en las comunidades wixaritari donde existen convenios de participación. Cualquier alumno del ITESO puede participar. Algunos de los requerimientos son vivir en la comunidad durante un semestre, desarrollar un proyecto relacionado con su licenciatura y que sea de relevancia para las necesidades de dicha comunidad. Además, según lo requiera la escuela, en algunos casos los alumnos pueden fungir como profesores frente a grupo en diferentes materias según su formación profesional. El trabajo de los alumnos en las comunidades no ha estado libre de problemáticas, por el choque cultural que experimentan los alumnos y las capacidades de adaptabilidad tanto de los alumnos como de la comunidad se ponen en juego. Las situaciones conflictivas no han alcanzado a romper la relación de trabajo del PII con las comunidades, pero si son muestra del distanciamiento cultural que existe entre las personas de contextos urbanos no indígenas y aquellas de las comunidades wixaritari. La presencia y el trabajo de los alumnos y asesores del PII algunas veces han generado rupturas en los roles de género, las relaciones sociales y la observancia de las costumbres sociales que crean fricciones y se ponen de manifiesto las reglas que rigen la vida cotidiana que de otra manera se aceptan y ejercen implícitamente pero, al mismo tiempo, sirven como oportunidades de encuentro entre dos culturas que fomentan los procesos interculturales.

Por ejemplo, el hecho de que los alumnos del ITESO, que son por lo general de edades cercanas a las de los alumnos de las escuelas comunitarias, no se hayan casado cuando en las comunidades es normal que esto suceda a una edad temprana fomenta situaciones de discusión y reflexión (tanto en alumnos del ITESO como en personas de las comunidades) acerca de lo que significa el matrimonio, los roles de género, etc.

En el 2017 el PII sufrió una reestructuración, ya que el Centro de Investigación y Formación Social al que estaba adscrito el PII dejó de existir. El PII, pasó entonces a formar parte del Centro Interdisciplinario para la Formación y Vinculación Social (CIFOVIS). Esta reestructuración conllevó la replaneación de los objetivos del PII y particularmente de los lineamientos de trabajo de los PAP. Estos cambios incluirían entrenamiento previo para los

alumnos del ITESO en cuanto a aspectos culturales wixaritari que evitarían crear situaciones de conflicto. Durante la segunda mitad del 2017 se suspendieron las actividades del PII en las comunidades. Para el caso del Telebachillerato de Bancos de Calitique, esto significó que no contaron con el apoyo de alumnos del ITESO para cubrir ciertas materias y que dejaron a por lo menos un grupo sin profesor.

En el caso del autor de esta investigación, el primer acercamiento al Bachillerato de Bancos de Calitique ocurrió en el 2015 cuando comencé a trabajar como asesor académico del área de educación formal del Programa Indígena Intercultural (PII) del ITESO. Los proyectos que se llevaban a cabo en ese entonces seguían dos líneas: educación formal y educación para el trabajo. La primera se enfocaba solamente al quehacer de los profesores y alumnos al interior de las aulas y la segunda a fomentar la implementación y desarrollo de proyectos productivos por parte de los habitantes de las comunidades al exterior de las escuelas. El trabajo contemplaba apoyar a los profesores de los bachilleratos en la pedagogía y práctica docente de las materias relacionadas con las áreas de enseñanza de lenguas (wixárika, español e inglés) y comunicación. Realizaba visitas periódicas que podían durar desde un par de días hasta una semana a las diferentes escuelas. Específicamente, mi labor consistía en facilitar materiales educativos a los profesores, discutir su práctica docente y hacer sugerencias que pudieran mejorarlas.

Sin embargo, durante mi trabajo en el PII, las propuestas que yo había hecho en cuanto a la mejora de la práctica docente de los profesores y la vida escolar no parecían resonar con los profesores: todo se quedaba en propuesta, lo cual generó en mí un sentimiento de frustración. Me preguntaba porqué nadie atendía mis sugerencias y, a través de una larga reflexión y análisis de la manera en que los profesores y demás personas de la comunidad resuelven sus problemas cotidianos, entendí que era porque mis propuestas no eran las más eficientes e inmediatas para la resolución de las problemáticas que ellos vivían. Por ejemplo, la propuesta que yo hacía de realizar un taller con los profesores para enseñarles a usar las computadoras con un Sistema Operativo (SO) basado en Linux que tenían en el bachillerato de Bancos de Calitique nunca se llevó a cabo porque los profesores no se sintieron cómodos con ese SO a pesar de las ventajas que, desde mi perspectiva, les ofrecía (funcionaba mejor en las computadoras obsoletas que alguna vez les habían donado, era gratuito, inmune a virus,

etc.). La mejor solución que decidieron fue pedirme que mejor regresara las computadoras al ITESO para que les instalaran el Sistema Operativo Windows, ya que para ellos era más eficiente trabajar con un SO conocido

Ese tipo de experiencias y reflexiones me llevaron a concluir que las propuestas que uno haga para ayudar a las comunidades tienen que ser propuestas que respondan directamente a peticiones de la misma comunidad, es decir, no se deben imponer propuestas de ayuda, por muy bien intencionadas que sean, sino que las aportaciones deben ser de la manera en que ellos lo necesiten, ya que ellos conocen mejor el contexto de sus problemáticas.

2.3 Historia del Telebachillerato Takutsi Niukieya

Para dar cuenta de la historia del Telebachillerato, entrevisté al director, el profesor E. Cayetano, quien me contó que Takutsi Niukieya nace a partir de la necesidad expresa de los padres de familia de que sus hijos no tuvieran que salir a otras comunidades lejanas para estudiar la preparatoria. Se juntó un grupo de personas de la comunidad que tenían estudios de docencia, entre ellos los profesores que actualmente laboran en el Telebachillerato, y las autoridades de la comunidad les pidieron que se incluyeran en el proyecto de esta nueva escuela que proponían (Comunicación personal, 5 de noviembre, 2017).

E. relata que el primer obstáculo fue decidir cómo empezar. Se hicieron talleres entre las mismas personas de la comunidad para discutir cómo querían que fuera el Bachillerato. E. y el profesor S., quien también es originario de Bancos, ya habían trabajado en otro bachillerato. Tenían la experiencia para crear la primera currícula educativa de los tres grados. Otras comunidades wixaritari ya habían implementado sus bachilleratos comunitarios con ayuda del Programa Indígena Intercultural (PII ITESO) de manera que el Gobernador Tradicional y el Comisariado de Bancos se acercaron al PII para pedir una asesoría sobre cómo formar el bachillerato. La problemática más importante era ubicar a los alumnos en una zona escolar específica. Los bachilleratos comunitarios de Muxatena en Presidio de los Reyes, Nayarit; y Nueva Colonia, Mezquitil, Jalisco les ofrecieron ayuda para integrar al bachillerato de Bancos como un anexo de estas escuelas. Finalmente, para resolver esta problemática se decidió que el bachillerato de Bancos fuera integrado como un anexo a distancia del

bachillerato de Muxatena, debido a la cercanía geográfica y el hecho de que Muxatena era un bachillerato particular con reconocimiento oficial.

Las instalaciones en las que se ubica el Telebachillerato anteriormente eran un albergue de la CDI, que se donó a la comunidad luego de que la misma CDI construyera un nuevo albergue a las afueras de Bancos. La comunidad decidió usar el terreno y el edificio para la creación del Bachillerato *Takutsi Niukieya* en el 2013. Al inicio había un sólo grupo de 30 alumnos. No se contaba con mobiliario, pero gracias a las gestiones de las autoridades tradicionales de Bancos y del director de la recién creada *Takutsi Niukieya*, se logró que el ITESO donara bancas y mesas, así como algunas computadoras, pizarrones, y mobiliario de oficina para que se pudieran comenzar las clases. En ese primer año había 5 profesores que trabajaban como voluntarios, no tenían sueldo ni prestaciones de ningún tipo. Se organizaron actividades sociales (como kermeses, etc.) para juntar dinero y poder remunerar a los profesores. Lo que los hacía no abandonar el proyecto del bachillerato era la pasión por la educación y el apoyo de la comunidad. Actualmente sólo continúan trabajando en *Takutsi Niukieya* dos profesores de los que originalmente iniciaron el proyecto: El director, E. y el profesor S.

En el 2014, los profesores de *Takutsi Niukieya* se vieron en la necesidad de buscar el reconocimiento oficial en el Estado de Durango bajo el sistema de Telebachilleratos Comunitarios, en el que actualmente se encuentra, debido a que no podían conseguir los recursos financieros para pagar a los profesores, y por la burocracia que implicaba tramitar los certificados de los alumnos en el Bachillerato Muxatena de Nayarit.

El proyecto original era de un Bachillerato Intercultural Comunitario en el que las decisiones administrativas y académicas se tomaran al interior de la escuela con la participación de los padres de familia. No obstante, al adoptar el sistema de Telebachillerato Comunitario, la Secretaría de Educación Pública (SEP) requiere un currículo básico y estandarizado de materias que no siempre es compatible con esta idea de la interculturalidad que se vivía anteriormente en *Takutsi*. Por lo tanto, se decidió que al interior de la escuela se incluyan materias enfocadas a la cultura y lengua wixárika que no están en el currículo oficial de los Telebachilleratos, con el objetivo de fomentar el uso de la lengua y el ejercicio de la cultura wixárika en la escuela: por ejemplo, dos días a la semana, lunes y viernes, los alumnos

deben ir vestidos con el traje tradicional wixa, además se imparte la clase de Lengua y cultura wixárika 4 horas a la semana.

El director E. menciona que la comunidad está contenta, pues ahora los jóvenes ya no se van a otros lugares a estudiar. El apoyo de la comunidad hacia la escuela es una de las razones que han mantenido el proyecto de Takutsi Niukieya a pesar de las problemáticas que ha vivido; en palabras de E., “el Telebachillerato es una prioridad de la comunidad” (comunicación personal, 5 de noviembre, 2017).

2.4 Descripción del Telebachillerato Takutsi Niukieya

Bancos toma su nombre de las montañas que la rodean, y que vistas desde la comunidad, dibujan la forma de la silla tradicional wixárika, un *uweni muyewe* (que es el nombre de la comunidad en wixárika), que usan los mara’akate (cantadores y curanderos tradicionales) en una ceremonia. Así pues, Bancos está a los pies de dos *uweni*.

Su Telebachillerato Comunitario *Takutsi Niukieya*, de acuerdo con la Dirección General de Bachilleratos (DGB), es un bachillerato que, como los demás de su tipo:

Opera(n) en aquellas poblaciones que tienen menos de 2500 habitantes y no cuentan con algún servicio de educación media superior a cinco kilómetros a la redonda. La formación que se brinda es la del bachillerato general de acuerdo al plan de estudios de la Dirección General del Bachillerato, que incluye un componente básico, uno propedéutico y uno de formación para el trabajo (Dirección General de Bachilleratos, 2017, párra. 2).

Los Telebachilleratos Comunitarios tienen como propósito brindar educación media superior a las personas de entre 15 y 17 años de edad según la obligatoriedad que indica la Constitución (SEP, 2017a). El modelo pedagógico se basa en el del Bachillerato General, no obstante, el plan curricular de los TBC se divide en tres ejes: formación básica, formación propedéutica y formación profesional.

La formación básica, es el núcleo sustantivo y obligatorio. Éste tiene como objetivo dar al alumno los conocimientos mínimos necesarios para “interactuar con su entornode manera activa, positiva y crítica” (SEP, 2017a, p. 7)

La formación propedéutica tiene como objetivo preparar al alumno para su “ingreso y permanencia en la educación superior” (SEP, 2017a, p. 7). En este eje, se toman en cuenta las aspiraciones particulares de los alumnos. Las materias que se imparten son Derecho, Probabilidad y estadística, Ciencias de la Salud y Ciencias de la Comunicación.

Por último, el eje de formación profesional prepara al alumno para integrarse en una actividad productiva real, es decir, al campo laboral, si decide no seguir con sus estudios.

Cabe resaltar que el enfoque intercultural se menciona en el plan curricular como un aspecto transversal a lo largo de la duración de los estudios. No obstante, el documento es muy vago en cuanto a qué denomina como *intercultural*. Temas de “diversidad, respeto a las diferencias, tolerancia y civilidad” (SEP, 2017a, p. 9) son los únicos conceptos que se manejan, sin embargo, no se indica de manera puntual cómo se deben llevar a cabo, mucho menos con respecto a las cuestiones culturales indígenas de las muchas comunidades rurales, como Bancos, en las que se utiliza el modelo de TBC.

El modelo de TBC se basa en el desarrollo de competencias por lo que las evidencias de aprendizaje deben dar cuenta de lo que el alumno sabe, pero también de lo que “hace con lo que sabe” (SEP, 2017a, p. 25). Para lo anterior el docente debe poder indentificar los conocimientos previos y necesidades de formación de los alumnos (SEP, 2017a), y basado en ello, poder diseñar planes de trabajo basados en proyectos. Pero cabe mencionar que los proyectos que refiere el Documento Base hacen hincapié en el uso de los materiales, como los libros de texto, para el diseño y creación de dichos proyectos. Lo cual, genera la problemática de que, como se mencionará mas adelante, los docentes se apegan demasiado al libro de texto para llevar a cabo las clases.

Los materiales que existen para la enseñanza de escritura del wixárika no son propios del modelo TBC. Existen estudios previos que, además, mencionan algunas dificultades en cuanto a la escritura del wixárika (Iturrioz, 1999). No obstante, no todos los docentes tienen acceso a estos materiales. La falta de dichos materiales genera que los alumnos, al interactuar más con el español de manera escrita comiencen a modificar la morfología wixárika para acercarla a la del español, por lo tanto la separación de palabras, porejemplo, es heterogénea y cada alumno separa o junta morfemas y palabras como ellos creen que debe escribirse.


En el caso particular de Bancos, existe una problemática añadida y es la dificultad de acceso a los libros de texto. No siempre se cuenta con dichos materiales, además de que el director del Telebachillerato de Bancos es quien debe ir a recoger los materiales él solo y haciendo uso de sus propios recursos personales. Los docentes tratan de salvar todos estos obstáculos de la mejor manera que pueden, pero las carencias de material y acceso a equipamiento, como por ejemplo computadoras, hacen que la tarea docente en Bancos sea difícil.

Por otro lado, el Documento Base no hace referencia a la condición particular de enseñanza-aprendizaje en contextos de comunidades indígenas bilingües como Bancos. Aplicar un modelo educativo monolingüe a un contexto bilingüe genera desplazamiento lingüístico. En Bancos se han tratado de encontrar alternativas y soluciones a esta situación y a pesar de que en el plan curricular oficial no se integran los estudios de la L1 y cultura materna de las comunidades indígenas. Los profesores, por ejemplo, imparten clases de lengua y cultura wixárika; sin embargo, el hecho de que tampoco existan materiales suficientes y adecuados para la enseñanza de la gramática wixárika dificulta esta actividad. Por lo que finalmente se reutilizan modelos y prácticas docentes correspondientes a lenguas como el español.


Lo anterior resulta en prácticas docentes que, a pesar de tratar de recuperar aspectos lingüísticos y culturales, no alcanzan a desarrollar en los alumnos habilidades como la reflexión metalingüística en L1, ya que se deja a los docentes toda la responsabilidad no solo de crear materiales y planeaciones para la enseñanza de su L1, sino también la de realizar investigación lingüística acerca de su L1 para poder transmitir esos conocimientos a sus alumnos. Al ser imposición de modelos de pensamiento de la cultura mayoritaria, estos modelos educativos generan problemáticas epistemológicas y de aprendizaje que se reflejan, por ejemplo, en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los alumnos indígenas. Por lo tanto, nuestra investigación y propuesta tiene como objetivo brindar un modelo que llene ese hueco pedagógico y cultural mediante la Teoría de las Situaciones Didácticas y la Teoría Fundamentada.

Abajo se presenta el mapa curricular de los TBC. La materia de Lengua Adicional al Español se refiere a inglés, mas no a la L1 indígena. Las clases de Desarrollo Comunitario se usan en Bancos para la enseñanza de la lengua y cultura wixárika, realizar actividades de

mantenimiento de las instalaciones o la enseñanza de procesos de siembra y cultivo de diferentes vegetales que fomentan la responsabilidad individual y colectiva de los alumnos.




SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO

**MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL PARA EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO
CON UN ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

| PRIMER SEMESTRE | | | SEGUNDO SEMESTRE | | | TERCER SEMESTRE | | | CUARTO SEMESTRE | | | QUINTO SEMESTRE | | | SEXTO SEMESTRE | | |
|--------------------------------------|----|----|----------------------------------|----|----|---------------------------------|----|----|-------------------------------------|---|----|----------------------------------|----|----|----------------------------------|----|----|
| ASIGNATURA | H | C | ASIGNATURA | H | C | ASIGNATURA | H | C | ASIGNATURA | H | C | ASIGNATURA | H | C | ASIGNATURA | H | C |
| MATEMÁTICAS I | 5 | 10 | MATEMÁTICAS II | 5 | 10 | MATEMÁTICAS III | 5 | 10 | MATEMÁTICAS IV | 5 | 10 | | | | FILOSOFÍA | 4 | 8 |
| QUÍMICA I | 5 | 10 | QUÍMICA II | 5 | 10 | BIOLOGÍA I | 4 | 8 | BIOLOGÍA II | 4 | 8 | GEOGRAFÍA | 3 | 6 | ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE | 3 | 6 |
| ÉTICA Y VALORES I | 3 | 6 | ÉTICA Y VALORES II | 3 | 6 | FÍSICA I | 5 | 10 | FÍSICA II | 5 | 10 | HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA | 3 | 6 | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 3 | 6 |
| INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES | 3 | 6 | HISTORIA DE MÉXICO I | 3 | 6 | HISTORIA DE MÉXICO II | 3 | 6 | ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO | 3 | 6 | * DERECHO I | 3 | 6 | * DERECHO II | 3 | 6 |
| TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I | 4 | 8 | TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II | 4 | 8 | LITERATURA I | 3 | 6 | LITERATURA II | 3 | 6 | * CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I | 3 | 6 | * CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II | 3 | 6 |
| LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I | 3 | 6 | LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II | 3 | 6 | LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III | 3 | 6 | LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV | 3 | 6 | * CIENCIAS DE LA SALUD I | 3 | 6 | * CIENCIAS DE LA SALUD II | 3 | 6 |
| | | | | | | ** DESARROLLO COMUNITARIO I | 7 | 14 | ** DESARROLLO COMUNITARIO II | 7 | 14 | * PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA I | 3 | 6 | * PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA II | 3 | 6 |
| ACTIVIDADES PARAESCOLARES | 4 | | ACTIVIDADES PARAESCOLARES | 4 | | | | | | | | ** DESARROLLO COMUNITARIO III | 7 | 14 | ** DESARROLLO COMUNITARIO IV | 7 | 14 |
| | 27 | 46 | | 27 | 46 | ACTIVIDADES PARAESCOLARES | 3 | | ACTIVIDADES PARAESCOLARES | 2 | | | | | ACTIVIDADES PARAESCOLARES | 3 | |
| | | | | | | | 33 | 60 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | ACTIVIDADES PARAESCOLARES | 4 | | ACTIVIDADES PARAESCOLARES | 3 | |
| | | | | | | | | | | | | | 29 | 50 | | 32 | 58 |



MARÍA ELBA MADERO ESTRADA
DIRECTORA DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

DCA/2014

* COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDEÚTICA
 ** COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO POR MÓDULOS BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

Ilustración 3. Mapa curricular de los TBC donde se muestran todas las materias que deben cursarse (SEP, 2017b).

El Telebachillerato Comunitario *Takutsi Niukieya* no tiene reconocimiento oficial de su nombre wixárika. Cuando fue creado, el bachillerato tomó un nombre según la tradición wixárika. Sin embargo, al formar parte del modelo de Telebachilleratos comunitarios, este nombre se eliminó y solamente se le reconoció oficialmente como Telebachillerato con clave educativa 10ETK0029A. No obstante, al interior de la comunidad y del Telebachillerato el nombre wixárika sigue siendo utilizado: en las ceremonias oficiales se le denomina con su nombre original. Ello es un reflejo de lo que se menciona anteriormente, el nombre es la identidad y ya que el espíritu de *Takutsi Niukieya* es el de una escuela desde la perspectiva wixárika el nombre en wixárika es esencial.



Ilustración 4. Vista de las aulas del Telebachillerato.

Actualmente la escuela cuenta con 43 estudiantes de entre 13 y 19 años; 21 en primer grado; 10 en segundo grado y 12 en tercer grado. Por ser un Telebachillerato Comunitario sólo pueden laborar “tres docentes que atienden las asignaturas del plan de estudios por área disciplinar.” (DGB, 2017, parra. 3). El grupo de primer grado está formado por alumnos que comparten un nivel relativamente homogéneo en cuanto a habilidades de lecto-escritura ya que los alumnos son originarios de Bancos de Calitique o de otras comunidades wixaritari vecinas, y todos los alumnos estudiaron en la primaria y secundaria de la misma comunidad.



Ilustración 5. Aula del Telebachillerato.

Como se mencionó, el edificio de la escuela era un albergue que dejó de funcionar en 2013, por lo que los salones son los cuartos que antes hacían las veces de dormitorios. Para aprovechar el espacio, los profesores dividieron estos cuartos con tablas y sábanas viejas a manera de hacer una pared improvisada y poder ubicar a dos grupos y la biblioteca en un mismo espacio. El Telebachillerato cuenta con corriente eléctrica que instaló el mismo director. Casi todas las ventanas están rotas o no tienen vidrios. La estructura de la construcción está en buenas condiciones. No hay goteras ni paredes resquebrajadas. Los profesores habilitaron un cuarto que funcionaba como bodega para guardar los alimentos con que prepararan la comida de los alumnos. Esta bodega está atrás de la cocina, en la parte posterior de la escuela, cerca de la entrada. Las cocineras que preparan la comida son dos mujeres de la misma comunidad. Al principio su trabajo era voluntario y la remuneración que se les daba era lo que los profesores y alumnos podían aportarles. Ahora, trabajan de tiempo completo en la escuela y ya tienen un sueldo que el director gestionó ante la CDI. Las cocineras, así como los

profesores, iniciaron su trabajo en el Telebachillerato con promesas y donaciones como única remuneración. Hoy ya cuentan con un trabajo y un sueldo estable. Ese compromiso y dedicación es motivo de orgullo. Cuando cuentan el inicio del Telebachillerato, los profesores enfatizan el hecho de que a pesar de las dificultades que hubieran hecho renunciar a muchos otros, ellos permanecieron en el proyecto.



Ilustración 6. Cocina del Telebachillerato.

Pude observar un ejemplo del compromiso de la comunidad con el Telebachillerato, y que se refleja en los comentarios del director: en la temporada de lluvias, el agua se estanca dentro de la cocina de la escuela y se moja la leña que usan para cocinar, lo cual impedía que las cocineras hicieran su trabajo. El director les pidió ayuda a los padres de familia para arreglar ese problema, y, además, cercar el terreno de la escuela. Así fue como un día, llegaron los padres de familia del grupo de tercero para realizar los arreglos. Los varones, tomando el rol

de trabajador que corresponde al hombre en la cultura wixárika, se turnaron para hacer una zanja en la entrada de manera que el agua tomara un curso diferente y no se inundara la cocina; el trabajo no era fácil. A pesar de que la tierra estaba remojada, había muchas piedras grandes enterradas que necesitaban remover. Todo mundo trabajaba, incluso las mamás, quienes normalmente no realizan trabajos físicos tan demandantes, ayudaban a los papás a mover esas piedras. Mientras tanto, otros padres de familia cortaban el pasto y las hierbas del lado sur de la escuela, ya que esa parte estaba abandonada y para rescatar ese espacio, se decidió cercarlo. Todos los padres de familia tenían además que traer un poste de madera para realizar la cerca, ellos mismos hicieron los agujeros donde irían los postes y colocaron el alambre de púas, mientras otros cortaban la hierba a machetazos. Incluso decidieron cortar un árbol cuyas ramas amenazaban con tirar el cableado eléctrico, una tarea que, si bien no era urgentemente necesaria, prevendría muchos problemas futuros.



Ilustración 7. Padres de familia realizan obras de mantenimiento en el Telebachillerato.

Al final de la jornada, los padres de familia se retiraron, no sin antes recibir el efusivo agradecimiento del director. No se les pagó nada, ni siquiera se les dio algo de comer. Al preguntarle al respecto, el director comentó que ese trabajo es algo que se espera de los padres de familia, ya que es por el bien de sus hijos, y que en la comunidad la mentalidad de la gente

es ayudar siempre a los demás, porque en algún momento uno podría necesitar la ayuda de los otros. De lo anterior, se observa cómo el concepto de *mano-vuelta* está integrado en las relaciones sociales de la comunidad. En el primer apartado se mencionó como las personas dependen de los otros para resolver las problemáticas que se les presentan, por ejemplo, la carencia de transporte hacia y desde la comunidad. Este concepto *mano-vuelta* se encuentra bien arraigado en las relaciones sociales: se espera que la gente ayude a los demás, sobre todo en cuestiones cuyo impacto va más allá de la esfera personal.

A continuación aparece un croquis del Telebachillerato en el cual se puede observar la disposición de las aulas y los espacios administrativos.

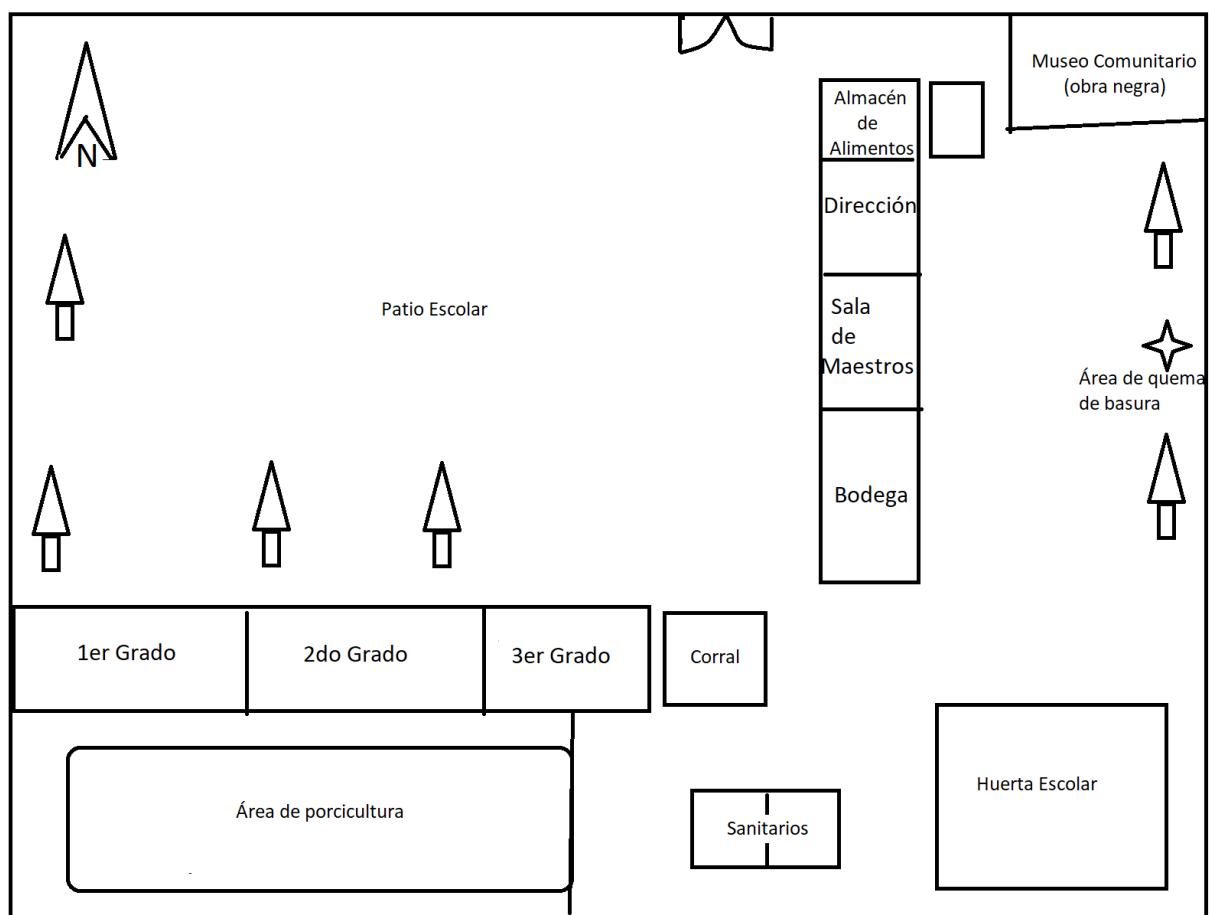


Ilustración 8. Croquis de Takutsi Niukieya. Elaboración propia.

2.5 Política dentro y fuera de la comunidad

Bancos de Calitique es una comunidad indígena que comparte territorio con comunidades no indígenas. Las interacciones con estas otras comunidades son frecuentes, y los conflictos también lo son; uno de los más añejos ha sido con la comunidad vecina de Calitique. Dicha comunidad, ubicada a unos cuatro kilómetros al sur de Bancos, basa su producción económica en la ganadería, y de ahí precisamente surgen los problemas entre estas dos comunidades. El profesor del Telebachillerato, S., con quien desarrollé mi propuesta didáctica me narró que los wixaritari no acostumbran tener ganado, ya que es una práctica que requiere de mucha inversión económica, de espacio necesario para los animales, y sobre todo, se ve como una práctica foránea, propia de los *teiwari* (el término en wixárika para referirse a las personas que no son indígenas), por ello los wixaritari prefieren dedicarse a sus prácticas tradicionales de siembra de maíz, frijol, etc., que, aunque supone también mucho más esfuerzo que la cría de ganado, no necesita tanta inversión económica, aunado al hecho de que los saberes tradicionales de la siembra y el cuidado del maíz están imbricados en la lengua y cultura wixárika (S. Cayetano, comunicación personal, 23 de septiembre, 2017).

Con frecuencia las personas de Calitique dejan libres a sus animales que a veces llegan a entrar a Bancos, donde se comen lo que los wixaritari siembran en sus terrenos. Esto ha sido causa de agrios encuentros entre los miembros de ambas comunidades y ha resultado en que las opiniones que una comunidad tiene de la otra no sean siempre las mejores. Las personas de Bancos han optado por cercar la comunidad y ser muy observantes de que no entren animales a comerse sus cosechas. Cuando esto no se puede evitar, las autoridades de Bancos se lo hacen saber a las personas de Calitique quienes toman una postura negativa para con los reclamos de la gente de Bancos. La percepción que tienen en Calitique sobre las personas de Bancos es una que, desafortunadamente se repite en todo el país, y es que se relaciona el ser indígena con el ser pobre.

La relación, aunque ríspida en la superficie, no deja de ser necesaria para ambas comunidades: para Bancos porque necesitan los animales que crían en Calitique para realizar las ceremonias tradicionales que requiere la cultura wixárika; y las personas de Calitique saben que en Bancos tienen un mercado para vender sus animales y generar recursos económicos.

Esta relación friccionada, en donde implícitamente se acepta la necesidad de cooperación con el otro, pero que no está libre de conflictos y que se repite con otras comunidades, como se verá más adelante, ha creado en las personas de Bancos una necesidad de ejercer doblemente la identidad wixárika, no sólo como expresión de la cultura de la que son parte, sino inclusive como un mecanismo de defensa ante la perspectiva negativa que tienen otras comunidades no-indígenas sobre Bancos.

En ese sentido la educación formal es una herramienta de defensa, que pone a las personas wixaritari en un nivel más horizontal con las personas no-indígenas; por ejemplo, saber leer y escribir permite tener acceso a documentos legales, entenderlos y saber si alguien se quiere aprovechar de ellos. La educación abre nuevas oportunidades laborales y económicas, etc., de manera tal que la educación formal se ve con fines utilitarios. Estos procesos de reflexión se llevan a cabo y se manifiestan en las tradiciones (como las historias acerca del inicio del mundo, o las que explican las relaciones entre humanos, animales y plantas), por mencionar un ejemplo. Al parecer, la escuela está categorizada como un espacio en donde la reflexión, en términos de la cosmovisión wixárika, no alcanza a llevarse a cabo por completo, a pesar de los esfuerzos de docentes, directivos y personas de la comunidad.

2.6 La participación de Bancos en la vida política de la región.

“Wixárika gana dos veces delegación de Huazamota Durango” (Ukeme, 2017). Es el título de la nota publicada por el periódico digital Wixárika.mx en octubre de 2017. En ella se relata la problemática que se suscitó entre diferentes comunidades de la zona por la elección del delegado de Huazamota. La nota indica cómo en octubre de este año, acatado a la resolución del el Tribunal Electoral Regional de Guadalajara, se realizaron nuevamente las elecciones internas para elegir al delegado.



Ilustración 9. Delegado electo de Huazamota. Ángulo informativo. (24 octubre, 2017). Sin título [imagen digital]. Recuperada de <https://wixarika.mx/wixarika-gana-dos-veces-delegacion-de-huazamota-durango/>

La función principal del delegado es, básicamente, la gestión de diferentes recursos con autoridades locales y federales para atender las necesidades de servicios que tienen las diferentes comunidades. El cargo implica prestigio, pues el delegado se vuelve una figura reconocida por los habitantes de varias comunidades; y su presencia es requerida en los diferentes eventos públicos de estas comunidades como símbolo de la importancia social que tiene. En Bancos se vivió un episodio particular el 24 de septiembre de 2017, cuando una comisión de funcionarios municipales visitó la comunidad para explicar lo que los rumores ya señalaban: que la elección para delegado se volvería a llevar a cabo ya que quienes perdieron esa elección impugnaron los resultados. Las autoridades estatales de Jalisco, (que cabe señalar, no corresponden al Estado donde se encuentra la delegación de Huazamota) accedieron a las peticiones de realizar de nuevo la elección.

El encuentro entre esta comisión municipal y las personas de Bancos se llevó a cabo en el Domo, lugar donde se realizan todos los encuentros sociales públicos relevantes de la comunidad. La charla fue relativamente informal, en tanto que no se colocaron sillas o mesas

de manera espacial, sino simplemente se usó una mesa que ya estaba ahí y que todos usan. La gente de la comunidad se acercó a escuchar lo que la gente de la comisión tenía que decir, unos de pie y otros sentados, con respecto a este nuevo proceso electoral. La propuesta oficial era que la misma gente de Bancos seleccionara a los funcionarios de casilla que supervisarían el proceso que se efectuaría en octubre y que tenían que decidir ese mismo día quienes serían. Las personas de la comisión hicieron mucho hincapié en que la selección de los funcionarios de casilla no era ninguna imposición, y que ellos simplemente necesitaban los nombres de quien la comunidad eligiera.

Antes de elegir, varias personas de la comunidad comenzaron a expresar sus opiniones acerca de este nuevo proceso, y el sentir general era que no estaban de acuerdo con que se llevara a cabo, porque Bernabé había ganado legalmente, y que los reclamos de quien había perdido no tenían fundamento. El argumento que se mencionó repetidamente en cuanto a que quien había impugnado la elección argüía ser indígena wixárika, mientras que la gente de la comunidad estaba segura de que no era indígena porque no hablaba la lengua wixárika. Esto me llamó mucho la atención porque me hizo recordar una situación que se dio en San Andrés Cohamiata cuando un grupo de wixaritari decidieron, por influencia de un grupo de evangelizadores, formar parte de una agrupación religiosa diferente a la tradición espiritual wixárika, lo que les valió ser rechazados por el resto de la comunidad wixárika, al punto del ostracismo. Ahora esta agrupación de wixaritari que no sigue las tradiciones wixárika, viven en una localidad vecina apartada de San Andrés Cohamiata, y no sólo eso, sino que las mismas personas de San Andrés están abogando porque a este grupo segmentado, no se le reconozca la identidad indígena (y con ello, que pierdan los beneficios de programas sociales) ya que a pesar de ser originarios de una comunidad wixárika y hablar la lengua, no siguen las tradiciones. Por lo tanto, en lo que se refiere a la identidad de indígena wixárika, parece que ésta se sustenta en el ejercicio de la lengua y las tradiciones, es decir, para ser parte de la comunidad, uno debe formar parte de la comunidad activamente: la mano-vuelta se vuelve una expresión de la identidad.

En la segunda elección realizada B. volvió a ganar, por un amplio margen. En las fotografías que reportan la noticia, siempre a lado de B. se encuentra el director del Telebachillerato. Es decir, que se espera la participación política activa de los miembros de la

comunidad, y en este caso en particular, que el director de la escuela haya participado tan cercanamente en este proceso habla de la cohesión interna de los habitantes de Bancos en cuanto a los asuntos políticos de la comunidad. El director del Telebachillerato me ha comentado que la escuela mantiene comunicación con las autoridades de la comunidad, los profesores participan en las reuniones y asambleas de la comunidad, y la comunidad responde apoyando a la escuela en lo que sea necesario (comunicación personal, 23 de septiembre, 2017). Estas relaciones *quid-pro-quo* no sólo son necesarias para resolver las problemáticas que se suscitan, sino que, para el caso particular del Telebachillerato, fueron las que dieron origen a ese proyecto educativo.

2.7 Vida social

Para evitar sesgos en la información y la postura metodológica, Menéndez (1997) propone que el actor debe ser un agente transformador que produce y no solo reproduce la estructura social y los significados. Así pues, la realidad del fenómeno de investigación se construye a partir de las definiciones y expectativas del actor (Menendez, 1997). En el caso de esta investigación, se recupera la postura, opiniones y perspectivas de profesores, alumnos y docentes foráneos que ayudan a dar sentido a las relaciones sociales que crean la realidad de la vida educativa de la escuela, pero también la perspectiva de este investigador, y los cambios vividos, a lo largo de dos años.

2.7.1 Cotidianeidad

Durán y Gutiérrez proponen que el estudio de la vida “cotidiana otorga la posibilidad de integrar el quehacer con la vivencia al llevarse a cabo desde la vivencia. Las vivencias no son excluyentemente personales, sino sociales”(Durán & Gutiérrez, 2005, p. 119). La observación y reflexión de la vida cotidiana, y de manera particular, los conflictos, permiten indagar cuáles son las normas sociales no expresadas que gobiernan la vida de los miembros de cierta sociedad: las relaciones entre personas de distinto sexo o la manera de dirigirse a personas con un rango social más elevado y cómo acceder a éste.

A continuación, da cuenta de dos espacios y tiempos determinados que arrojan luz sobre la urdimbre de las relaciones sociales de la comunidad, que inevitablemente se reflejan en el aula. El primero de ellos es el espacio social más prominente de la comunidad: el Domo.

En el apartado 4.7.3, daré cuenta de una entrevista realizada a K. una académica finlandesa que se encuentra realizando una investigación sobre las formas de organización comunitaria.

2.7.2 El Domo

Bancos de Calitique es una comunidad pequeña. Como en muchos pueblos de México, la vida social de la comunidad se vive en la plaza o jardín central, pero en Bancos, no hay una plaza ni jardín como tal, más bien hay una cancha de basquetbol, que está a espaldas de la calle principal. La cancha es el espacio en el centro geográfico de la comunidad, un oasis de sombra donde se realizan los encuentros sociales públicos, desde fiestas comunitarias (la fiesta del tambor, del tejuino, XV años, bodas, bailes, etc.), hasta las ceremonias oficiales. Los jóvenes y los niños se reúnen aquí para jugar basquetbol o futbol, o simplemente para ‘dar la vuelta’, que es una manera de pasar el tiempo fuera de casa viendo al resto de las personas de la comunidad, platicando con ellas, etc.



Ilustración 10. Ceremonia de Honores a la Bandera en el Domo.

En el 2015 la comunidad gestionó con el gobierno estatal la construcción de una techumbre para la cancha de basquetbol. La estructura es un rectángulo de acero de la misma medida que la cancha, y las láminas de aluminio, que hacen las veces de techo, recuerdan un hangar para las avionetas que nunca llegarán más a Bancos. La gente ahora conoce a este lugar como *El Domo*, por la forma de arco de las láminas de aluminio. La gente defendida del sol, hace del Domo el lugar más activo de la comunidad durante casi todo el día, todos los días.

En el siguiente croquis se puede ubicar el Domo en el centro de la comunidad. El Domo no es solamente el centro físico de la comunidad, sino también su centro social.

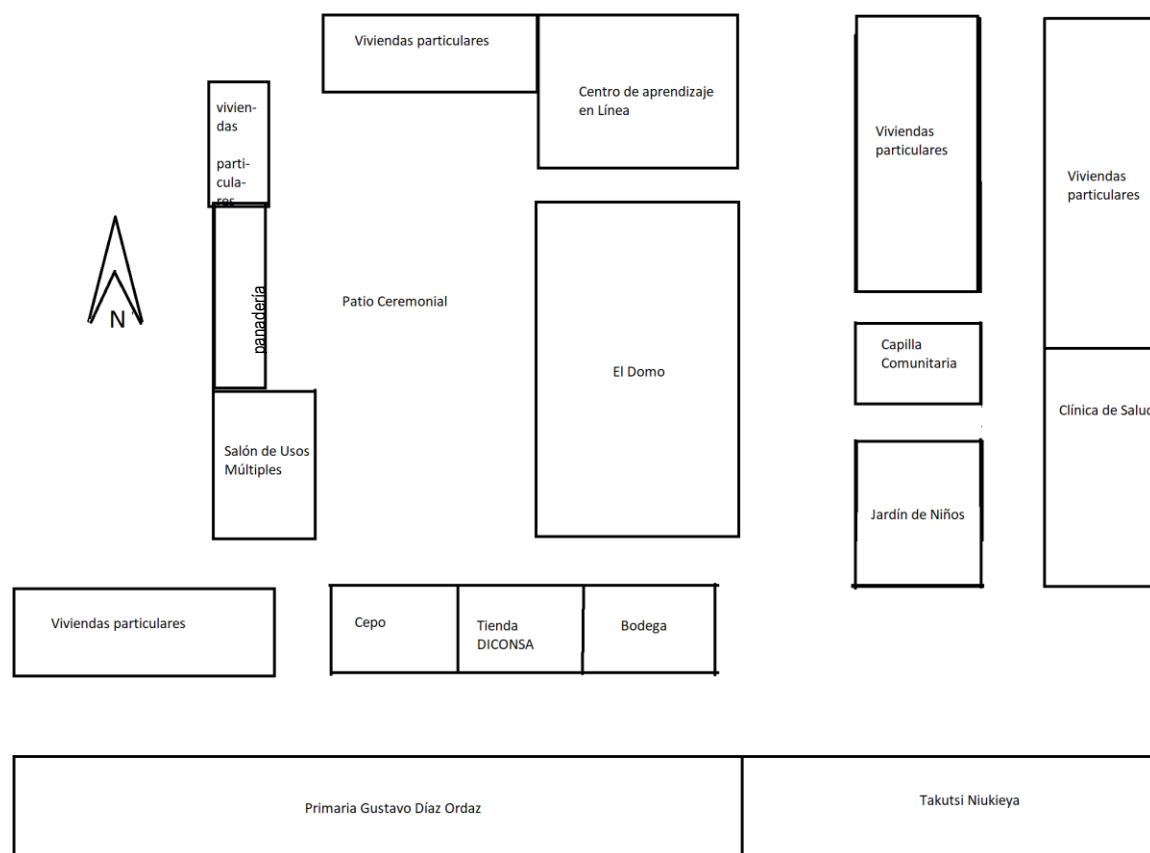


Ilustración 11. Croquis del centro de Bancos de Calitique. Elaboración propia.



Ilustración 12. La vida social en El Domo. Ceremonia de clausura de cursos del Telebachillerato en 2017.

Particularmente, en septiembre del 2017, tuve oportunidad de observar detenidamente la cotidianidad del Domo. En esa ocasión, los profesores y alumnos estaban ensayando los bailables de los días festivos. Y mientras los alumnos ocupan el centro de la cancha, alrededor se juntan personas de la comunidad para ver el espontáneo espectáculo que rompe la monotonía. Se sientan en el filo de la cancha, o se recargan en los pilares que sostienen el Domo. Hay niños pequeños, de no más de seis años, que corren por toda la cancha. Algunos van descalzos, otros desnudos, juegan y pelean entre sí, se perdonan y vuelven a jugar.

Toda persona ajena a la comunidad que ha llegado a estar en Bancos hace la misma observación sobre los niños que corren en la cancha. Y es que en las ciudades o pueblos más grandes ya casi no hay niños solos jugando en las calles. Ya sea por la influencia de la tecnología o por la inseguridad que hay en el país completo, lejos quedaron los días en que podíamos salir a jugar a la calle con los demás niños de la cuadra. Pero en Bancos esto es muy

normal. Lo que más sorprende es que los niños que andan jugando por todos lados son niños muy pequeños. ¡Algunos de ellos, que andan por ahí corriendo, seguramente todavía no pueden ni hablar! En la comunidad todos se conocen, saben de quién es hijo cada niño, lo que da cierta tranquilidad. Pero los papás y mamás de Bancos también parecen confiar mucho en que sus hijos no harán algo que los lastime: los niños saben a qué árboles subirse y cómo hacerlo, qué animales pueden tocar y cuáles no, qué caminos tomar y cuáles evitar, se dejan guiar por su curiosidad, pero también saben medirla. En fin, en Bancos los niños aprenden a cuidarse solos y a relacionarse con los demás desde muy pequeños. Este primer ejercicio de socialización hace que en la vida adulta las personas generen fuertes lazos sociales a los que se añaden las jerarquías y reglas propias de la cultura wixárika. Por ejemplo, mientras que los grupos de niños muy pequeños que juegan en el domo se componen de hombres y mujeres de manera homogénea, al ir creciendo los roles de género empiezan a hacerse visibles: las niñas cuidan de los más pequeños mientras que los niños forman grupos más herméticos.

Yo me encuentro sentado en el borde de la cancha, al lado del profesor S. quien me dice que acaba de hacer un viaje de piedra para la capilla que está justo junto al Domo. Él me explica que la comunidad decidió hacer una capilla católica para el santo de la comunidad, San Cristóbal. En la cultura wixárika se mezclan aspectos religiosos católicos y wixaritari, como las imágenes de la Virgen María que en sus manos sostiene una mazorca de maíz, en lugar de una paloma blanca. Todas las personas de la comunidad tienen que aportar algo (material de construcción, mano de obra o dinero) para la capilla. Se llevan a cabo bailes y concursos de belleza donde las personas aportan una cantidad voluntaria de dinero para que gane una cierta candidata –que es una muchacha de la comunidad- y el dinero recolectado se usa para financiar, en este caso, una parte de la construcción de la capilla. Así, la capilla es de la comunidad en el sentido más amplio de la expresión. El concepto de mano-vuelta se hace también patente en la necesidad de la comunidad: yo ayudo a la comunidad y la comunidad me ayudará después. Las personas foráneas, pueden acercarse a la comunidad mediante la participación de este tipo de relación: ayudar a los demás para ser quien reciba ayuda (o, en este caso, ser aceptado) de la comunidad posteriormente. Sin embargo, no todas las intervenciones de personas ajenas a la comunidad se dan de igual manera.



Ilustración 13. El Domo como lugar de encuentro social. Ceremonia de clausura de cursos del Telebachillerato en 2017.

En ese momento llegaron dos camionetas del Ejército y una patrulla con soldados y policías armados. Nadie de la comunidad pareció inmutarse por la presencia de los uniformados. Los soldados y policías bajaron de las camionetas y se quedaron parados a unos cinco metros del Domo. No hubo interacción entre las personas de la comunidad y los soldados y policías, quienes sólo se dedicaron a ver el ensayo de los alumnos y tomar fotografías con sus teléfonos celulares. Luego de aproximadamente 20 minutos, se fueron. V., una alumna del Telebachillerato me comenta que las visitas del ejército últimamente habían sido menos frecuentes, pero que antes, (durante la temporada de lluvias) eran más regulares y que la gente ya estaba acostumbrada a esas visitas no anunciadas. Así pues, el Domo, que acapara la mayor parte de la vida social de Bancos, también ha alcanzado a normalizar esas intrusiones: los niños, aunque curiosos, ya saben que no se deben acercar a los soldados. Esta presencia militar recurrente en la comunidad responde de cierta manera a la situación de inseguridad que vive

el país. No es raro escuchar sobre asaltos y enfrentamientos armados en la región. Pero es cierto también que el hecho de que el Ejército patrulle comunidades indígenas es un eco de la problemática que comenzó en 1994 con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y que refleja las fricciones en la relación con el Estado Mexicano.

Las personas de la comunidad saben que dependen de los apoyos gubernamentales que reciben para resolver muchos gastos de su vida diaria, pero también saben defenderse de abusos que el gobierno llega a cometer. En la comunidad y en la escuela se nota la inclinación a favor de formar parte del proyecto de estado-nación mexicano, pero también es visible que esta inclusión debe ser bajo los términos que los mismo wixaritari indican.

La comunidad, mediante el contacto con alumnos y asesores del PII está de cierta manera acostumbrada a la presencia de personas ajenas a ella, sin embargo, los límites sociales están bien delimitados y aunque las intrusiones cada vez se normalizan más, éstas no alcanzan a modificar los aspectos más íntimos del ejercicio que hace la comunidad de su cultura, como los son las ceremonias religiosas, la organización política, el calendario de cosechas, etc. Vale la pena resaltar que cuando una persona foránea hace patente su voluntad de incluirse de manera activa y respetuosa en los círculos más íntimos de la vida de la comunidad, esta última lo acepta, y se modifica la relación de poder vertical entre foráneos y wixaritari. En este sentido, las personas ajenas a la comunidad se vuelven parte de ella al involucrarse en la vida familiar y cotidiana de las personas de la comunidad.

2.7.3 Entrevista a K.

En noviembre de 2017 realicé una entrevista a K. Hirvonen, una académica finlandesa que se encontraba realizando una investigación sobre la organización social (formas tradicionales de organización) para crear proyectos al interior de comunidades indígenas. Ella ha visitado Bancos tres veces. Su segunda visita a la comunidad, en el año de 2016, se extendió por seis meses, tiempo en el cual pudo trabajar directamente con alumnos del Telebachillerato como profesora de inglés. Ella narró que antes de sus experiencias vivenciales en Bancos, las únicas referencias que tenía acerca de la vida comunitaria wixárika eran los trabajos de antropólogos sobre las fiestas tradicionales. Contrario a lo que había leído, K. comenta que en la comunidad vio que todas las fiestas eran más sencillas de lo que describían los antropólogos.

Entiendo que el enfoque más común para los estudios antropológicos que se han hecho en cuanto a la cultura wixárika dediquen bastante tinta a la descripción de las fiestas y ceremonias, que son puestos en términos simplistas, algo de lo más colorido de la cultura wixárika. Sin embargo, me llama la atención que K. mencione que, en su experiencia, las fiestas y ceremonias eran más sencillas e íntimas. Por ejemplo, ella participó en una ceremonia para realizar la curación de una persona que estaba enferma, en la cual solamente participaron los miembros de la familia de esa persona. No hubo música, ni bailes, sino simplemente una serie de rituales con roles bien asignados para todos los participantes. Es decir, no se trató de una festividad comunitaria.

K. Hirvonen, (comunicación personal, 5 de noviembre, 2017) menciona que el ambiente en Bancos es muy social. Me parece que a lo que se refiere es más bien a la interacción social de las personas de la comunidad. Ella refiere que los espacios públicos tienen mucha relevancia porque ahí se dan los encuentros sociales. Existe un ambiente casi familiar, donde todo mundo parece desarrollar relaciones sociales muy cercanas con los demás, lo que también, según K., tiene un aspecto negativo, ya que existe “nepotismo y envidias” (5 de noviembre, 2017). Ella hace una comparación entre la vida social en Bancos en la que las relaciones sociales se encuentran muy entrelazadas a lo largo de toda la vida de los actores, en contraposición con lo que ella percibe como la norma social finlandesa, en la que los padres no brindan un apoyo tan cercano a los hijos con miras que se vuelvan personas independientes capaces de crear sus propias oportunidades. Tenemos entonces dos maneras de ejercer las relaciones sociales, la wixárika que crea y fomenta la cercanía entre sus actores, con el objetivo de crear lazos de los que se puedan servir las personas de la comunidad en caso de necesitar ayuda de los demás, y otra, la finlandesa, que promueve la independencia y autosuficiencia individual de los actores.

Finalmente, K. nota que la gente de Bancos sabe que debe mantener sus tradiciones y cultura, pero a su modo de ver, la formación escolar aparta a las personas de este pensamiento, es decir, puede ser que la currícula escolar oficial aleje a los alumnos de sus tradiciones y cultura. Lo anterior me lleva a reflexionar que los modelos educativos gubernamentales dejan de lado los aspectos culturales y lingüísticos de las comunidades indígenas, pero también el modelo de pensamiento de dichas comunidades. Por ejemplo, como se ha mencionado antes,

el hecho de que los modelos educativos gubernamentales fomenten el pensamiento abstracto en ámbitos sociales cuyo modelo de pensamiento es el pragmático complica el proceso de aprendizaje, además, se genera la idea de que la única perspectiva válida para describir y explicar el mundo es la del pensamiento abstracto, es decir la impuesta en los modelos educativos gubernamentales.

A pesar de los esfuerzos de las comunidades indígenas como Bancos, en las escuelas de comunidades indígenas no se fomenta de manera oficial la inclinación por la propia cultura a través del currículo educativo y los instrumentos de evaluación de aprovechamiento escolar (indicadores que sirven para otorgar o retirar apoyos financieros, en especie, etc., a las escuelas), sino que son los esfuerzos particulares de profesores y directivos quienes tratan de recuperar la cultura indígena en el currículo de las escuelas.

2.8 Relaciones entre profesores y alumnos

“La vida cotidiana es el lugar perfecto en el que se intersectan el individuo y la sociedad. Es aquí donde se realizan las prácticas que permiten la reproducción de las estructuras y donde las estructuras permiten la producción de la práctica” (Zamora, 2005, p. 136). Más aún, estas prácticas y estructuras sociales se reproducen en el interior del aula durante las clases. En seguida, describiré una clase típica en la que reflexiono precisamente sobre cuáles son las relaciones entre profesor y alumnos como un reflejo de la vida social de la comunidad. En el apartado 4.4 se rescata esta misma clase para realizar la categorización de datos.

2.8.1 La clase en el aula y las relaciones sociales

La clase de Lectura y Redacción I comienza a las 12:30 y termina a la 1:30pm. El día de hoy el tema es *Los artículos definidos*. Me he dado cuenta que el profesor S. se siente incómodo cuando observo su clase, por lo que, para no impedir el desarrollo fluido de ésta, realicé la observación de una manera no intrusiva: me coloqué afuera del salón a una distancia que me permitía escuchar y ver la interacción del profesor y alumnos sin estar dentro del salón de clase.

S. comienza pasando lista, lo cual le lleva cinco minutos. Todos los alumnos responden de buena manera. Luego, S. anota en el pizarrón algunos sustantivos y todo el grupo responde con los artículos definidos que les corresponden a los sustantivos cuando el profesor lo pide. Esta situación introductoria no relaciona el tema o contenidos con la vida cotidiana de los alumnos en la comunidad, ya que los sustantivos enlistados no corresponden a objetos, prácticas o vivencias reales y cotidianas. Se trata de un listado de sustantivos sacados del libro de texto.

En seguida, el profesor indica que también estudiarán sustantivos, y es él quien proporciona la definición de un sustantivo: “persona, animal o cosa”. Los estudiantes anotan en su cuaderno. Esta es la forma típica en la que se presentan los contenidos a los estudiantes en el Telebachillerato: el docente presenta los contenidos de manera oral, por lo general leyendo en voz alta del libro de texto, mientras que los alumnos pueden subrayar en su mismo libro, o copiar en su cuaderno, según indique el profesor. Los contenidos se presentan tal cual a los alumnos y ellos deben memorizarlos o aprenderlos por mera exposición. No existen actividades que resulten en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, o que creen un conflicto en los esquemas de estos de manera tal que se vean forzados a reflexionar sobre el contenido y las relaciones potenciales con conocimientos previos.

El profesor no explica qué es un sustantivo desde una postura sintáctica: una clase de palabras cuyo papel característico es como un argumento de un verbo y que es característicamente el de las palabras que denotan entidades concretas o no concretas (Matthews, 2003), sino más bien haciendo referencia a entidades concretas (personas, animales o cosas) que sirven como referentes de un sustantivo prototípico. El profesor no refiere entidades abstractas en su explicación: prefiere siempre hacer referencia a entidades concretas que se encuentren en la vida cotidiana de los alumnos, a pesar de que el contenido (la definición de un sustantivo) es una categorización taxonómica (Rozencwajg & Bertoux, 2008), que corresponde con un enfoque más abstracto. Los ejemplos de sustantivos que provee el profesor en su explicación son de su propia elección y hacen reír a los alumnos, lo que propicia un buen *rapport* en el aula. Sin embargo, no se fomenta el pensamiento metalingüístico en los alumnos, ya que no se profundiza la reflexión sobre la categoría gramatical. El profesor da todas las respuestas a las mismas preguntas que él hace al grupo.

Cuando los alumnos deben realizar algún ejercicio, trabajan en silencio y ocasionalmente recurren al diccionario. S. se mueve por el salón monitoreando a los alumnos. Algunos alumnos comienzan a trabajar en parejas comparando sus respuestas. La actividad completa toma 25 minutos, lo cual lleva casi la mitad de la duración de la clase. El tiempo de la clase se termina y el profesor indica que, si no han terminado, los alumnos deberán completar la actividad de tarea.

De lo anterior se observa que es el profesor quien tiene mayor producción lingüística durante la clase. Los alumnos se limitan a escuchar y escribir o copiar. Casi no hay interacción entre alumnos que permita el intercambio de ideas entre alumnos con diferentes niveles de conocimiento. El profesor dirige sus preguntas a todo el grupo y no a alumnos en particular, lo que hace que continuamente sólo el mismo par de alumnos respondan siempre, y no motiva a los demás alumnos para responder o aprender. En el contrato didáctico, al cual ya nos referimos, definido como "el conjunto de comportamientos (específicos de los conocimientos enseñados) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro" (Ávila, 2001, p.9), encontramos que se expresan de alguna manera las relaciones sociales al exterior de la escuela. En la comunidad, el conocimiento es una forma de autoridad: quien más sabe es quien puede hablar. Los ancianos, los mara'akame, las personas con preparación académica son quienes tienen autoridad sobre otras personas debido a esa experiencia sobre la vida, conocimiento de tradiciones o formación profesional. De manera que, en el salón de clases, los alumnos no hacen preguntas, o no contradicen lo que dice el profesor porque es él quien tiene la autoridad basada en conocimiento.

Por su parte, el profesor S. menciona que el hecho de que los alumnos no participen tanto en las clases se deba a que tienen miedo a dar una respuesta u opinión equivocada (comunicación personal, 4 de noviembre, 2017), porque tal vez piensan que el profesor los va a regañar. S. reflexiona que quizá esto se deba a la mentalidad que se creó en los alumnos en la primaria y secundaria. En estos niveles educativos, es muy común que el docente regañe a los alumnos que se equivocaban. S. indica que para él lo importante es fomentar no sólo que los alumnos puedan expresar sus opiniones, sino el proceso de reflexión que conduce a los alumnos a esas respuestas y al aprendizaje de contenidos. Por lo tanto, según S., las actividades que son dinámicas y que requieren que los alumnos se involucren físicamente en la realización de la tarea, parecen salvar la problemática de falta de participación de los alumnos antes descrita.

Por otro lado, los profesores y alumnos están bien conscientes de las relaciones que existen entre ellos. Cuando entrevisté a los profesores y a alumnos sobre este tema las respuestas de todos fueron similares. Los profesores no están en desacuerdo con que existan relaciones de amistad entre ellos y los alumnos, pero hacen mucho hincapié en que, en caso de existir, estas relaciones de amistad deben estar limitadas al exterior de la vida escolar. S., por ejemplo, comenta que las relaciones con sus alumnos son de respeto. Con frecuencia, fuera de la escuela puede jugar fútbol, o voleibol, con los alumnos, pero deja en claro que existe una diferenciación entre la relación con los alumnos al interior y al exterior de la escuela para evitar que el alumno o el profesor usen la relación de amistad para sacar provecho personal en la escuela. Particularmente, menciona el caso de las alumnas del ITESO que realizaban sus Proyectos de Aplicación Profesional en el Telebachillerato y que, durante el periodo que trabajaron como docentes de la escuela desarrollaron relaciones de amistad con los alumnos, lo que ocasionó ciertas problemáticas de disciplina en la escuela (S. Comunicación personal, 4 de noviembre, 2017)

Por su parte, el director del Telebachillerato, E., coincide con S. en tanto que para él, es necesario que haya confianza entre los profesores y alumnos, porque se facilita el aprendizaje y se obtienen mejores resultados, pero enfatiza que estas relaciones con los alumnos no deben dejar el plano profesional (E Comunicación personal, 4 de noviembre, 2017).

Los alumnos también coinciden con los profesores en cuanto a las relaciones de amistad entre ellos. Ez., menciona que tiene una buena relación con sus profesores, pero que afuera de la escuela la relación de respeto es más relajada, lo que no pasa al interior de la escuela (Ez., entrevistado por Julián Bernal, 5 de noviembre, 2017). Sin embargo, le gustaría desarrollar una relación de amistad con los profesores para poder ir a la escuela por las tardes para que el profesor le enseñe más cosas.³

J.M. comenta que un profesor de la telesecundaria donde él estudió es su amigo, y con frecuencia lo visita porque le presta materiales para realizar sus tareas además de que le pregunta dudas sobre temas de las clases (J.M., entrevistado por Julián Bernal, 5 de noviembre, 2017).

L.M. tiene una buena relación con sus profesores, pero fuera de la escuela esta relación es mucho más relajada, y menciona que fuera de la escuela, les puede decir lo que quiera a los profesores, pero al interior de la escuela esto no sucede. Un dato adicional es que L.M. es primo de los profesores, algo que es muy común en comunidades pequeñas como Bancos, pero a pesar de esta relación consanguínea, la jerarquía profesor-alumno es la que predomina en su trato con los profesores (L.M., entrevistado por Julián Bernal, 5 de noviembre, 2017).

G. dice que ella no tiene amigos hombres, ni profesores o compañeros de la escuela y que no es muy común que los hombres se vuelvan amigos de las mujeres. (G., entrevistada por Julián Bernal, 5 de noviembre, 2017).

Adicionalmente existe otro factor que define las relaciones sociales en la comunidad, y esas son las relaciones de género. En Bancos estas relaciones están muy marcadas, posiblemente éstas son también reflejo de la perspectiva de pensamiento concreto. Los roles de género que la cultura wixárika asigna a hombres y mujeres se ejercen en las actividades de la vida cotidiana, donde las mujeres desempeñan papeles más cercanos al hogar, mientras que los hombres se dedican a realizar actividades relacionadas con el trabajo y sustento de la familia y cargos de autoridad. En la comunidad, las relaciones entre personas de sexo opuesto se limitan lo más posible a miembros de la familia (esposos, padres, madres, hijos, etc.), y, en

³ Las opiniones de los alumnos aquí expresadas se retoman en el Capítulo 2 para la categorización de datos.

consecuencia, las relaciones entre personas del sexo opuesto no relacionadas son poco frecuentes. Al entrevistar a los profesores y alumnos sobre esto, la respuesta fue que en la comunidad no se ven con buenos ojos las relaciones entre personas del sexo opuesto sin relación familiar. Al respecto notamos que al realizar entrevistas con las alumnas, estas fueron mucho menos dinámicas que las entrevistas con los hombres, las respuestas de ellas eran muy cortas y puntuales, algunas veces no contestaban la pregunta y se quedaban calladas, lo que no sucedió con los alumnos, quienes respondieron más naturalmente a todas las preguntas, lo cual lo atribuyo a que yo soy hombre; quizá lo contrario pudiera suceder al momento de interactuar con una investigadora mujer.

Dentro del salón de clases estas relaciones de género se reflejan en la manera en que los alumnos trabajan en equipos, la cual ha probado ser una estrategia bastante productiva para el aprendizaje de contenidos, siempre y cuando en los equipos se de preferencia a miembros del mismo sexo. Los alumnos son siempre muy participativos y no tienen dificultades para organizarse en equipos, interactuar entre sí y realizar actividades sin necesidad de intervención del profesor. Sin embargo, esto sólo sucede cuando los miembros de los equipos son todos del mismo sexo, ya que, si el profesor designa los miembros de los equipos y estos se conforman por hombres y mujeres, se crea un ambiente visiblemente problemático en el que los alumnos dejan de participar e involucrarse en las actividades. La interacción se reduce hasta tal grado de no haber comunicación entre los integrantes de los equipos y el resultado es un desempeño menor tanto en la participación, aprendizaje y generación de productos. Por ejemplo, J. M., me comentó que tiene más amigos hombres que mujeres, y dice que las relaciones de personas de distinto sexo no son frecuentes, porque la gente de la comunidad no mira con buenos ojos estas relaciones. En sus palabras, “la gente es muy mal pensada y al ver a un hombre y una mujer juntos en las calles de la comunidad piensan que son pareja” (J.M., entrevistado por Julián Bernal, 2017). En el Telebachillerato todos los profesores son hombres, lo que facilita mi interacción con ellos, ya que de lo contrario se presentaría la misma problemática que he mencionado con los alumnos.

Por otro lado, los profesores del Telebachillerato son de mi misma edad y eso también propicia un trato afable y de confianza. En otras escuelas con las que trabajé durante mi estancia en el PII, los profesores eran personas de mayor edad y el trato que tuvimos nunca

llegó a ser tan horizontal como el que hemos desarrollado con los profesores de Bancos de Calitique. Parece ser que esto también es reflejo de la interacción social que tiene la cultura wixárika en la que las personas mayores tienen un estatus jerárquico más alto, por ser quienes poseen la experiencia y conocimientos sobre la vida y las tradiciones, lo cual se expresa en la manera en cómo se establecen las relaciones entre hombres y mujeres y entre distintas edades, estableciéndose además espacios y prácticas diferenciadas para cada uno de estos, lo cual compone la organización comunitaria.

De manera que mi interacción yo con profesores de mayor edad que la mía crea un conflicto en el que una persona más joven intenta enseñar algo a una mayor, siendo que en la cultura wixárika siempre los mayores enseñan a los jóvenes, y además, éstos últimos se remiten a escuchar y nunca cuestionar. Por lo tanto, el hecho de que los profesores de Bancos de Calitique y yo seamos de la misma edad y género facilita mi integración a la vida escolar y el trabajo que realizo junto con ellos.

2.9 El investigador como herramienta de análisis.

Previo a mi trabajo en el PII y en el proyecto de investigación que realizo en la maestría, trabajé como profesor de inglés en distintas instituciones educativas durante 11 años. Durante ese tiempo logré conocer de primera mano lo que implica no sólo la práctica docente como profesor al frente de un grupo, así como también las interacciones que se dan entre profesores, al interior de colegios de profesores, academias, y en el trato que hay entre figuras como coordinadores, supervisores y jefes de áreas con profesores de asignaturas. Las experiencias que viví durante ese periodo me permitieron desarrollar una sensibilidad que me facilitó entender cuál es la postura de los profesores del Telebachillerato de Bancos hacia los conflictos que viven en su práctica docente diaria, la implementación de estrategias para enfrentar dichos conflictos y su postura con respecto de la propuesta pedagógica que estoy llevando a cabo.

Por otro lado, los profesores del Telebachillerato tienen formación profesional. Los tres profesores que actualmente laboran ahí han estudiado carreras técnicas en educación y tienen, en promedio, de tres a cuatro años de experiencia frente a aula en diferentes escuelas indígenas de la zona y desde entonces han realizado cursos y talleres de actualización docente, algunos presenciales y otros a distancia por las condiciones geográficas y de transporte que impiden el

traslado hacia y desde la comunidad. Son también hablantes nativos del wixárika y al menos el director y el profesor S., son originarios de Bancos y han vivido toda su vida ahí. El tercer profesor que actualmente labora en la escuela, el profesor M. es de la comunidad de Chalate.

Mi posicionamiento con respecto a lo que significa mejorar la práctica docente ha creado conflictos con los profesores del Telebachillerato en cuanto a que existe cierta reticencia a dejar de lado las prácticas que generalmente se han llevado a cabo. Para implementar procesos de mejora de práctica docente, se deben realizar una serie de ejercicios de reflexión y auto-reflexión por parte de los docentes para identificar cuáles son los aspectos de su desempeño que pueden mejorar y cómo hacerlo. Para lograr esto, un ejercicio indispensable es que se realicen observaciones de clase de manera que el profesor del grupo pueda recibir retroalimentación acerca de su trabajo desde la perspectiva de otro profesor. Esto no es fácil ya que a ningún profesor le gusta que lo observen mientras imparte la clase. Durante mi trabajo como profesor de inglés y líder de academias, muchas veces estuve encargado de realizar este ejercicio con otros profesores y, por lo general, en lugar de ser visto desde una manera dialógica para mejorar la práctica docente, esto se veía como una manera de reprender a los profesores y de señalar sus errores. El sistema institucional de cada escuela hacía que la evaluación resultante de las observaciones tuviera un aire de no servir tanto para la mejora, pero sí para realizar un listado de profesores que iba desde los ‘mejores’, hasta los ‘peores’. Así, la observación docente rara vez permitía un verdadero desarrollo del desempeño de los profesores.

En el Telebachillerato de Bancos de Calitique me encontré con una postura similar por parte de los profesores al momento de pedirles observar sus clases. Los profesores se encontraban visiblemente incómodos y sus clases parecían artificiales. Al preguntarles acerca de si podía observar sus clases su respuesta era de aceptación resignada. Todos me permitieron observar sus clases, pero era evidente que este ejercicio no era del agrado de los profesores. Curiosamente, nunca recibí una respuesta negativa, lo cual me llevó a reflexionar sobre la postura jerárquica que se me asignaba: yo era el profesor con más experiencia, había trabajado en el ITESO, etc., y todo esto parecía hacer que los profesores no sintieran la confianza como para expresar su descontento y negarse a que yo hiciera observaciones de sus clases y posteriores comentarios.

Como hemos mencionado, para poder llevar a cabo este ejercicio opté por realizar observaciones indirectas en las que desde afuera del salón de clases y de manera discreta escuchaba la clase. Esto me permitió observar el transcurrir de una clase en su forma natural y cotidiana, lo cual arrojaba datos reales sobre el devenir de una clase típica del Telebachillerato. Luego de esta observación indirecta, para poder dialogar con más confianza con el profesor sin que él se sintiera directamente aludido al hacer comentarios sobre su desempeño, preferí usar un lenguaje más impersonal. En lugar de decir ‘observé que en tus clases hablas sólomente español...’ decidí decir algo como ‘he visto que las clases se dan en español...’. Así, al discutir los puntos de mejora, preguntar sobre por qué usaba ciertas estrategias, y en general comentar sobre su práctica docente, el profesor era más receptivo a las sugerencias que yo hacía, discutía más lo que yo le decía y se involucraba más en la construcción horizontal de estrategias que ayudaban a desarrollar su práctica.

En suma, la compleja interrelación entre rutina y transgresión es una visión mucho más rica para analizar la forma en que se constituyen los procesos de la vida cotidiana, en sus aspectos de permanencia y cambio ya que

La rutina puede expresar los aspectos de la realidad que generan más tensión y cuya emergencia intentamos prever y acotar a través de los patrones de repetición; mientras que la transgresión, además de ser una característica inmanente de la realidad (como azar y emergencia) (Zamora, 2005, p. 131).

Esta estrategia de diálogo y reflexión fue una irrupción en la manera usual en como se dan las clases en el Telebachillerato. Sin embargo, esta irrupción no es una impositiva, sino una que se ha ido creando en conjunto con los profesores y tomando en cuenta las particularidades de la comunidad y la cultura wixárika, y que tiene como objetivo no sólo mejorar el desempeño docente de los profesores, sino animarlos a comenzar y continuar con este proceso de autocrítica y mejora que rara vez se lleva a cabo al interior de las escuelas comunitarias.

Para terminar, ahondar en el contexto del Telebachillerato y de la comunidad desde esta perspectiva en la que la voz de los actores es la protagonista, y en donde el análisis se forma en función de las relaciones sociales que crean y son creadas en el contexto, me permitió

hacer un mejor análisis de las necesidades educativas de la escuela. Huelga decir que este proceso ha cambiado mi perspectiva sobre lo que significa y conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje que no se limita al interior del aula, sino que es un proceso influenciado por factores sociales, culturales y hasta cognitivos externos al ámbito escolar y que son reflejo de la comunidad donde se desarrollan dichos factores, que deben tomarse en cuenta en una planeación pedagógica que realmente potencie el aprendizaje de los alumnos y facilite la enseñanza de los profesores.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

A continuación se expone el marco teórico sobre el cual está construido este proyecto de investigación, y que se organiza en dos ejes principales interrelacionados: (i) un modelo teórico que explica el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario; y (ii) situaciones didácticas.

3.1 Desarrollo metodológico

Como se ha explicado anteriormente, esta investigación tiene dos hilos conductores principales: i) establecer un modelo teórico que da cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en Takutsi Niukieya; y ii) el planteamiento, desarrollo y aplicación de situaciones didácticas que mejoren dicho proceso. De tal manera que el enfoque epistemológico de esta investigación es interpretativo, según lo define Savoie-Zajc y Karsenti, en donde la realidad “es construida por los actores de una situación [...] es la dinámica del fenómeno estudiado” (citado por Gómez, Deslauriers, & Alzate, 2010, p. 97). Desde este enfoque, el *saber* está “íntimamente relacionado con los contextos en el interior de los cuáles se produce” (Savoie-Zajc y Karsenti, 2010, p. 97). La finalidad del proceso de investigación, desde este enfoque interpretativo, es “comprender la dinámica del fenómeno estudiado, gracias al acceso privilegiado del investigador a la experiencia del otro” (Gómez, Deslauriers y Alzate, 2010, p. 98). En consecuencia, la metodología de investigación elegida es cualitativa. Gómez, Deslauriers y Alzate refieren que este tipo de metodología permite “entre otros aspectos, recoger datos que describan las situaciones de interés [...] y dejan las explicaciones “emerger” de sus descripciones.” (2010, p. 99). La investigación cualitativa es pues, en palabras de Ragin, “un proceso de aclaración recíproca entre la imagen que tiene el investigador del objeto de investigación, por un lado, y los conceptos que enmarcan la investigación, por el otro.” (citado por Gómez, Deslauriers y Alzate, p. 99). Se trata de un proceso dialógico en el que el fenómeno estudiado se describe mediante los conceptos teóricos y la reflexión del investigador.

Debido a lo anterior, se decidió que la investigación se valiera del método de la TF (Glaser, 1999; Glaser & Strauss, 1965; Harry, Sturges, & Klingner, 2005; Strauss, 1987;

Strauss & Corbin, 1997; Strauss y Corbin, 2002) ya que permitió elaborar un modelo teórico que explicara y describiera los procesos de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en el contexto escolar del Telebachillerato Takutsi Niukieya desde la perspectiva de alumnos y profesores. Más aún, como se dijo, esta investigación se sitúa en la corriente straussiana, que difiere tanto en el enfoque teórico, como en el papel del investigador y la filosofía de investigación del enfoque glaseriano (Howard-Payne, 2015).

Por otro lado, para co-desarrollar y aplicar herramientas pedagógicas, como son las situaciones didácticas, el enfoque epistemológico fue también crítico. Se asumió “una posición crítica frente a los saberes empleados. [La cual] permite al usuario de tal saber distanciarse de las estructuras dominantes. Participar en la transformación de una dinámica” (Gómez, Deslauriers y Alzate, 2010, p. 98).

En resumen, los datos se recogieron mediante la Teoría Fundamentada, la cual permitió explicar y describir el fenómeno central, para, posteriormente, realizar e implementar propuestas pedagógicas de intervención.

3.2 Etiología de la Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada (TF de aquí en adelante) surgió como resultado de la colaboración de los sociólogos estadounidenses Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss (1965, 1967) producto de la investigación que hicieron sobre la muerte en la escuela de medicina de la Universidad de California, San Francisco (Glaser & Strauss, 1965; Glaser, 1965) y como alternativa a las corrientes de investigación prevalentes de la década de 1960. La TF se conceptualizó originalmente con el propósito de generar una teoría novedosa con el poder de soportar el proceso de investigación desde la recolección sistemática de datos, hasta la producción de una teoría conceptual multidimensional (Howard-Payne, 2015). En ese entonces la Teoría Fundamentada, según Goulding, era un medio para “cerrar la brecha entre la investigación empírica teóricamente ‘desinformada’ y la teoría empíricamente ‘desinformada’ como respuesta al *empirismo extremo*” (citado en Howard-Payne, 2015, p. 51). Dicho de otra manera, la TF fue y es una respuesta a las implicaciones monopólicas de los modelos teóricos de lógica deductiva, cuyos exponentes sostienen que existe (o debiera) existir sólo una teoría en cada área (del conocimiento) (Glaser & Strauss, 1965).

En consecuencia, la TF deja de lado la teoría *a priori* (que establece restricciones predeterminadas para sacar la luz y expandir la teoría) y se tipifica como un proceso sistemático que se alinea con el área que se está investigando (Howard-Payne, 2015).

Durante la segunda mitad del siglo XX se pensaba que la investigación cualitativa no era del todo científica, sino impresionista, anecdótica, no sistemática y tendenciosa (Charmaz, 2006). Por lo tanto, se dejaba de lado la investigación que tomaba en cuenta los problemas humanos en favor de aquella que se postulaba preguntas cuya respuesta era alcanzable mediante métodos cuantitativos, replicables y verificables, es decir, el paradigma de la investigación se apoyaba firmemente en el positivismo: se consideraba que sólo el conocimiento procedente de métodos científicos y cuantitativos era válido.

La interpretación de significados, por ejemplo, junto con otras formas de acceder al conocimiento eran rechazadas, de manera tal que eran frecuentes las discusiones sobre el valor científico de las metodologías cualitativas. A pesar del auge del positivismo, este enfoque sólo la teoría con la investigación, de manera que se probaran hipótesis, mediante el uso de la lógica, de teorías que ya existían pero no se construían nuevas teorías.

El libro *The Discovery of Grounded Theory* (1967) presenta los argumentos que dan legitimidad a la investigación cualitativa como enfoque metodológico propio, y ya no como herramienta para la investigación cuantitativa. En esa obra, los autores desafían las creencias acerca de que los métodos cualitativos no eran sistemáticos, o que únicamente servían para complementar métodos cuantitativos realmente rigurosos; también, y quizá más importante, desafiaron la noción de que la investigación cualitativa no podía generar teoría. El enfoque de Glaser y Strauss era diferente al que usualmente se desarrollaba: en lugar de usar el pensamiento deductivo para comprobar hipótesis ya existentes, las teorías se desarrollaban a partir de investigaciones de los datos.

En cuanto a los autores, Strauss realizó su posgrado en la Universidad de Chicago, cuya tradición de investigación enfatizaba la investigación cualitativa, los enfoques interaccionistas y pragmatistas de catedráticos como Park (1967) y Dewey (1922). Por su parte, Glaser, realizó sus estudios formativos en la Universidad de Columbia, donde recibió la influencia de Paul Lazarfeld (Charmaz, 2006), cuyo aporte sería la innovación de métodos

cuantitativos. La tradición de investigación de Columbia, “hacía énfasis en la investigación empírica en conjunción con la construcción de teoría” (Strauss & Corbin, 2002, p. 19), además de enfatizar la conjunción de la investigación empírica con la construcción de teoría.

La propuesta de Glaser y Strauss era que el análisis cualitativo, realizado de manera sistemática, era capaz de generar teoría; de manera específica, la Teoría Fundamentada, es capaz de realizar explicaciones teóricas abstractas de los procesos sociales (Charmaz, 2006).

Los autores llevaron la investigación cualitativa más allá de la mera descripción, hasta la generación de marcos teóricos que explicaran procesos sociales mediante conceptualizaciones abstractas. Así, al mantener la solidez de la base de datos se eleva el nivel conceptual del análisis. Según Glaser y Strauss, la TF se encuentra estrechamente relacionada con los datos, tiene densidad conceptual y duración en el tiempo, puede ser modificada y, finalmente, tiene la capacidad de explicar procesos. De tal, manera que la TF une dos perspectivas sobre la investigación sociológica: el enfoque positivista de Glaser (Universidad de Columbia) y el enfoque pragmático de Strauss (Universidad de Chicago).

El aporte esencial de la TF es, precisamente, la capacidad de crear teoría formal mediante la generación de conceptos abstractos y la explicitación de relaciones que existen entre esos conceptos para no sólo describir, sino explicar y entender problemas y procesos sociales; además, busca explicar procesos sociales mediante la creación de modelos teóricos que expliquen las propiedades de las categorías teóricas que se descubren en un determinado proceso social, así como también demostrar cuáles son las causas, condiciones y consecuencias en las que se desarrolla el proceso estudiado. Con la TF no sólo se valida el uso de investigación cualitativa mediante la sistematización rigurosa en el análisis de datos, sino que, además, se crean modelos teóricos nuevos que explican y describen procesos sociales de manera más completa.

Finalmente, como menciona Howard-Payne (2015) la TF tuvo dos funciones clave: primero, evitar el estancamiento teórico y la inmovilidad mediante la generación de nuevas teorías y, segundo, instituir una observación de la investigación de campo como fuente y lugar de innovación teórica para fundamentar el desarrollo teórico en datos científicos sólidos.

Por lo anterior, la TF aportó un modelo para describir y explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en el Telebachillerato Takutsi Niukieya de manera que la intervención pedagógica que se realizara posteriormente fuera la más pertinente según el contexto educativo, pues la comprensión del fenómeno pudo ir mucho más allá de la mera descripción.

3.2.1 Diferentes corrientes de la Teoría Fundamentada

Eventualmente Glaser y Strauss comenzaron a llevar a cabo lo que cada uno de ellos consideraba un enfoque de TF clásico, lo que produjo diferencias teóricas y filosóficas entre ambos autores. Como resultado de lo anterior, en 1987 nacieron dos corrientes dentro de la Teoría Fundamentada. Cada una de ellas, respondió a la postura que mantenía tanto Strauss como Glaser con respecto al modelo teórico. La corriente Glaseriana, de corte positivista y la corriente Straussiana, a la que luego se uniera Corbin, más constructivista y pragmática (Charmaz, 2006).

Primeramente, la postura ontológica del enfoque de Strauss se posiciona en un relativismo pragmático en el cual los hechos están delimitados en un período particular, aceptado por los actores involucrados y basado en múltiples perspectivas con respecto a un cierto fenómeno (Howard-Payne, 2015). Según Strauss y Corbin las teorías están “incrustadas en la historia [...] las épocas históricas, épocas y momentos se deben tener en cuenta en la creación, juicio, revisión y reformulación de teorías” (1994, p.280), es decir, si un investigador quiere construir una teoría, es importante que comprenda de la mejor forma posible el fenómeno investigado, lo cual significa ubicarlo en un contexto o en el rango total de las condiciones macro y micro en el cual está inmerso y rastrear las relaciones de las acciones/interacciones subsiguientes hasta llegar a sus consecuencias (Howard-Payne, 2015, p. 199).

Esta es la base de la matriz condicional que presentan Strauss y Corbin (1990) y que es la herramienta que genera diversas perspectivas acerca de un mismo fenómeno, a medida que surgen los datos, durante los procesos simultáneos de recopilación y análisis (Howard-Payne, 2015).

La TF inicial se enriqueció con los aportes de Strauss y Corbin en cuanto a la agentividad humana, entendida como la capacidad humana en la “que los agentes deben estar activos, [...] las acciones son parte del orden natural, y que las acciones intencionales pueden ser explicadas por las razones del agente para actuar” (Mayr, 2012, p.5). Se trata pues del enfoque en la emergencia de procesos y los significados sociales subyacentes que tienen esos mismos procesos. Para Strauss, los actores sociales no sólo reaccionan a los aspectos sociales de sus vidas, sino que son actores más agentivos, es decir, con capacidad de modificar dichos aspectos sociales. Y es precisamente este involucramiento activo en el ámbito social el que resalta Strauss. Dicho de otra manera, el enfoque está en el proceso que desarrolla un actor social activo; y es mediante esta acción, en conjunto con el uso del lenguaje (cómo se expresan esos procesos en el habla de los actores) que deja ver al investigador los significados subjetivos y sociales (Charmaz, 2006).

Por otro lado, la corriente Glaseriana tiene una postura ontológica de realismo crítico desde el cual se responden preguntas acerca de la naturaleza de la realidad y lo que se puede entender sobre esa realidad. Desde esta postura, la realidad se aprovecha para desarrollar una TF que realmente resida en los datos (Howard-Payne, 2015). Glaser incorpora pasos concretos para analizar sistemáticamente los datos levantados en campo. Junto con Strauss, Glaser estudia “procesos sociales o psicológicos sociales fundamentales dentro de un entorno social o una experiencia particular” (Strauss & Corbin, 2002, p. 319), sin embargo, Glaser aporta un enfoque empírico con métodos minuciosos de codificación, así como un lenguaje especializado que recuerda la rigurosidad de la investigación cuantitativa. La postura de Glaser fue la de crear una TF más objetiva, más cercana a los datos y libre de los sesgos personales del investigador.

La presente investigación se enmarcó en la corriente straussiana, ya que toma en cuenta no sólo a los sujetos y su contexto, sino también sus perspectivas, sentimientos y más aún, al mismo investigador que se relaciona cercanamente con los participantes del proceso que estudia, por lo cual esta investigación se aleja de las posturas *neutrales* y *objetivas* de observación que se consideran imposibles de alcanzar en investigaciones sociales. Como se verá más adelante, en el desarrollo del proceso de generación de teoría se describen los

procedimientos de la corriente Straussiana , así como una descripción de cómo se llevaron a cabo en el marco de esta investigación.

En seguida explicaremos cual es el proceso para desarrollar una investigación usando la TF al tiempo que describimos cómo es que llevamos a la práctica la teoría antes mencionada.

3.3 Descomposición morfológica

La relación entre vocabulario y comprensión lectora está bien documentada (Stanovich, 1986; Cunningham & Stanovich, 1991; Lemov, 2010 ; Hoover, 2017). Se ha probado que en la medida que un mayor vocabulario permite una mejor comprensión, una mejor comprensión conduce a un mayor aprendizaje de vocabulario. No obstante, conocer una palabra significa no sólo conocer su definición literal sino también conocer su relación con otras palabras, sus connotaciones en diferentes contextos y su poder de transformación a otras formas (Stahl, 1999).

Kieffer y Lesaux han estudiado el impacto que tiene el uso de estrategias como la descomposición morfológica de vocabulario nuevo en la comprensión de lectura en alumnos cuya L1 es el inglés (aunque también toman en cuenta alumnos bilingües cuya L1 es el español) (2007). Los autores mencionan que algunos alumnos tienen problemáticas al enfrentar una nueva palabra en contextos escolares, ya que pueden tener una vaga noción de lo que esta significa, pero carecen de una comprensión específica de ella, mientras que otros pueden no reconocer la palabra en absoluto (Kieffer & Lesaux 2007). Como resultado, la comprensión de un texto por parte de los alumnos puede verse afectada. Los autores indican que los aprendices de palabras efectivos analizan palabras desconocidas, las dividen en partes significativas, hipotetizan significados para las palabras más grandes y luego verifican sus significados contra el contexto del texto, así como su propio conocimiento de fondo (Kieffer & Lesaux, 2007).

De ahí que la comprensión de la estructura de las palabras y el desarrollo de la sensibilidad a los componentes de éstas pueden ser herramientas poderosas para los estudiantes que se enfrentan con la tarea de aprender vocabulario. Tales herramientas tienen el potencial de ser una gran ayuda para la comprensión de textos en general, no sólomente escolares.

Kieffer y Lesaux mencionan que para los nueve o diez años, los alumnos de escuelas monolingües urbanas han adquirido ya el dominio suficiente de su L1 para interactuar con sus compañeros y profesores; sin embargo, no poseen todavía el nivel de vocabulario académico suficiente para comprender totalmente textos académicos (2007). Precisamente lo mismo ocurre en los contextos rurales indígenas, aunque en estos contextos pareciera que la problemática se intensifica ya que los alumnos son hablantes nativos de una lengua indígena en la que no existen el mismo número de textos académicos que en español. Aunado a esto, el hecho de que los alumnos indígenas sean alfabetizados en español genera conflictos en sus habilidades lectoras que no terminan de resolverse durante toda su formación académica.

Los autores sugieren que una manera de fomentar la mejora de comprensión lectora en los estudiantes es mediante la reproducción de estrategias que alumnos que son lectores eficaces aplican cuando se enfrentan con vocabulario desconocido; una de estas estrategias es la descomposición morfológica (Kieffer & Lesaux, 2007).

Nuestra investigación se basa en el enfoque equilibrado que proponen Kieffer y Lesaux para abordar la problemática de bajos niveles de vocabulario y comprensión lectora en ambas lenguas involucradas, tomando en cuenta las diferencias de tipología morfológica que existen entre ellas. Dicho enfoque implica la instrucción explícita de un determinado número de palabras con instrucción en estrategias de descomposición morfológica (Graves, 2006, Stahl, 1999, Stahl & Nagy, 2006). Así, la descomposición morfológica como herramienta de aprendizaje de vocabulario permite al alumno reflexionar sobre el significado de la palabra y de su significado en el contexto del texto donde aparece antes que consultar la definición en un diccionario o con el profesor, lo que genera un aprendizaje significativo. Diversos autores apuntan que si el alumno alcanza a comprender una palabra mediante la reflexión de su significado esa palabra pasa a formar parte del vocabulario que el alumno adquiere y podrá usarla y comprenderla en textos y contextos diferentes (Carlisle, 2000; Freyd & Baron, 1982; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006).

La descomposición morfológica de vocabulario permite asimismo que el alumno pueda acceder al significado de una palabra haciendo uso de sus conocimientos previos sobre el vocabulario de su lengua (Kieffer & Lesaux, 2007). Y es precisamente esta sensibilidad a la

estructura de la palabra como estrategia de comprensión y aprendizaje de vocabulario, la que se fomenta con la propuesta de situaciones didácticas de esta investigación.

Kieffer y Lesaux evalúan la habilidad de descomposición morfológica de alumnos de cuarto y quinto grado de educación básica mediante cuatro instrumentos que se retomaron en esta investigación. La manera en que estos instrumentos se aplicaron en el Telebachillerato y los ajustes que se realizaron a dichos instrumentos se recuperan en el Capítulo de Metodología. Adicionalmente:

Kieffer y Lesaux reportan que los estudiantes con vocabularios más grandes tienden a tener una mayor comprensión de la morfología. Al igual que con la relación entre la lectura y el desarrollo del vocabulario, la relación entre el vocabulario y la morfología parece ser recíproca (2007, p. 139).

De lo anterior resulta que la comprensión morfológica es una estrategia que ayuda a los alumnos a incrementar su vocabulario, lo que se refleja en una mayor comprensión lectora, y a su vez, en una mejor comprensión de la morfología de las palabras. Este tipo de estrategias crean una especie de círculo virtuoso donde la mejora en una de las habilidades impacta positivamente en las demás. Kieffer y Lesaux sugieren que “la enseñanza de la morfología puede funcionar bien con otros tipos de instrucción de vocabulario rico en contexto y reflexivo para mejorar los resultados de lectura y lenguaje de los estudiantes” (Kieffer & Lesaux, 2007, p. 139). La reflexión metalingüística constituye un elemento clave en el desarrollo de este enfoque ya que es el camino por el cual el alumno alcanzará el aprendizaje de nuevo vocabulario de manera significativa. Los autores coinciden con Brousseau y Keller en la institucionalización del conocimiento, mediante la elaboración de un “muro de palabras acumulativo con [...] prefijos y sufijos agrupados por significado” (Kieffer & Lesaux, 2007, p. 141).

De tal suerte que la descomposición morfológica se entiende como una herramienta cognitiva de aprendizaje ya que no se trata de memorizar reglas, sino de desarrollar sensibilidad metalingüística para analizar la estructura de palabras (Kieffer & Lesaux, 2007); de otra manera un estudiante terminaría por memorizar una infinidad de afijos y reglas de afijación, lo cual si no prácticamente imposible, sería poco productivo.

En suma, en esta investigación la propuesta de Kieffer y Lesaux se toma como referente para aplicar situaciones didácticas que promuevan el uso de la descomposición morfológica como herramienta cognitiva. El objetivo de la descomposición morfológica en esta investigación es hacer visible tanto al profesor como a los alumnos la posibilidad de resolver una problemática concreta desde una perspectiva integral que fomenta la reflexión y aprendizaje significativo de vocabulario.

3.4 La teoría de las situaciones didácticas

Guy Brousseau desarrolló la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD de aquí en adelante) en la década de 1960 en Francia con el fin de mejorar el aprendizaje de conocimiento matemático. En 1997, Brousseau publicó el primer resumen en lengua inglesa (Artigue et al., 2014) de la TSD, donde planteó los constructos que conforman la teoría y la noción de que el conocimiento no se genera espontáneamente, sino mediante la creación de las condiciones específicas que propicia la generación artificial de conocimientos. No obstante su origen enfocado al aprendizaje matemático, la TSD se ha ampliado en cuanto a sus nociones conceptuales, así como sus metodologías investigativas a otras disciplinas (Panizza, 2018).

La TSD apunta a desarrollar la investigación genuina, fundamental y aplicada en la didáctica, de manera que el desarrollo metodológico de la TSD se inclina por las metodologías que permiten acceder a la complejidad de los sistemas didácticos (Artigue et al., 2014).

La ingeniería didáctica es un concepto que surge de la perspectiva metodológica de la TSD mediante el cual se lleva a cabo el análisis de dichas complejidades didácticas, que se divide en un análisis *a priori* y otro *a posteriori*. El análisis *a priori* “combina perspectivas epistemológicas, cognitivas y didácticas, y apunta a la comprensión de las condiciones y limitaciones a las que se somete el sistema didáctico considerado, una fase de diseño [...] que reflejan su ambición de optimización” (Artigue et al., 2014, p. 50).

Tomando lo anterior como referencia y para esta investigación, el modelo teórico que se construyó mediante la TF brinda un análisis de los aspectos epistemológicos del Telebachillerato en tanto que describe las particularidades de los estilos de aprendizaje por los cuales, tanto alumnos como profesores, llegan al conocimiento. Describe igualmente el modelo de pensamiento que da preferencia al pensamiento concreto y las relaciones de categorización

temáticas en lugar de taxonómicas (véase el apartado 4.2.1) y también el modelo pedagógico que se lleva a cabo en el Telebachillerato. Como menciona el autor, la comprensión de las condiciones y limitaciones del contexto educativo del Telebachillerato permitió que el diseño de la situación apuntara a una propuesta óptima para el contexto educativo de Takutsi Niukieya.

El análisis *a posteriori* se realiza mediante la validación de la situación, en la cual, Artigue menciona que la base teórica de la TSD rechaza.

Los procesos de validación habituales basados en la comparación entre las características pre y post de los grupos experimentales y de control, en el beneficio de una comparación interna entre el análisis a priori y el análisis a posteriori de las realizaciones en el aula (2009, p. 11).

En ese sentido, la situación aplicada en el Telebachillerato se analiza y se valida con observaciones de clase y entrevistas al profesor sobre el desempeño de esta propuesta una vez llevada a cabo, así como instrumentos de evaluación que se describen en la metodología de esta investigación. La TSD es una teoría de aprendizaje muy cercana a la epistemología piagetiana en cuanto a que:

El alumno aprende adaptándose a un medio que genera contradicciones, dificultades y desequilibrios, más que la sociedad humana. Este conocimiento, el resultado de la adaptación de los estudiantes, se manifiesta por nuevas respuestas que proporcionan evidencia para el aprendizaje (Brousseau, 1986, citado por Panizza, 2018, p. 3).

Esta perspectiva se caracteriza por colocar al alumno en una posición donde produzca conocimientos mediante la generación de conflictos que obliguen al alumno a cuestionar o reformular lo que ya sabe (Panizza, 2018). El alumno debe entonces adaptar sus esquemas de conocimiento al medio y la problemática de aprendizaje con los que se enfrenta. Pero la adaptación por sí misma no es suficiente, “la aculturación es necesaria para vincular las construcciones de los estudiantes con formas de conocimiento socialmente compartidas, culturalmente integradas e institucionalmente legitimadas” (Artigue et al., 2014, p. 49). De tal manera que las TSD, como su nombre lo indica, gira en torno a las situaciones artificiales dentro del aula que obligan al alumno a generar conocimiento mediante la reformulación de

conocimientos previos y su socialización. En ese sentido, la TSD también se nutre de la teoría vygotskyana en tanto que el aprendizaje se da cuando, para resolver un problema, el alumno primero socializa sus reflexiones, hipótesis, conocimientos previos, entre otros, con los de sus pares, para luego poder resolver independientemente ese problema.

Finalmente cabe resaltar que el objetivo central de la TSD es el de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El enfoque de la teoría no es el alumno sino la comprensión de “cómo las condiciones y restricciones de los sistemas didácticos permiten u obstaculizan el aprendizaje, y cómo se puede mejorar el funcionamiento de dichos sistemas” (Artigue et al., 2014, p. 50). En suma, es por lo anterior que este enfoque es el primordial de esta investigación, ya que no pretende sólo que los alumnos adquieran vocabulario específico, sino más bien, proponer las situaciones didácticas como herramienta de aprendizaje de vocabulario basado en el contexto educativo del Telebachillerato, para la mejora educativa en un sentido más amplio.

Así, dado el contexto del Telebachillerato donde se realiza esta investigación, la TSD brinda el andamiaje pedagógico más adecuado en función de que las situaciones son el medio “más directo para discutir con los maestros acerca de lo que hacen o podrían hacer” (Brousseau, 1999, p. 11). Lo anterior ocurre porque las situaciones didácticas ponen al profesor al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de planeación, mas no en la del desarrollo de la clase, y dada la naturaleza de las situaciones didácticas, se requiere que el docente piense en distintas maneras de abordar un tema o conocimiento ya que el objetivo en la planeación de situaciones no es el aprendizaje en sí, sino la situación más eficaz para que el alumno llegue al conocimiento requerido.

Esta noción implica un cambio radical con respecto del modelo pedagógico actual del Telebachillerato en donde las planeaciones de clase se desprenden directamente de los contenidos del libro de texto y la participación de los alumnos se reduce a copiar y a memorizar. “La teoría de las situaciones aparece entonces como un medio privilegiado, no sólo para comprender lo que hacen los profesores y los alumnos, sino también para producir problemas o ejercicios adaptados a los saberes y a los alumnos” (Brousseau, 2000, p. 11). Es esta adaptación la que hace de la TSD la más conveniente para el contexto del Telebachillerato, y que se haya decidido basar en esta teoría la propuesta de intervención de

esta investigación ya que, en lugar de presentar los contenidos a los alumnos según el orden establecido en el libro de texto, estos contenidos se ajustan a los conocimientos previos de los alumnos y al contexto y estilos de aprendizaje de la comunidad y cultura wixárika.

3.4.1 Conceptos básicos

Para entender con profundidad la TSD, es necesario describir los conceptos básicos que la conforman. En primer lugar, la TSD trata de situaciones construidas al interior del aula; en palabras de Brousseau, una situación es “un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable” (Brousseau, 2000, p. 10). En otras palabras, es una situación artificial (en el sentido de que es construida con un propósito específico) que propicia que los estudiantes adquieran conocimiento. En las situaciones entran en juego no solo el alumno y el contenido, sino también un medio que es el instrumento u objetos que el alumno manipula para alcanzar el conocimiento.

Para la propuesta de esta investigación el medio es el material manipulable que, de manera indirecta, lleva a los alumnos a realizar reflexión metalingüística sobre su L1 y L2. En este sentido, el tendedero de morfemas⁴ y la planta de morfemas se tratan de recursos didácticos en función de ser materiales que se insertan dentro de una actividad.

Situación a-didáctica

Brousseau define a la situación a-didáctica (también llamada fase a-didáctica dentro de una situación didáctica) como una en la que “los estudiantes aceptan asumir la responsabilidad [...] de resolver un problema determinado, y el maestro se abstiene de interferir y sugerir el conocimiento” (Artigue et al., 2014, p. 51). Es decir, en la situación a-didáctica se deben crear las condiciones para que el conocimiento resulte de la interacción del alumno con el medio como la mejor solución para la problemática a la que se enfrenta. Las situaciones a-didácticas suspenden temporalmente la intención didáctica de las situaciones en tanto que los estudiantes saben que el problema al que se enfrentan fue elegido con el objetivo de que aprendieran nuevo

⁴ El tendedero de morfemas es el nombre de la actividad didáctica que se realizó en el Telebachillerato y la cual se describirá a detalle en capítulos posteriores.

conocimiento, pero este nuevo conocimiento se justifica por la lógica interna de la situación y puede construirse sin razonamiento didáctico (Artigue et al., 2014). Aunque pareciera contradictorio que la situación a-didáctica no tenga una intención didáctica, este concepto se refiere a que en las situaciones a-didácticas el alumno “debe relacionarse con el problema respondiendo al mismo en base a (sic) sus conocimientos, motivado por el problema y no por satisfacer un deseo del docente, y sin que el docente intervenga directamente ayudándolo a encontrar una solución” (Panizza, 2018, p. 5). Las situaciones a-didácticas no son un tipo diferenciado de situación dentro de la TSD, sino más bien una etapa de todas las situaciones didácticas y pueden darse en cualquier momento siempre que se cumplan las condiciones antes mencionadas. Con respecto a esta investigación, la situación a-didáctica se presenta como un cambio radical en cuanto a las relaciones de los alumnos con el contenido y las relaciones entre alumnos y profesores, ya que se libera al profesor de la postura de fuente única de conocimiento, y provoca que los alumnos sean quienes construyan su propio conocimiento.

Tipos de situaciones

La TSD reconoce diferentes tipos de situaciones que se desprenden epistemológicamente de la teoría en tanto que el conocimiento que se adquiere permite al estudiante actuar sobre su entorno. Esta influencia sobre el entorno depende del lenguaje específico que lo efectúa y las maneras en que se valida (Artigue et al., 2014). Por lo tanto, se reconocen tres tipos de situaciones: *situaciones de acción*, *situaciones de formulación* y *situaciones de validación*.

En las situaciones de acción el alumno debe “actuar sobre un medio (material, o simbólico)” (Panizza, 2018, p. 10), es decir, el estudiante solamente utiliza sus conocimientos implícitos para interactuar con el medio. En esta primera etapa, el alumno debe enfrentar la tarea que se le ha puesto utilizando las herramientas cognitivas que tenga a su alcance. Es esta “acción” sobre el medio lo que da nombre a este tipo de situación inicial. La manipulación tangible del medio permite que los alumnos se aprovechen de sus estilos de aprendizaje propios en los que se prefiere manipular físicamente los materiales. Lo anterior coincide con lo descubierto en el modelo teórico de los procesos de enseñanza-aprendizaje al que se llegó mediante la Teoría Fundamentada. La relación de los alumnos con el contenido se mejora cuando estos pueden manipular dicho contenido.

Durante la formulación, el alumno, o grupo de alumnos, elaboran de manera explícita un mensaje para otro alumno (o grupo de estudiantes), con la finalidad de que este último actúe sobre un medio (Panizza, 2018). En otras palabras, los estudiantes deben comunicar sus descubrimientos y procedimientos de manipulación del medio a otros estudiantes de manera que puedan llevar a cabo el mismo procedimiento de manipulación del medio. La situación de formulación permite que los alumnos socialicen sus procesos de reflexión, lo cual coincide de nueva cuenta con el modelo de la TF en tanto que las relaciones entre alumnos, cuando trabajan en equipo, se vuelven menos friccionadas. Al mismo tiempo, el hecho de que el profesor no interfiera directamente en los procesos de reflexión de los alumnos, permite que estos realicen dicha socialización de manera más horizontal, es decir, no hay una única figura de autoridad mediante conocimiento que sancione, o valide, las propuestas de los alumnos; esta validación se lleva a cabo entre pares iguales, por lo que se llega al conocimiento mediante un proceso más significativo que obliga al alumno a involucrarse con el medio y proponer (o formular) sus descubrimientos. Las situaciones de formulación son, de cierta manera, el comienzo del tercer tipo de situaciones, las situaciones de validación, en las que los alumnos deben enunciar aserciones y ponerse de acuerdo sobre la verdad o falsedad de las mismas.

Las afirmaciones propuestas por cada grupo son sometidas a la consideración del otro grupo, que debe tener la capacidad de “sancionarlas”, es decir ser capaz de aceptarlas, rechazarlas, pedir pruebas, oponer otras aserciones (Panizza, 2018, p. 10).

En la situación de validación, los alumnos presentan y evalúan sus descubrimientos y procedimientos con la finalidad de juzgar los más adecuados para alcanzar el conocimiento requerido. Se someten al juicio de los demás los procedimientos descubiertos y se decide por el más adecuado. Esta socialización del aprendizaje ayuda a que los alumnos descubran nuevas perspectivas sobre el medio y el conocimiento. En el contexto del Telebachillerato, esto además se nutre del estilo de aprendizaje wixárika en función de que se prefiere el trabajo en equipo. Además, los alumnos no se ven obligados a presentar sus descubrimientos o dominio del contenido frente al grupo antes de sentirse seguros de ello.

Estas situaciones no están delimitadas durante su puesta en práctica y los alumnos pueden hablar durante la situación de acción e incluso llegar a hacer formulaciones desde un comienzo, sin embargo, las participaciones individuales de los alumnos no son lo que

identifica el tipo de situación: las situaciones son construcciones teóricas que requieren un tipo de funcionamiento determinado (Panizza, 2018).

Se considera a la institucionalización como un cuarto tipo de situación en la cual se formaliza el conocimiento construido durante la situación didáctica por parte del alumno y del maestro en donde se define la “relación que pueden tener los comportamientos o las producciones “libres” del alumno con el saber cultural o científico y con el proyecto didáctico: da una lectura de estas actividades y les da un estatus (Brousseau 1986, citado por Panizza, 2018, p. 14). En otras palabras, las producciones de los alumnos en las fases a-didácticas constituyen el sentido de los conocimientos de los alumnos, y la institucionalización establece y define las relaciones entre estas producciones y los saberes culturales o científicos (es decir, el contenido que se pretende aprender); la institucionalización no se limita entonces a la mera presentación de los conocimientos descubiertos o construidos por el alumno, sino como las conclusiones sistematizadas y ordenadas del proceso de construcción de conocimiento completo de la situación didáctica (Panizza, 2018). La institucionalización devuelve la intencionalidad didáctica a la situación al “conectar el conocimiento contextualizado que han construido en la situación a-didáctica con el conocimiento cultural e institucional objetivo” (Artigue et al., 2014, p. 53).

Contrato didáctico

Un concepto esencial para la TSD es el contrato didáctico, el cual Brousseau define como “todo lo que el docente emprende para hacer que el alumno produzca los comportamientos que espera y que priva al alumno de las condiciones necesarias para la comprensión y el aprendizaje del contenido meta” (Brousseau, 1997, citado por Artigue et al., 2014, p. 53). Se refiere a la relación entre alumnos y profesores que se da al interior del aula y que obstaculiza, o impide la construcción de conocimiento por parte del alumno (lo que en otros enfoques se conoce como currículum oculto, sintáxis o funcionamiento). Por lo general, estas relaciones son implícitas y contienen expectativas sobre la conducta de alumnos y profesor, y aunque no son expresadas abiertamente, llegan a visibilizarse cuando, por diferentes razones, se rompen. Artigue menciona que la descentralización es un proceso que mueve el foco de la responsabilidad de la construcción del conocimiento del profesor hacia el alumno. Precisamente es el contrato didáctico que existe en el Telebachillerato, y que se describe en el

modelo teórico de la Teoría Fundamentada, el que se modifica con la aplicación de situaciones didácticas. En el Capítulo de Resultados y Discusión se aborda más a detalle esta modificación del contrato didáctico.

3.5 Etnografía

Como mencioné anteriormente, nuestra investigación abarca aspectos lingüísticos en el contexto del aula de clases; en ese sentido, nos apoyamos de la teoría de etnografía expuesta por Ortiz (2001), ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas, no puede reducirse a una mera descripción sin incluir un análisis más profundo de los aspectos culturales y políticos macro-sociales que influyen dichos procesos. Se trata entonces de un “proceso inductivo, interpretativo y comprensivo” (Ortiz, 2001, p. 216). Según indica el autor, la tarea del etnógrafo educativo consiste en “inscribir e interpretar la cultura escolar” (Bertely, citado en Ortiz, p. 28). Esta tarea se construye socialmente; los significados sólo lo son en un contexto de interacción⁵.

En la teoría de Bertely (2007), el primer paso para realizar etnografía escolar es la de plantear un protocolo de investigación que aporte una pregunta de carácter comprensivo, y sobre esa pregunta se delimitan las dimensiones de la cultura escolar, espacios, tiempos agentes y situaciones significativas. Bertely, por tanto, nos anima a ir más allá del plano descriptivo al tomar en cuenta tres niveles de reconstrucción epistemológica que reconstruyen y resignifican el trabajo etnográfico: (i) acción significativa, que se refiere a las conductas y acontecimientos que ocurren en contextos específicos imbuidos de un significado específico por los individuos que en él participan con ciertos roles que se admiten en ese contexto específico. Dicho de otra manera, los significados se crean a partir de la participación de los actores en ciertos contextos, a sabiendas de los roles que deben tener, es un círculo donde el significador crea el significado, y éste le asigna el rol al significador (Berteley, 2007); (ii)

⁵ Ello me recuerda un poco a la definición que dan Hopper y Thompson desde la perspectiva de la gramática relacional, sobre lo que es la gramática de una lengua: un complejo de recuerdos de cómo nuestra comunidad de habla ha resuelto problemas comunicativos (citado por Belloro, 2017, p. 4). Los autores defienden que para analizar la estructura argumental de un predicado es necesario examinar el discurso real, más que imaginar la interpretación semántica de enunciados descontextualizados como una base para teorizar sobre la naturaleza de nuestro conocimiento léxico-gramatical (citado por Belloro, 2017, p. 4). De tal manera que la significación etnográfica sólo se logra socialmente en el contexto de interacción de la comunidad, la gramática de la lengua y su estudio, también deben ser igualmente contextuales.

entramado cultural, donde se hace la descripción del contexto educativo, se debe tomar en cuenta y describir también el contexto macro en el que está inserta la escuela a fin de desenmascarar las representaciones sociales silenciadas que no se representan en el discurso oficial (Berteley, 2007); y (iii) hegemonía, consenso e instrumentos de significación, cuya meta es contribuir a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen los hegemónicos actuales, es decir, reconstruir interpretaciones (Berteley, 2007).

De aquí que según Bertely, el etnógrafo se enfrenta a ciertos retos que debe superar, como el de describir la relación epistemológica entre lo que ha decidido que es relevante para su investigación y el contexto social ampliado donde ocurren dichas situaciones, para así poder apuntar el sentido político de las interpretaciones que hace (Berteley, 2007). Dicho de otra manera, los niveles epistemológicos van de la mano con el protocolo de investigación que debe establecer el etnógrafo para así poder delimitar el objeto de su investigación, pero insertarlo en un contexto macro cuyas significaciones e interpretaciones puedan ser explicadas en función de dicho contexto.

El etnógrafo debe hacer explícito el proceso de auto comprensión que experimentó al interpretar, se debe enunciar el lugar que ocupa el etnógrafo en su propia etnografía, es decir explicar cómo es que llegó a las interpretaciones que tuvo desde su perspectiva, al igual que decir cuál es su postura política, profesional y personal de manera que el lector del documento etnográfico pueda comprender como es que llegó a las interpretaciones que tuvo el investigador (Berteley, 2007). Por ejemplo, lo que piensa el investigador sobre la escuela y su función social puede ser diferente de lo que piense la comunidad, por lo cual es relevante para el lector de la investigación saber cuál fue el proceso por el cual el investigador pudo dar cuenta de esa percepción diferente que tenía.

Para entrar de lleno en el estudio etnográfico de un escenario y objeto de estudio delimitado y contextualizado, Bertely propone diferentes dimensiones que enmarcan los procesos tanto pedagógicos como no-pedagógicos que se llevan a cabo en la escuela y el aula. La *dimensión institucional y política*, que es la configuración no pedagógica de la cultura escolar, por ejemplo, las políticas educativas y gestión administrativa; la dimensión de cultura escolar, es decir, las condiciones de trabajo de los profesores, el sistema vertical y centralizado; la *dimensión curricular*, que refiere aspectos del currículo, las perspectivas pedagógicas del

profesor, estrategias didácticas y expectativas de aprendizaje (Berteley, 2007). Con dichas dimensiones, se exponen la relevancia del conocimiento escolar para los alumnos, la arbitrariedad de lógicas de diseño, operación y evaluación del currículo, estrategias de relación de los alumnos con los contenidos.

3.5.1 La microetnografía y sus alcances

Atendiendo a lo expuesto por Bertely, nuestra investigación se enfoca en el contexto de clase de lengua wixárika y español de un centro escolar determinado. Siendo éste el enfoque delimitado, nos apoyamos de la microetnografía para dar cuenta de los fenómenos que se presenten en dicho contexto. La microetnografía es un instrumento para estudiar los problemas de la educación, aplicando directamente los resultados (Ogbu, 1999). La intención de nuestra investigación es que sus aportes puedan ser apropiados por los docentes de manera que se usen para su formación. Ogbu, critica la microetnografía ya que en su opinión “a los etnógrafos les gusta la microetnografía porque piensan que sus trabajos pueden contribuir directamente al progreso de algún aspecto educativo, y a los políticos les gusta porque apunta a corregir algo concreto sin tener que cambiar todo el sistema” (Ogbu, 1999, p. 152). Ogbu coincide con Bertely en cuanto a que el contexto macro del aula y la escuela es muy relevante para explicar los aspectos micro que suceden al interior de la clase, cuando refiere que los etnógrafos deben tomar en cuenta también el contexto macro donde se sitúa la escuela y cuya influencia afecta los procesos de escolaridad, no sólo en el contexto aislado del aula (Ogbu, 1999).

Ogbu menciona que los microetnógrafos no toman en consideración todos los aspectos de la interacción profesor-alumno y sólo se enfocan en aquellas interacciones que les son interesantes (1999). Sin embargo, la microetnografía es como un instrumento quirúrgico que atiende problemáticas específicas, por ejemplo, de práctica docente. No puede dar cuenta de todos los aspectos de la interacción social del aula, porque como apuntaba Duranti anteriormente, no es posible dar cuenta de la totalidad de aspectos socioculturales de un contexto, ni tampoco deberían ser relevantes todos. No obstante, Ogbu no está del todo equivocado. En mi experiencia docente, la sistematización de estrategias, aproximaciones y reacciones puntuales de la interacción profesor-alumno tiene buenos resultados, siempre y cuando se entienda que cada uno de estos aspectos particulares se encuentra inserto en una estructura sistematizada. No se podrá resolver una determinada problemática si se la ataca con

una estrategia en aislamiento. Se debe entender a la práctica docente durante la clase como un entramado general de diferentes estrategias, aproximaciones y reacciones particulares.

Ogbu, por otro lado, señala que la microetnografía no es suficientemente comparativa, que no toma en cuenta el contexto macro que influye en la escuela y que sus resultados no tienen un impacto social significativo que remedia los problemas que se identifican en la microetnografía (1999). Sin embargo, la microetnografía sí es un instrumento muy útil ya que se limita al contexto del aula que estudia. La naturaleza de los contextos escolares es única e irrepetible, de manera que las soluciones requieren de aproximaciones puntuales propuestas por un estudio microetnográfico, y no generales, ya que no puede haber una solución para todos los contextos con problemáticas similares. Ogbu parece olvidar que un estudio macroetnográfico tampoco podría ofrecer una solución puntual, ya que su ámbito de estudio sería demasiado amplio. Quizá, mediante un estudio macroetnográfico se puedan identificar las relaciones de poder, circunstancias, etc., que afecten el desempeño escolar, pero una aproximación general y de arriba-hacia-abajo sólo contextualiza y explica, pero no soluciona. O por lo menos no soluciona a corto plazo, o lo suficientemente rápido. Una microetnografía acompañada de una contextualización macro sería un mejor enfoque.

En nuestra investigación damos cuenta del interés de los profesores por que los alumnos aprendan español para obtuvieran mejores oportunidades de estudio y económicas, y también para estar en condiciones más equitativas con los no-wixaritari; pero existe también la preocupación de evitar el desplazamiento del wixárika. Una aproximación macroetnográfica puede brindar datos acerca de las percepciones de la comunidad wixárika sobre su relación con la sociedad mayoritaria y la función mediadora que cumple la escuela con dicha sociedad, así como el papel que juega al interior de la comunidad y cultura como reforzador identitario y, más importante, el efecto que éstos tienen en la interacción escolar. Un enfoque microetnográfico puede también dar cuenta de los procesos de interacción profesor-alumno en cuanto al aprendizaje significativo y las posibles propuestas para mejorarlos de manera que dichos procesos en el aula tengan un impacto en los aspectos generales de la comunidad, cultura e identidad. Cabe resaltar la importancia de la investigación microetnográfica en contextos educativos indígenas ya que esta herramienta brinda una nueva perspectiva, mucho más profunda, de la relación ontológica que se produce en estos contextos. Como se verá en

seguida, el aprendizaje y la construcción de conocimiento indígena se diferencia del no indígena en tanto que la clasificación y relación de objetos de conocimiento es bastante diferente.

3.6 Pragmatismo vs abstracción

Durante la aplicación de los instrumentos de exploración de las habilidades de lectura de los alumnos, algunas de las respuestas equivocadas de los alumnos encuentran una explicación muy enriquecedora si se miran a la luz de la propuesta de Rozencwajg y Bertoux (2008), acerca del pensamiento abstracto vs concreto. Según el autor, existen dos tipos diferenciados de categorización de entidades en el mundo: la categorización basada en relaciones temáticas, y la basada en relaciones taxonómicas. La primera se refiere a la relación utilitaria que tienen los objetos del mundo con respecto del ser humano y entre sí mismos, es decir, de qué manera se relacionan las personas con los objetos del mundo según el uso que éstas les dan, y las relaciones de interacción que tienen los distintos objetos del mundo entre sí (Rozencwajg y Bertoux, 2008). Por otro lado, la categorización taxonómica corresponde a las relaciones que asignan el ser humano a los objetos del mundo según las propiedades abstractas que se identifican como tales, de manera que los objetos pertenecen a cierta categoría en función de las propiedades que parecen relevantes, que les son inherentes y que son comunes con otros miembros de una misma categoría, sin importar la relación pragmática o funcional que tengan en la vida real. Flynn (2012) indica que el pensamiento que se basa en la categorización por relaciones temáticas corresponde a sociedades con menor inclinación por las perspectivas científicas y, en consecuencia, que el pensamiento de relaciones taxonómicas corresponde a sociedades con una mayor inclinación por la ciencia. Flynn apunta que esto no necesariamente tiene una connotación negativa, ya que no intenta concluir que las sociedades con pensamiento relacional temático sean menos inteligentes (o que las sociedades con pensamiento relacional taxonómico lo sean más), sino simplemente que ambas sociedades son muestra de la adaptabilidad cognitiva del ser humano a su entorno y la manera en cómo interactúa con él (2012).

El conflicto en el ámbito educativo surge cuando se intenta aplicar un modelo educativo, junto con las herramientas pedagógicas que conlleva como instrumentos de

evaluación, estrategias, insumos, contenidos, etc., que no corresponde con la perspectiva de pensamiento de la sociedad a la que se aplican. Particularmente en el caso del Telebachillerato de Bancos de Calitique, los modelos educativos son designados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Éstos tienen un enfoque relacional taxonómico, que es en el que se basa el pensamiento científico. Sin embargo, en la comunidad se favorece el pensamiento relacional temático que refleja el pragmatismo con el que las personas de la comunidad interactúan con los objetos del mundo (Iturrioz, 1993). Un reflejo de esta postura de pensamiento se encuentra en la misma lengua wixárika que no posee sustantivos que denoten categorías taxonómicas, por ejemplo, no existe la palabra ‘árbol’ como designación de entidades que comparten características en común, pero sí existen palabras para designar los distintos tipos de árboles que hay en la zona wixárika. Carecer de una palabra para árbol, pero sí tener nombres específicos para cada tipo de árbol muestra que la categorización que ocupan las entidades *árbol* en la cosmovisión se da en función de su utilidad (con fines médicos, rituales, de explotación, etc.).

Otro ejemplo se encuentra en los *plurales* de los sustantivos que se construyen con la adición de *sufijos*. Cada sustantivo acepta solamente un sufijo de plural y los parámetros de asignación de estos sufijos dependen no de cuestiones morfológicas, sino de la relación utilitaria (o de cercanía con el ámbito humano) que exista con los referentes de los sustantivos; por ejemplo, los sustantivos de referentes animales domésticos aceptan un sufijo distinto al de animales salvajes o no domesticados, y otro distinto al de animales que normalmente viven físicamente alejados del ámbito humano, por ejemplo, las aves salvajes que vuelan sobre la comunidad pero que es raro ver posadas sobre alguna superficie. Durante el trabajo de campo, y en particular, durante las observaciones de clase que realicé, me percaté que una estrategia usada por los profesores para clarificar los conceptos que se enseñaban era siempre relacionar los contenidos con instancias pragmáticas de la vida real de la comunidad, incluso si los contenidos eran conceptos abstractos. De igual manera, los alumnos encontraban mayor dificultad con el aprendizaje de conceptos que no se fincaban en la vida real y que comportaban un esfuerzo por realizar categorización taxonómica.

CAPÍTULO IV

LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Los cambios más importantes con respecto de la denominada Teoría Fundamentada Clásica (Glaser and Strauss, 1965, 1967) se refieren a la estructura de la codificación, la cual se lleva a cabo en tres etapas: i) codificación abierta, ii) codificación axial y iii) codificación selectiva. Strauss y Corbin, a diferencia de la corriente clásica, agregan más procedimientos sobre cómo codificar y estructurar los datos (Evans, 2013).

Para comenzar, en la corriente straussiana, los investigadores tienden a encarar la investigación con una pregunta de investigación predeterminada, la cual surge de una lectura parcial de la literatura existente (Howard-Payne, 2015), a diferencia de otras corrientes dentro de la Teoría Fundamentada, como la Glaseriana, donde la lectura de literatura previa se realiza en un estadio posterior de la investigación. En esta investigación la pregunta de investigación que se responde con el Modelo de la TF no es la misma que las preguntas de investigación de este trabajo en general. Sin embargo, se encuentran relacionadas en función de que forman parte de la misma investigación. Para responder a la primera pregunta de investigación de este trabajo, la aplicación del modelo teórico de la TF Glaseriana, necesariamente se tiene que responder a una pregunta de investigación. En este caso, esta pregunta gira en torno a los procesos educativos que se desarrollan al interior del Telebachillerato.

Dado el interés de nuestra investigación por los procesos antes mencionados, y luego de la revisión de la literatura existente, se observó que a pesar de los varios estudios sobre el estado de la cuestión educativa en escuelas indígenas wixaritari (Durin & Rojas, 2005, Bertely Busquets, 2010, Rojas, 2012, Xamán, 2014) pocos autores abordaban de manera particular los conflictos ontológicos, culturales y sociales que se desarrollan en el interior de las aulas y que tienen que ver con la práctica docente, las relaciones de los alumnos con los profesores, con el contenido que se imparte y entre los mismos alumnos pero, más importante, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de esta investigación, la pregunta central que se planteó fue: ¿Cómo es el proceso de enseñanza/aprendizaje de vocabulario de los alumnos del Telebachillerato Takutsi Niukieya y qué factores sociales se reproducen al interior del aula/escuela que impactan dicho proceso?

La corriente Straussiana nos brindó una base para el tipo de análisis que generaría el modelo teórico según las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones que se aplicaron. Tras varios procesos de recopilación de datos y análisis, la pregunta de investigación se refinó en preguntas más específicas, a saber: i) ¿cómo es el modelo pedagógico que se vive al interior del aula?; ii) ¿qué factores sociales, que se reproducen al interior del aula, entran en conflicto con dicho modelo?; iii) ¿cuáles son los estilos de aprendizaje de los alumnos y cómo se llevan a cabo (o entran en conflicto con) el modelo pedagógico del Telebachillerato?, y iv) ¿qué propuesta, o propuestas pedagógicas apuntan a ser las más eficaces en el contexto del Telebachillerato?

4.1 Ordenamiento conceptual

Una vez que se ha definido el objetivo para realizar la investigación con la Teoría Fundamentada, se desarrolla a continuación el proceso de investigación y análisis de datos. Para realizar este análisis, luego del registro de datos, éstos se organizan en “categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 29). Es en esta parte del proceso de investigación del modelo de la TF en la que se organiza la información según distintos parámetros y sus relaciones. Como apunta Strauss y Corbin, es aquí donde “se identifican asuntos a partir de los datos y se refinan según sus diversas propiedades y dimensiones generales. (2002, p. 29).

La corriente Straussiana de la TF reconoce tres estadios o ejes de análisis de los datos que permiten la formulación teórica: *la codificación abierta*, *la codificación axial* y *la codificación selectiva*. Además de estos ejes, el modelo de investigación propone diferentes herramientas y estrategias de análisis que se detallan más adelante.

Toda vez que se ha realizado el levantamiento de datos mediante entrevistas y observaciones etnográficas, se procede al ordenamiento de los datos, la identificación y relación de categorías (así como de sus dimensiones y propiedades) y finalmente, la conclusión teórica que explica el fenómeno existente.

Los instrumentos que se utilizaron en esta etapa fueron la entrevista semi-estructurada, las observaciones de clase y las observaciones y notas etnográficas y micro-etnográficas. Estos instrumentos se aplicaron con el profesor del grupo de primer grado, el

director del Telebachillerato, alumnos del Telebachillerato y asesores y alumnos PAP del ITESO. Se hicieron 7 visitas a la comunidad en distintos momentos desde el mes de noviembre de 2016, hasta el mes de noviembre de 2017. Las visitas se realizaron en días hábiles de manera que se pudiera observar el desarrollo de las clases del Telebachillerato.

4.2 Codificación abierta

Siguiendo con los elementos que constituyen la propuesta de Strauss y Corbin en relación con el primero paso de codificación de datos, los autores señalan que:

Hacer codificación abierta se parece a armar un rompecabezas. El analista tiene que organizarse, clasificar las piezas por color (lo que a menudo exige fijarse en pequeñas diferencias de matiz), y construir un cuadro poniendo las piezas individuales de nuevo en su lugar (2002, p. 242).

Dicho de otra manera, la codificación abierta es el proceso por el cual se *abre* el texto, es decir, se descubren los conceptos y sus dimensiones y propiedades (Strauss y Corbin, 2002), de manera que queden al descubierto las opiniones, posturas, y significados (Strauss y Corbin, 2002). Durante esta etapa se descomponen y analizan los datos en unidades relevantes de manera que puedan verse las relaciones (lo similar y lo diferente) que existen entre ellos.

Strauss y Corbin refieren que la primera fase de la codificación abierta es el etiquetado de conceptos, dicho de otra manera, se deben asignar nombres abstractos, surgidos de los datos, a eventos que se consideren como significativos (2002).

Strauss y Corbin no indican una manera específica de realizar el etiquetado de datos. Sugieren solamente “anotar los conceptos en las márgenes o tarjetas a medida que van emergiendo durante el análisis” (Strauss & Corbin, 2002, p. 132). En cuanto a realizar la codificación abierta se optó por analizar las transcripciones de las entrevistas y cuadernos de observación y realizar un etiquetado de oraciones y párrafos. Estas oraciones y párrafos se agruparon bajo etiquetas de lado derecho de la página, lo que permitió realizar un primer análisis relacional. Algunas de estas oraciones pueden aparecer en varias etiquetas ya que no fue posible categorizarlas como una u otra exclusivamente.

El resultado de este tipo de codificación es la emergencia de *categorías*, las cuales se definen como “conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 124). Entonces, las categorías son representaciones conceptuales de eventos reales que se relacionan de alguna manera entre sí. Realizar la codificación abierta, etiquetando párrafos y oraciones de las transcripciones, permitió incluir los datos etiquetados bajo la misma categoría, además de que algunos datos encuentran cabida en distintas categorías al mismo tiempo, lo que facilita y vuelve más eficiente dicho proceso, como se verá en la Tabla 1, donde se presenta el etiquetado de datos para la observación de clase del profesor S (se indican las personas entrevistadas con la inicial de su primer nombre).

de la observación de clase realizada al profesor S.

Tabla 1.

Observación de clase del profesor S. y etiquetado de datos

| Datos crudos | Etiquetas |
|--|------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor interviene explicando que un personaje colectivo es una persona que representa a un grupo • G pregunta por el significado de abstracto. El profesor explica en wixárika con una frase corta, parece que el alumno entendió | Atendiendo preguntas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el contenido de la clase con la cultura wixárika: “el Mara’akame es por ejemplo el personaje más importante • El profesor contextualiza el tema usando como referencia el Mara’akame para diferenciar la relevancia del personaje con respecto de otros en las danzas tradicionales wixaritari • El profesor usa algunas palabras en wixárika • contextualiza el contenido con ejemplos de novelas de T.V • O tiene una duda con respecto a los personajes colectivos. A le responde y además proporciona un ejemplo contextualizado • Los alumnos mencionan ejemplos de personajes de obras de teatro hechas en el kínder o la primaria de la comunidad y su participación se vuelve más animada | Aterrizando a vida cotidiana |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • G pregunta por el significado de abstracto. El profesor explica en wixárika con una frase corta, parece que el alumno entendió | |
| <ul style="list-style-type: none"> • El alumno rectifica al profesor y éste ríe, los alumnos también | Autoridad/jerarquía mediante el conocimiento |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mientras el profesor da las instrucciones para realizar la actividad los alumnos se cambian de lugar y se mueven en el salón para trabajar en parejas • Los alumnos ponen atención al profesor; sólomente un alumno lee lo que está escrito en el libro • Los alumnos tienen que escribir información del libro en su cuaderno • algunos responden, casi siempre son los mismos dos alumnos que responden • F responde leyendo la definición que aparece en el libro y escribe la respuesta en el pizarrón | Cultura de salón de clases |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor está sentado en el escritorio y comienza la clase tomando lista a los alumnos • El profesor escribe en el pizarrón una serie de categorías que se encuentran en el libro de texto | Dando clase |
| <ul style="list-style-type: none"> • F responde leyendo la definición que aparece en el libro y escribe la respuesta en el pizarrón • El profesor, en español, retoma de nuevo la actividad • El profesor pide a los alumnos ir a la página 23 y pide a la alumna D leer las instrucciones. El profesor indica que la actividad se realizará como tarea, de manera individual: | Desarrollando hábitos de lectura |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor se levanta, se coloca en el frente del salón y hace una pregunta general a la clase • El profesor escribe en el pizarrón • El profesor monitorea a los alumnos | Dirigiéndose al grupo |

| | |
|---|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor se mueve por el salón monitoreando a los equipos. Permanece de pie en un lado del salón y luego regresa al escritorio <p>El profesor les pide a los alumnos terminar la actividad: “un minuto más y empiezan a compartir como entiende cada uno los personajes”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor clarifica las instrucciones en wixárika • El profesor pregunta a los alumnos cuál es el personaje antagonista • El profesor pregunta en wixárika a los alumnos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor clarifica las instrucciones en wixárika • El profesor pregunta en wixárika a los alumnos • Los alumnos hablan en wixárika entre ellos para agruparse en parejas • El profesor resume los conceptos anteriores y explica en wixárika. Los alumnos parecen más receptivos • El profesor pregunta en wixárika | Hablando wixárika |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor interrumpe para clarificar • El profesor interviene para contextualizar el contenido con un ejemplo de una telenovela que actualmente está siendo transmitida El profesor explica el concepto y trata de contextualizar con el ejemplo de una bruja y una princesa, pero se confunde con las definiciones de <i>estático</i> y <i>dinámico</i> • El profesor interviene explicando que un personaje colectivo es una persona que representa a un grupo | Interrupción del profesor |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor comenta que no alcanzó el tiempo para realizar esa actividad en clase, como estaba planeado originalmente. • El profesor copia esto de las notes que tiene en su cuaderno de planeaciones | Manejo del tiempo |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor escribe en el pizarrón • El profesor describe la actividad a realizar | Modelo pedagógico |

| | |
|--|---|
| <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor copia esto de las notas que tiene en su cuaderno de planeaciones • El profesor monitorea a los alumnos • El profesor se mueve por el salón monitoreando a los equipos. • El profesor le pide a un alumno que vaya al frente del salón para dirigir la actividad siguiente • El profe interrumpe para clarificar • F tiene una duda y la expresa abiertamente a toda la clase, de manera muy natural. Los demás alumnos tratan de explicarle, pero el profesor interviene para explicar al alumno • El profesor sale momentáneamente del salón y el resto de la clase sigue con la actividad • El profesor interrumpe para explicar la respuesta • El profesor resume los conceptos anteriores y explica en wixárika. Los alumnos parecen más receptivos • Se usa la misma dinámica de preguntas a la clase • El profesor pregunta al grupo si los contenidos quedaron claros y entendidos. Ningún alumno responde o hace alguna pregunta <hr/> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor copia esto de las notas que tiene en su cuaderno de planeaciones • F. tiene una duda y la expresa abiertamente a toda la clase, de manera muy natural. Los demás alumnos tratan de explicarle, pero el profesor interviene para explicar al alumno • El profesor interviene explicando que un personaje colectivo es una persona que representa a un grupo • El profesor resume los conceptos anteriores y explica en wixárika. Los alumnos parecen más receptivos <hr/> | Papeles de alumno-profesor antes que aprender |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor realiza sus planeaciones en un cuaderno según el material del libro de texto, ya que no cuenta con un libro del profesor, ni con un currículo o planeaciones pre-establecidas • El profesor copia esto de las notes que tiene en su cuaderno de planeaciones <hr/> | Planeando clase |

| | |
|--|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor indica que la actividad se realizará como tarea, de manera individual | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Algunos responden, casi siempre son los mismos dos alumnos que responden • Los alumnos sólo copian del libro a su cuaderno • F responde leyendo la definición que aparece en el libro y escribe la respuesta en el pizarrón • F responde con una explicación internalizada • Los alumnos tienen que escribir información del libro en su cuaderno | Relación de alumnos con el contenido |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos solos se agrupan en parejas del mismo sexo • Luego los alumnos revisan sus respuestas de manera grupal • Los alumnos trabajan en voz baja • Los alumnos deben moverse para trabajar en parejas | Relación de alumnos entre sí |
| <ul style="list-style-type: none"> • El alumno rectifica al profesor y éste ríe, los alumnos también • Los alumnos ponen atención al profesor • A le pregunta directamente a H que dé la definición, <i>usando sus propias palabras</i>, del concepto de personajes planos • El profesor explica el concepto y trata de contextualizar • F tiene una duda y la expresa abiertamente a toda la clase, de manera muy natural. Los demás alumnos tratan de explicarle, pero el profesor interviene para explicar al alumno | relaciones alumno-profesor |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos trabajan en voz baja • Los alumnos deben moverse para trabajar en parejas | Relaciones sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor explica el concepto y trata de contextualizar • El profesor interviene explicando que un personaje colectivo es una persona que representa a un grupo • El profesor interrumpe para explicar la respuesta | Resaltando roles sociales |

Nota: se incluyen sólo los conceptos y oraciones que se identificaron en el etiquetado de datos, mas no todas las oraciones de la entrevista.

En la Tabla 1 se puede observar como el modelo pedagógico del Telebachillerato da prominencia a la participación del profesor, mientras que los alumnos se limitan a reaccionar a las instrucciones o actividades. Casi no hay participación de los alumnos que fomente la reflexión sobre el contenido, incluso las aportaciones que atraen el contenido hacia un nivel más cercano a la cotidianidad de los alumnos son aportaciones que hace el profesor.

Luego del etiquetado de datos en categorías, Strauss y Corbin recomiendan realizar la redacción de memorandos, que son “tipos muy especializados de registros escritos — los que contienen el producto del análisis o las instrucciones para el analista, y buscan ser analíticos y conceptuales más que descriptivos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 236). A continuación se presenta el memorando correspondiente al etiquetado anterior.

Memorando de observación de clase del profesor S.

Debido a que el material didáctico con que se cuenta para las clases es sólo los libros de texto de los estudiantes proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el profesor se ve obligado a realizar sus planeaciones siguiendo al pie de la letra los ejercicios y ordenamiento que aparecen en este material, es decir, no se cuenta con un libro del profesor en el que se especifiquen las actividades, tiempos, etc., para el desarrollo de la clase. Lo anterior hace que el profesor se apegue al material (u otros materiales bibliográficos que existen en la escuela como enciclopedias, almanaques, etc.) y que la gama de actividades y estrategias que pueda aplicar se reduzca mucho. De lo anterior, si los alumnos aprendieron ya que la clase en el aula es la aplicación y seguimiento directo de los contenidos del libro de texto, podrían seguir el libro directamente y no perder nada relevante de la clase. Esto puede reducir la importancia que los alumnos dan a la escuela.

Una estrategia muy recurrente es copiar directamente del libro, sin embargo, no se ahonda en el contenido, los alumnos se limitan a repetir el conocimiento, mas no a hacerlo suyo. Me pregunto ¿qué tan significativo es entonces este tipo de aprendizaje?

Casi no se hace seguimiento a las participaciones de los alumnos, ya sean éstas preguntas, respuestas o internalizaciones de contenido.

Parece que las instrucciones se dan en español, y la forma de darlas es leer directamente del libro de texto. Sin embargo, se prefiere usar la L1 en situaciones donde no queda claro todo. Parece que hay mejor respuesta cuando se habla wixárika. Los alumnos ponen más atención.

El rol del profesor es pasivo, pero directivo al mismo tiempo. Es decir, dirige desde un punto del salón de clases sólo dando instrucciones e indicaciones, pero sin incluirse demasiado en ello. ¿Será ello reflejo de las relaciones sociales? Parece que no hay un acercamiento individual con los alumnos; el profesor se dirige casi siempre a la clase completa. ¿Cómo afecta esto a la percepción que tienen los alumnos del profesor y de la escuela?, ¿cómo se relaciona con los estilos de aprendizaje indígenas?

El tipo de contenidos de la currícula fomenta la caracterización taxonómica de entidades, mas no la temática, lo cual contraviene el tipo de pensamiento de la cultura wixárika. La pregunta es ¿cómo se puede acercar el pensamiento abstracto, mediante estrategias de pensamiento concreto?

Una manifestación interesante es que los equipos que son de hombres y mujeres no trabajan tan bien como los que son de un mismo sexo. Esto apunta a ser un reflejo de las relaciones sociales al exterior de la escuela.

El modelo pedagógico que predomina parece dar prominencia a lo que está escrito en el pizarrón. Pareciera que el punto focal del aula (de conocimiento, de jerarquía social, de atención grupal, etc.) es el frente, donde se encuentra el pizarrón. ¿cómo impacta esto en el estilo de aprendizaje de los alumnos?, ¿qué tan (in)cómodos se sienten en este lugar focal?

El contrato didáctico de la clase parece que ya está implícitamente definido. El profesor debe responder a todas las intervenciones de los alumnos. Y estos deben siempre escuchar, mas no cuestionar. ¿Podría ser esto parte del fenómeno central?

Los alumnos trabajan siempre en voz baja. Parece ser parte de la cultura del salón de clases no hacer ruido. ¿Se trata de la pena que les da a los alumnos que los demás los oigan, o es una manifestación del estilo de aprendizaje?

Ajustarse a limitantes temporales parece no funcionar. El tiempo más bien parece medirse según el desarrollo del trabajo, y no según límites más artificiales como horas y minutos. Esto puede ser un reflejo directo de la percepción del tiempo de la comunidad y la cultura. El desarrollo de la clase por lo tanto se vuelve más lento.

Para hacer que los alumnos participen activamente las exposiciones frente al grupo son una estrategia recurrente. No obstante, en todas las exposiciones siempre se lee lo que se ha copiado del libro en el cartel de papel. No hay más internalización de contenido.

¿Cómo se relaciona esto con el estilo de aprendizaje? Pasar al frente del salón comporta exponerse ante los demás y esto contraviene dicho estilo de aprendizaje

Para asegurarse de que sus alumnos entendieron algo el profesor habla en wixárika. Es como si el español fuera lengua de instrucción, pero el wixa es la lengua de entendimiento.

Los alumnos saben que uno de sus roles es pasar al frente (contrato didáctico) y tomar el papel del profesor hasta cierto punto: lo que hacen es reflejar lo que el maestro hace con ellos. Este modelo pedagógico que se repite parece contravenir el estilo natural de aprendizaje. Parecería que la escuela, a pesar de haber sido creada como iniciativa de la comunidad y con el espíritu de interculturalidad y fomento a las tradiciones y lengua wixárika, realmente repite los modelos conductistas de antaño. Por ejemplo, se da preponderancia al hecho de responder preguntas o ejercicios, mas no al proceso de reflexión.

Los alumnos parecen ser bastante independientes para realizar actividades, es decir, no necesitan la supervisión constante del profesor para realizar el trabajo en clase. Esta independencia se puede ver incluso en niños muy pequeños que son capaces de moverse con soltura en toda la comunidad sin que sus padres los supervisen a cada momento, así como poder realizar actividades que normalmente realizarían adultos en contextos no indígenas, como cuidar a sus hermanos menores, preparar comida, etc.

Al parecer, el profesor es el árbitro del conocimiento y debe ejercer este rol. Esta es una relación de poder a través del conocimiento que también existe al exterior de la escuela: el que más sabe tiene más autoridad, (por ejemplo, el *mara'akame*, o cantador, es una persona anciana que conoce a profundidad las tradiciones wixaritari y quien tiene la habilidad de comunicarse con los ancestros. El morfema raíz *ma-* significa 'llegar a saber, o conocer'; entonces, el *mara'akame* al ser una persona que conoce la cultura wixárika y llega a saber lo que disponen las deidades es una figura de autoridad importantísima dentro de la comunidad) por lo tanto el profesor interviene en todo momento para contestar preguntas de alumnos, o hacer aclaraciones sobre el contenido. La escuela es un esfuerzo comunitario y los profesores deben responder a las expectativas de la comunidad en el trabajo que les fue asignado. Esta posición de jerarquía social (el ser profesor del bachillerato) exige a los profesores demostrar que saben y dominan el tema. El aprendizaje de los alumnos se da a través de lo que puedan memorizar de la clase y del profesor. Es como si se le diera prioridad a desempeñar los roles establecidos en la escuela, más que fomentar el aprendizaje constructivo de los alumnos. De ser cierto esto, no es muy diferente de casi cualquier otra escuela pública mexicana, rural o urbana.

Nota: Estos son ejemplos del procedimiento de categorización para todos los datos. En el apartado de Apéndices se encuentran las tablas y memorandos para el etiquetado y categorización de datos de datos.

La siguiente tabla presenta la categorización de datos obtenidos de entrevistas al profesor de la asignatura, el director del Telebachillerato y una asesora del ITESO con respecto a su trabajo como docentes en el Telebachillerato. En esta tabla se recupera la perspectiva de los docentes con respecto al trabajo en las aulas con los alumnos.

Tabla 2.

Entrevistas a profesor, director del Telebachillerato y asesora del ITESO.

| Datos crudos | Etiquetas |
|--|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • No le gustaba la escuela cuando era niño. Tenía dificultades al momento de escribir, no podía leer hasta sexto grado de primaria y no podía leer muy bien, debido a que no le gustaba, según su opinión. • Sus padres lo presionaban para que estudiara, pero él no quería, fue hasta que reprobó el segundo año que comenzó a reflexionar sobre su educación | Actitud hacia la escuela |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ella refiere que cuando los alumnos realizan actividades manuales con productos finales tangibles, la respuesta de los alumnos es mucho mejor • Actividades que hacen que los alumnos se involucren físicamente, por ejemplo, obras de teatro, dinámicas. | Actividades prácticas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de alumnos: los alumnos no comprenden los exámenes | Aplicando instrumentos de evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • La SEP da un currículo básico de materias, sin embargo, por la naturaleza intercultural del bachillerato se decidió que al interior de la escuela se lleven materias enfocadas a la cultura y lengua Wixarika • El profesor trata de relacionar los contenidos de la materia con cuestiones de los saberes tradicionales y el contexto cultural | Aterrizando a vida cotidiana |

| | |
|---|---|
| <p>de la comunidad, por ejemplo, ceremonias tradicionales, o vida cotidiana de la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tienen problemas al responder los instrumentos de evaluación, que usan un lenguaje diferente al usado en la comunidad, lo que dificulta, o imposibilita que los alumnos puedan responder | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos y profesores pueden ser amigos, siempre y cuando sea en el plano profesional, por ejemplo, para conocer la vida de los alumnos y detectar problemáticas que puedan afectar el desempeño de los alumnos • Ella trabajó como maestra de inglés en el Telebachillerato, siente que el hecho de ser extranjera, y una persona de mucho mayor edad que los alumnos fue un obstáculo • Sacar provecho personal en la escuela. Por ejemplo, las chicas del ITESO se volvieron amigas de los alumnos y se dieron problemáticas de disciplina en la escuela | <p>Autoridad/jerarquía mediante el conocimiento</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad apoya mucho a la escuela, es casi una prioridad para ella | <p>Apoyo de la comunidad</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Durante dos años tuvieron que trabajar con ambos sistemas • La CDI, apoyó al bachillerato durante un año, para que los alumnos que venían de comunidades lejanas se hospedarán en el albergue de la CDI, sin embargo, luego cambió de opinión arguyendo que los alumnos ya eran de edad mayor a la permitida para hospedar en albergues • Dado que no hay dinero para pagarle a los profesores, algunos de ellos han tenido que buscar trabajo en otros lados • El sistema de Telebachillerato reconoció solo a 3 profesores, aunque la iniciativa de la escuela era que se reconocieran a todos los 7 profesores. Sin embargo, el sistema de Telebachilleratos Comunitarios tiene a 3 profesores reconocidos. 1 responsable y dos docentes. Ahora el objetivo es que el resto del personal sea reconocido • Falta de planta docente, no hay suficientes profesores | <p>Burocracia SEP</p> |

| | |
|--|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • El problema es el lenguaje de los instrumentos, no tanto que los alumnos no sepan responder. Existe un conflicto entre los indicadores (evaluación) y lo que la SEP pide/deja hacer • El hecho de que el lenguaje usado en el examen sea muy distinto al que usan los alumnos, hace que tengan dificultades para responder y expresar sus conocimientos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se juntó un grupo de personas de la comunidad que tenían estudios de docencia y las autoridades les pidieron que se incluyeran al proyecto del bachillerato • Se hicieron talleres entre las mismas personas de la comunidad para discutir cómo querían que fuera el bachillerato • La comunidad le pidió una asesoría • La comunidad donó el terreno donde está ubicado el bachillerato actualmente • La comunidad gestionó que el ITESO donara las bancas y mesas, así como algunas computadoras • Por otro lado, los profesores se vieron en la necesidad de buscar el reconocimiento oficial en el estado de DURANGO, y no de Nayarit, también debido a que no podían conseguir los recursos financieros para pagar a los profesores, y por la burocracia que implicaba tramitar los certificados de los alumnos • En el 2015 se realiza la gestión en la CDI de un comedor comunitario • La SEP da un currículo básico de materias, sin embargo, por la naturaleza intercultural del bachillerato se decidió que al interior de la escuela se lleven materias enfocadas a la cultura y lengua Wixarika | <p>Buscando soluciones</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • El proyecto original es de Bachillerato intercultural; (cultura wixárika y lengua wixárika). para que los alumnos no pierdan su cultura | <p>Comparando modelos educativos</p> |

| | |
|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ella nota que la gente sabe que debe mantener sus tradiciones y cultura, pero nota que la formación escolar aparta a las personas de este pensamiento | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Antes era más estricta, porque los castigos físicos eran una estrategia docente • Ahora ya no se les puede levantar la voz a los alumnos, actualmente la legislación regula la relación profesor-alumno, para evitar intimidar a los alumnos, o hacerlos sentir mal. | Comparando/contrastando |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ella participó en una fiesta para realizar la curación de una persona que estaba enferma. | Creando confianza |
| El profesor indica que los alumnos no preguntan, entonces se le dificulta saber si los alumnos entendieron o no algún contenido | Cultura de salón de clases |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fue hasta la secundaria que comenzó realmente a poder leer | Desarrollando hábitos de lectura |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cuando él estaba en la prepa, les enseñaban con puro dictado, pero en Takutsi se intenta hacer que los alumnos reflexionen sobre los contenidos, y el profesor refuerza lo que los alumnos aprenden | Formación de profesores |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sus papás no les ayudaban a leer, porque eran analfabetos. Sin embargo, lo presionaban para que hiciera la tarea | Importancia de la escuela |
| Los alumnos ya conocen cosas sobre la cultura. No existen libros que incluyan los saberes tradicionales, los libros de texto están enfocados a contextos urbanos | Incluir cultura wixa como contenido |
| <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad le pidió una asesoría • ITESO fue y explicó el proceso • La comunidad gestionó que el ITESO donara las bancas y mesas, así como algunas computadoras • Con gestión del ITESO se creó una red de bachilleratos que comparten aspectos académicos y culturales (wixa y mayeros). Para llevar el proyecto del bachillerato a uno intercultural | Intervención del ITESO |

| | |
|--|-------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos del ITESO van a hacer su servicio social a las comunidades | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los espacios públicos tienen mucha relevancia porque ahí se dan los encuentros sociales. • Existe un ambiente social-familiar, donde todo mundo parece desarrollar relaciones sociales muy cercanas con los demás, lo que también tiene un aspecto negativo, ya que existe nepotismo y envidias | Lugares sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • MUXATENA, de Presidio de los Reyes, Nayarit; y Nueva Colonia, Mezquitil, Jalisco ofrecieron ayuda para integrar al bachillerato de bancos • Se inició a trabajar como voluntarios, los profesores no tenían sueldo ni prestaciones de ningún tipo, casi durante un año; se organizaban actividades sociales (como kermeses, etc.) para juntar dinero y poder remunerar a los profesores • La escuela involucra a la vida política de la comunidad porque se mantienen la comunicación con las autoridades de la comunidad | Mano vuelta |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ser un bachillerato intercultural • Los alumnos tienen problemáticas en la materia de matemáticas, los alumnos pueden resolver los problemas, pero no expresar las reflexiones que los llevan a resolverlos. • Ella señala que quizá la pedagogía que se lleva en las escuelas de la comunidad, por ejemplo, usar la repetición como estrategia de aprendizaje, influya en la producción de los alumnos, ya que están acostumbrados a que el profesor sea quien los guíe, pero además quien les dé las respuestas que los alumnos repiten. Casi como si el profesor fuera quien <i>permite</i> la producción oral • No tenían libros ni materiales, entonces el profesor recurría al dictado para que los alumnos tuvieran material para trabajar • Las clases eran españolas, ya que los profes no eran wixaritari. | Modelo pedagógico |

-
- El aprendió a leer en 2 de primaria, mediante el método silábico
 - Cuando él estaba en la prepa, les enseñaban con puro dictado, pero en Takutsi se intenta hacer que los alumnos reflexionen sobre los contenidos, y el profe refuerza lo que los alumnos aprenden
 - Dice que el hecho de tener materiales (libros de texto) es una gran ayuda. Antes las clases eran de 45 minutos de estar escribiendo lo que el profe dictaba, pero ahora el profe guía el aprendizaje de los contenidos del libro, usando otras estrategias y actividades más dinámicas
 - El material/contenidos de la SEP ya está hecho, y los alumnos deben aprender, por ejemplo, vocabulario que no es el usado en la comunidad. Entonces los alumnos tienen dificultad al comprender y aprender ese vocabulario, porque no se usa ni se relaciona con nada de la vida comunitaria
 - Los alumnos tienen problemas al responder los instrumentos de evaluación, que usan un lenguaje diferente al usado en la comunidad, lo que dificulta, o imposibilita que los alumnos puedan responder
 - El hecho de que el lenguaje usado en el examen sea muy distinto al que usan los alumnos, hace que tengan dificultades para responder y expresar sus conocimientos
-

El director pide apoyo para estrategias, (herramientas pedagógicas) para aplicar en el Telebachillerato en lectoescritura y matemáticas, específicamente, para mejorar el desempeño de los alumnos.

Necesidad de ayuda

- Se tuvo que mudar a otra escuela en otro estado, y se vio obligado a leer en español, porque en esa nueva comunidad no se hablaba el wixa.
 - El hecho de que el lenguaje usado en el examen sea muy distinto al que usan los alumnos, hace que tengan dificultades para responder y expresar sus conocimientos
-

Necesidad de hablar español

| | |
|---|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • El bachillerato nace a partir de la necesidad expresada de los padres de familia porque no había bachillerato y los jóvenes se iban a estudiar a otras comunidades lejanas hasta 7 horas de camino • Se juntó un grupo de personas de la comunidad que tenían estudios de docencia y las autoridades les pidieron que se incluyeran al proyecto del bachillerato • La comunidad le pidió una asesoría | Necesidad de la comunidad |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos repiten la pregunta, en lugar de responderla. No expresan opiniones propias, o reflexionadas • Los alumnos tienen problemáticas en la materia de matemáticas, los alumnos pueden resolver los problemas, pero no expresar las reflexiones que los llevan a resolverlos. | Problemas de comprensión de lectura |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos responden bien a las preguntas escritas, pero no a las producciones orales. Es decir, tienen el conocimiento, pero les cuesta expresarlos <p>Actividades que hacen que los alumnos se involucren físicamente, por ejemplo, obras de teatro, dinámicas.</p> | Relación de alumnos con el contenido |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ahora ya no se les puede levantar la voz a los alumnos, actualmente la legislación regula la relación profe-alumno, para evitar intimidar a los alumnos, o hacerlos sentir mal. • Que haya confianza entre los profes y alumnos, facilita el aprendizaje y obtener mejores resultados, pero en el plano profesional. No en el plano personal • Los alumnos y profes pueden ser amigos, siempre y cuando sean en el plano profesional, por ejemplo, para conocer la vida de los alumnos y detectar problemáticas que puedan afectar el desempeño de los alumnos • Ella trabajo como maestra de inglés en el Telebachillerato, siente que el hecho de ser extranjera, y una persona de mucho mayor edad que los alumnos fue un obstáculo | Relaciones alumno-profesor |

| | |
|---|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Le gustaría tener alumnos que pregunten y estén involucrados en la clase de manera que él también esté preparado para responder las preguntas de los alumnos • Es de respeto, a veces, fuera de la escuela puede jugar futbol, o voleibol, con los algunos, pero deja en claro que existe una diferenciación entre la relación con los alumnos al interior y al exterior de la escuela • Los profes y alumnos pueden ser amigos, pero deja en claro que se debe hacer la diferencia entre ser amigo dentro y fuera de la escuela, para evitar que el alumno, el profe, se usen la amistad para • Sacar provecho personal en la escuela. Por ejemplo, las chicas PAP se volvieron amigas de los alumnos y se dieron problemáticas de disciplina en la escuela | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se inició a trabajar como voluntarios, los profesores no tenían sueldo ni prestaciones de ningún tipo, casi durante un año; se organizaban actividades sociales (como kermeses, etc.) para juntar dinero y poder remunerar a los profesores • apoyo de la comunidad • Los profesores participan en las reuniones y asambleas de la comunidad • las autoridades apoyan a la escuela y los profes participan en las asambleas y vida política de la comunidad • Existe un ambiente social-familiar, donde todo mundo parece desarrollar relaciones sociales muy cercanas con los demás, lo que también tiene un aspecto negativo, ya que existe nepotismo y envidias | Relaciones sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • La deserción de los alumnos; porque se casan muy jóvenes y dejan la escuela para dedicarse a trabajar y mantener su familia. • Porque los alumnos tienen miedo a decir una respuesta equivocada porque piensan que el profe los va a regañar, quizá porque esa mentalidad se creó en la primaria y | Resaltando roles sociales |

secundaria, donde el profe regañaba a los alumnos que se equivocaban

- El profe indica que los alumnos no preguntan, entonces se le dificulta saber si los alumnos entendieron o no algún contenido

-
- El profe S. indica que hoy lo importante es que se debe fomentar que el alumno responda y que reflexionen sobre sus respuestas, más que tener una respuesta correcta
-

Responder antes que aprender

Memorándum de entrevistas a profesor de asignatura, director y asesora del ITESO

El relativo aislamiento geográfico de la comunidad con respecto de otras comunidades, hace que se tengan que implementar ahí mismo las soluciones a ciertas problemáticas.

Los profesores sabían que la comunidad no los iba a dejar solos, de manera que la comunicación con las autoridades es un reflejo de qué tan entrelazados están la escuela y la comunidad, lo cual es una manera de solucionar problemáticas al interior de la comunidad. Por ejemplo, el Telebachillerato mismo es una respuesta a la complejidad que implica salir de la comunidad para estudiar el nivel medio superior.

La inclusión de contenidos culturales wixaritari en la currícula, es una manifestación de la intención de llevar el Telebachillerato por un camino distinto. Sin embargo, la repetición de métodos pedagógicos de antaño y que no corresponden con la visión del Telebachillerato genera conflicto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es interesante que el director refiera que es la legislación quien rige la relación profe-alumno. Quizá se refiere solamente al aspecto de castigos, y no a la totalidad de la relación profe-alumno, ya que al parecer esta podría seguir siendo igual a la de antaño, donde el profesor es la figura de autoridad mediante conocimiento.

Parece ser que existe una problemática con los exámenes ya que estos evalúan contenidos de los libros directamente; sin embargo, los contenidos no están aterrizados ni al modelo de pensamiento wixa ni a la cultura y lengua wixa; por lo tanto, los alumnos siempre tienen dificultades con los exámenes oficiales. Que a su vez son los instrumentos de evaluación del desempeño de la escuela., la dificultad radica en que los alumnos no presentan problemas de comprensión, según las entrevistas, sino más bien de herramientas y habilidades de

expresión. Es decir, no han desarrollado las habilidades de redacción y comprensión lectora necesarias que les permitan expresar sus respuestas de manera adecuada. Se reafirma lo que se ha visto y dicho en otras instancias: que las actividades que involucran a los alumnos físicamente y que requieren de la producción de un resultado tangible son mejores que las que obligan a los alumnos a estar frente a un examen escrito con ejemplos alejados de su realidad cotidiana. ¿Qué tan significativo es el impacto solamente de actividades si no se modifica el modelo educativo y en especial el rol del profesor?

Según los datos recopilados en campo, parece entonces que hay una relación directa entre las variables de edad, sexo y grado de pertenencia a la comunidad, con la relación de profes y alumnos. El hecho de que las relaciones sociales sean muy cercanas, hace que las personas de la comunidad se comporten como una gran familia, con sus ventajas y desventajas

De nueva cuenta esta puede ser una explicación de por qué las clases se dan en español en lugar de wixa: los profes enseñan como aprendieron. Parece entonces que esta puede ser una causa de que se enseñe con un modelo pedagógico particular (dictado, copiar, repetir, memorizar); los profesores enseñan como ellos aprendieron. i bien ya no hay sesiones completas de dictado, el modelo hace que el profesor sea quien produzca más en la clase y no los alumnos. Existe una contradicción aquí ya que si la intención es que los alumnos reflexionen y pregunten, la práctica docente debería fomentar esto. Pero parece que el *quid* de la cuestión es que los profes enseñan como aprendieron

¿Qué se necesita para que el profe cambie su práctica docente y los alumnos participen más? Quizá haga falta un poco de autocrítica por parte de los profesores para evaluar su práctica docente y el modelo didáctico que reproducen; además, valdría la pena reflexionar sobre las jerarquías de la cultura escolar, específicamente sobre el contrato didáctico y finalmente la falta de capacitación que sea realmente enfocada en la pedagogía y no en los procesos administrativos que la SEP requiere. Pero, ¿cómo entra en conflicto esto con la autoridad mediante el conocimiento?

Los alumnos tienen miedo a que sus compañeros se burlen de ellos si dan una opinión o respuesta “equivocada”, lo cual deja entrever el conflicto que hay entre los estilos de aprendizaje wixaritari y el modelo pedagógico que se lleva a cabo en la escuela.

En esta categorización de datos de entrevistas se agrupan las opiniones de personas que trabajan directamente con los alumnos. La importancia de esos datos radica en que ponen de manifiesto las opiniones de los docentes en cuanto a los materiales y contenido. Cabe recalcar las respuestas de los docentes en cuanto a su formación como estudiantes, ya que al

parecer este es el modelo educativo que se reproduce en el Telebachillerato, es decir, es un reflejo de la forma en cómo los profesores recibieron clases.

En la tabla 3, se etiquetan los datos para las observaciones etnográficas y micro-etnográficas. Estas observaciones dan cuenta de las relaciones de personas foráneas con los alumnos al interior del Telebachillerato.

Tabla 3

Observaciones (micro-)etnográficas

| Datos crudos | Etiquetas |
|---|----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor refiere que lo que más se le dificulta es la creación de actividades dinámicas que le permitan estimular la atención y participación de los alumnos • Refiere que una estrategia muy recurrida es hacer que los alumnos escenifiquen los contenidos. | Actividades prácticas |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor, por lo tanto, incluye aspectos de la cultura wixárika con los cuales relaciona el contenido de su clase para introducir el contenido de ese día | Aterrizando a vida cotidiana |
| <ul style="list-style-type: none"> • Refiere que al principio le costó trabajo crear con los alumnos un rapport que fuera lo suficientemente bueno como para que los alumnos participaran en clase, ya que al principio estos permanecían en silencio y caso no participaban en las actividades de las clases | Confianza de alumnos |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor comenta que en la conclusión sólo le da tiempo de dejar la tarea para la siguiente clase y casi • nunca puede retomar lo visto en clase, o verificar que se haya aprendido bien | Dando clase |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ella responde que ha visto que los alumnos tienen deficiencias en cuanto a la ortografía y en la ilación de ideas en la escritura en español, así como problemas de comprensión general de textos filosóficos • Dificultad al relacionar diferentes ideas del texto entre sí | Desarrollando hábitos de lectura |

| | |
|--|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los alumnos quiere quedarse a radicar en la comunidad | Establecer expectativas |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor M, dirige a los alumnos junto al director, el profesor E, en wixárika, mientras que las alumnas del ITESO lo hacen en español | Hablando wixárika |
| <ul style="list-style-type: none"> • El PAP es una especie de servicio social que deben realizar los alumnos del ITESO • Se trata de una tabla rítmica que no es una danza tradicional en absoluto | Intervención del ITESO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Las alumnas del ITESO que están haciendo su programa PAP son las que organizan a los alumnos • Se juntan personas de la comunidad alrededor de la cancha. Hay niños pequeños que corren por toda la cancha • Al momento del ensayo llegaron dos camionetas del Ejército y una patrulla estatal con soldados y policías armados | Irrupción en la vida cotidiana |
| <ul style="list-style-type: none"> • El trato de M y R con las alumnas es más exigente y organizado que el de los profesores. • Existe un nivel de laxitud con los tiempos de clase, y con el manejo del tiempo en general en la comunidad y la cultura wixárika | Laxitud |
| <ul style="list-style-type: none"> • Centro de la comunidad, junto a la cancha de basquetbol y al kínder. | Lugares sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor M, quien es el profesor de cultura wixárika, dirige el bailable tradicional | Manejo de clase |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor comenta que en la Conclusión sólo le da tiempo de dejar la tarea para la siguiente clase y casi nunca puede retomar lo visto en clase, o verificar que se haya aprendido bien • El tiempo de la clase no es el suficiente para las actividades que tiene planeadas | Manejo del tiempo |
| <ul style="list-style-type: none"> • El profesor S quien me explica que acaba de hacer un viaje de piedra para la capilla. Él me explica que la comunidad decidió hacer una capilla católica para el Santo de la comunidad, San Cristóbal. Todas | Mano vuelta |

| | |
|---|--------------------------------|
| <hr/> las personas tienen que aportar algo (material de construcción, mano de obra o dinero) | |
| <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugirió al profesor dividir su clase en Introducción, Desarrollo y Conclusión. Con tiempos y actividades específicas para cada parte • Tiene un cuaderno donde hace la planeación de cada clase. Los datos que incluye son el nombre del libro, el título de la clase, el objetivo del bloque del libro, la duración de cada parte y las actividades que realizará en cada una de esas tres partes • Al no contar con un currículo de la materia, programación previa por parte de la SEP, o libro del profesor, él realiza sus propias planeaciones basándose en el libro de texto de los estudiantes y las actividades que ahí aparecen. | Planeando clase |
| <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Refiere que al principio le costó trabajo crear con los alumnos un rapport que fuera lo suficientemente bueno como para que los alumnos participaran en clase, ya que al principio estos permanecían en silencio y caso no participaban en las actividades de las clases • M reporta que la relación con los alumnos ha sido buena, ya que ellas conviven con los alumnos en contextos y situaciones cotidianas fuera del ámbito escolar • Por ejemplo, los alumnos visitan la casa donde viven las alumnas del ITESO y comen con ellas, preguntan cosas de la escuela y comparten aspectos de la cultura wixárika con ellas, como frases en wixárika, les enseñan a hacer artesanía tradicional, • El trato de M y R con las alumnas es más exigente y organizado que el de los profesores. | Relación con personas foráneas |
| <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos se comportan de manera más informal con ellas fuera de la escuela, pero no así con los profesores de planta de la escuela. Menciona que dentro de la escuela los alumnos se refieren a ellas como <i>maestras</i>, pero fuera de la escuela las llaman por su nombre de pila; sin embargo, a los profesores, dentro y fuera de la escuela les llaman <i>profesores</i> o <i>maestros</i>, nunca por su nombre. • No hay crítica al desempeño de los alumnos. <hr/> | Relaciones alumno-profesor |

| | |
|---|----------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Las alumnas del bachillerato usan vestimenta wixárika tradicional, mientras que los alumnos no, en la comunidad, por lo general, las mujeres usan vestimenta wixárika, mientras que los hombres pueden o no usarla. Es más común que los hombres no la usen, sino solamente en ocasiones especiales • Llevar a cabo concursos de belleza donde las personas aporta una cantidad voluntaria de dinero para que gane una cierta candidata –que es una muchacha de la comunidad | Relaciones sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tiene fundamentos para explicar contenidos • Le permite estar mejor preparado y prevenir situaciones como posibles preguntas o dificultades que se les presenten a los alumnos | Roles de alumno y profesor |

En la Tabla 3-3 se observa la interacción entre la comunidad y la escuela. la manera en que las relaciones sociales al interior del aula se desarrollan parecen ser un reflejo de las relaciones sociales comunitarias. La intervención de personas foráneas en las clases del Telebachillerato pone de manifiesto estas relaciones al ser una irrupción en la cotidianeidad.

Memorándum de observaciones etnográficas

La presencia de alumnas del ITESO que realizan sus prácticas del Programa de Aplicación Profesional (PAP) es una disrupción en la vida cotidiana de la comunidad porque las alumnas PAP son las que deben organizar a los alumnos. En este momento, las alumnas cubren las clases pues de otra manera no habría profesor, ya que solamente hay dos profesores laborando en el Telebachillerato, debido al estatus de Telebachillerato Comunitario, por lo que su status en la escuela y comunidad es un tanto ambiguo: se consideran como maestras que dan clases en el Telebachillerato, pero al mismo tiempo, no tienen la misma jerarquía que los profesores. Ningún alumno del ITESO que va a hacer su PAP a comunidades recibe algún tipo de entrenamiento docente, y todos terminan dando clases en las escuelas. ¿Qué impacto tiene en los alumnos del Telebachillerato, recibir clases de una persona foránea a su comunidad, cultura y lengua, y más aún sin formación docente?, ¿qué tan eficaz, o contraproducente es? Al tener una jerarquía menor que los profesores (ser más jóvenes, foráneas, etc) parece que la relación alumno profe es menos

formal. ¿Entonces algo hay aquí que hace que los roles de alumno-profesor salgan del ámbito de la escuela?

Esta alumna pudo integrarse bien a la vida de la comunidad. Se relacionó bien con los alumnos en general, pero no con las otras alumnas PAP del ITESO. Parece entonces que el buen rapport se crea fuera del aula.

Los profesores son siempre más laxos al momento de realizar ensayos, pero las alumnas PAP son más exigentes. ¿cómo reaccionan los alumnos a estos dos estilos de manejo de clase?

Los alumnos hacen los bailables, y no se sabe si ya conocen los significados simbólicos detrás de esas expresiones culturales. En la escuela no se enseñan, sino que se aprenden en la vida cotidiana. Esto puede reflejarse en los estilos de aprendizaje wixaritari.

Estos ejercicios son también una disrupción en la vida cotidiana de la comunidad. La gente se acerca a ver qué es lo que pasa en el centro de la comunidad. Existe una relación de *quid-pro-quo* en las actividades de la comunidad. A pesar de estar en horario de clase, se realizan actividades no relacionadas con la escuela, pero que sí son importantes para la comunidad. Los profesores igual que todo mundo deben ayudar en las necesidades comunitarias. Más allá de la vestimenta, lengua o religión; la identidad wixa se ejerce mediante la participación activa en las actividades y necesidades de la comunidad por eso el Telebachillerato pudo surgir.

Las dificultades que tienen los alumnos son de dos tipos entonces: pensamiento crítico (reflexión) y normas de escritura. Me parece que ninguna de estas habilidades se fomenta en ningún momento de la formación académica de los alumnos. ¿Qué tipo de ideas y conceptos se pretende relacionar? Esto quizá tenga que ver con el pensamiento abstracto vs concreto. Por otro lado, parece entonces que las actividades que rinden mejores frutos en cuanto a la participación de los alumnos son aquellas en las que los alumnos se involucran físicamente. ¿Cómo se relaciona esto con pensamiento abstracto v concreto?

Al parecer los alumnos no quieren salir de su comunidad. Sin embargo, durante las entrevistas realizadas a los alumnos, casi todos ellos me han expresado lo contrario. Si los alumnos no quieren salir de su comunidad, entonces, ¿cuál es la importancia de estudiar en el Telebachillerato? Puede ser que los alumnos no vean como algo útil cursar el bachillerato si no van a aplicar en su vida diaria lo que ahí aprenden.

El concepto del tiempo es diferente en la comunidad que en contextos urbanos. Parece que el tiempo medido no debe ser un factor que dirija el desarrollo de la clase. El tiempo es un factor de conflicto ya que el formato de clase medido por tiempo no puede llevarse a cabo en Bancos por que el concepto de tiempo es diferente: el tiempo no delimita las actividades, sino que las actividades las que se desarrollan en un periodo de tiempo aproximado. ¿Es un reflejo también de la cultura wixárika/vida social?

En la Tabla 4 se muestra la categorización de datos derivada de entrevistas a dos asesoras académicas del ITESO que trabajaron como docentes en bachilleratos comunitarios tanto de otras comunidades wixaritari, como de Bancos de Calitique.

| | |
|--|--|
| <p>Tabla 4</p> <p><i>Entrevista a R. y A., asesoras del ITESO</i></p> | |
| Datos crudos | Etiquetas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Diseñó clases muy dinámicas | Actividades prácticas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Por qué era importante que pusieran atención, y contextualizar el trabajo que se hacía con ellos. | Aterrizando a vida cotidiana |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los directores apoyaban siempre, pero no todos los profesores lo hacían • Da el ejemplo del director del EMSAD 51, que era muy participativo y destinaba tiempo para trabajar con Roxana a pesar de que tenía muchas ocupaciones por ser director de EMSAD y profesor de secundaria. • Pero aclara que existen personas de las mismas comunidades que sí tienen habilidades de lectoescritura en español más avanzadas que pueden ayudar a, los que no | Autoridad/jerarquía mediante el conocimiento |
| <ul style="list-style-type: none"> • Las personas están muy dispuestas a compartir con ella, una vez que se ganó la confianza • La relación era respetuosa y con el tiempo se convirtió en amistad, lo que le permitió conocer la vida íntima de las personas (fiestas tradicionales, comida, etc.) • La relación crecía según interactuaba con ella en ámbitos cotidianos: caminar a casa, jugar con ellos voleibol, etc. | Creando confianza |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos y profesos no tenían experiencia en consultar materiales bibliográficos, expresar ideas principales, etc. | Cultura de salón de clases |

| | |
|--|----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sin embargo, ella veía que ni siquiera en la escuela necesitaran conocimiento del español, ya que el profesor explicaba en wixárika las problemáticas de comprensión de los alumnos | Desarrollando hábitos de lectura |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ver que en las asambleas comunitarias mezclaban español y wixárika | Hablando wixárika |
| <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a los docentes en su práctica educativa. • Ella atendía juntas de academia con profes y directivos donde se tomaban decisiones de carácter logísticos, situaciones problemáticas de alumnos (falta de atención deserción ausencias) y organizar actividades relativas a la escuela (organización de honres, festivales) • Diagnóstico de lectoescritura en español • No se pensaba re-hacer el plan de estudios (por el tiempo que eso demandaba y las capacidades que no tenía el equipo), sino generar talleres y dinámicas internas en las escuelas que pudieran beneficiar el conocimiento del español | Intervención del ITESO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ella percibía ambigüedad en horarios acordados • Las clases no podían tener rigor de exactitud horaria, porque en la vida cotidiana las personas no realizan sus actividades de esa manera | Laxitud |
| <ul style="list-style-type: none"> • La relación crecía según interactuaba con ella en ámbitos cotidianos: caminar a casa, jugar con ellos voleibol, etc. • Ver que en las asambleas comunitarias mezclaban español y wixárika • En el comedor de los alumnos genera otras dinámicas, ella comía con los alumnos | Lugares sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • Las clases no podían tener rigor de exactitud horaria, porque en la vida cotidiana las personas no realizan sus actividades de esa manera | Manejo del tiempo |
| <ul style="list-style-type: none"> • Da el ejemplo de que en una ocasión no aceptó unas tortillas (porque ella no comía tortillas) que una profesora de una escuela | Mano vuelta |

| | |
|---|-----------------------------|
| <p>de san Miguel Huaixtita ocasionó que luego esa misma maestra se negara a darle una entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ella indica que esa estrategia funcionaba bastante bien, porque al parecer los profesores y directores entendían el juego colaborativo | |
| <ul style="list-style-type: none"> • No se pensaba re-hacer el plan de estudios (por el tiempo que eso demandaba y las capacidades que no tenía el equipo), sino generar talleres y dinámicas internas en las escuelas que pudieran beneficiar el conocimiento del español | Modelo pedagógico |
| <ul style="list-style-type: none"> • como podía ella ayudar en situaciones de didáctica, metodología, o su percepción de los jóvenes, la preparación de los profesores • Crearon una metodología junto con los alumnos; es decir que respondiera a lo que los alumnos querían aprender • Los profesores tenían mucha disposición a pedir ayuda y apoyo • En la medida en la que ella también proponía y respondía. Eso creo confianza y ánimo en los profesores para pedirle ayuda • Ella apoyaba a los profes en lo que los profesores querían | Necesidad de ayuda |
| <ul style="list-style-type: none"> • Crearon una metodología junto con los alumnos; es decir que respondiera a lo que los alumnos querían aprender • Su único contacto con el español es en la asamblea (mezclado con wixárika), y el español que ella (y los actores del ITESO, por ejemplo) hablan en la comunidad, y que no les genera un interés en hablar español • Ella reflexionaba sobre qué tan útil es el español en su vida cotidiana • Ella menciona que incluso el español académico al que se enfrentaron los profesores no era tan elevado (o académico • Finalmente, el español (no solo complejo sino básico z vs s) no era una necesidad en casi ningún ámbito. • que las personas de la comunidad tienen un interés mayúsculo en saber lo que el juez o abogado dice, el interés es práctico aplicado a la vida real | Necesidad de hablar español |

| | |
|--|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • como podía ella ayudar en situaciones de didáctica, metodología, o su percepción de los jóvenes, la preparación de los profesores • Ella se valía del interés que tenían en el proyecto de casa de cultura para acercar a los profesores al proyecto de lectoescritura • Ella apoyaba a los profes en lo que los profesores querían • Su único contacto con el español es en la asamblea (mezclado con wixa), y el español que ella (y los actores del ITESO, por ejemplo) hablan en la comunidad, y que no les genera un interés en hablar español | Necesidad de la comunidad |
| <ul style="list-style-type: none"> • Todas las tardes estaba en la biblioteca ayudándole a los alumnos con sus tareas • Relacionarse con ellos y conocerlos ya que eso propicia el acercamiento con los foráneos • Ese proyecto era el que generaba más interés porque estaban presentes finlandeses gestionando ese proyecto | Relación con personas foráneas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ya que las clases se dan en wixa, pero los materiales están en español • Ejemplo, cuentos de terror, ya que a los alumnos les gustaban, además de cuentos situados en contextos rurales para que los alumnos se interesaran • Ahí los alumnos mostraron más interés por hacer bien lo que tenían enfrente de ellos • Detonar situaciones en donde el español deje de ser una herramienta de uso, para volverse un espacio de reflexión, recreación y aprendizaje | Relación de alumnos con el contenido |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se apoyaba de los alumnos que tenían mayores competencias para atender las necesidades de los alumnos que tenían menos competencias | Relación de alumnos entre sí |
| <ul style="list-style-type: none"> • Todas las tardes estaba en la biblioteca ayudándole a los alumnos con sus tareas estresados. • Reducir contrato didáctico | Relaciones alumno-profesor |

| | |
|---|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Impresión era que los alumnos de las comunidades eran similares a los de la ciudad, porque sus actitudes eran parecidas • Los profes no comían en el comedor. Los alumnos comenzaron a aceptarla más en el contexto • Le interesó que los profesores llamaban a los alumnos por su nombre | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a respetar y conducirse de cierta manera que no fuera invasiva • El ser y estar (como vivir la vida cotidiana: el ritmo de vida • En la medida en la que ella también proponía y respondía. Eso creo confianza y ánimo en los profesores para pedirle ayuda • La relación era respetuosa y con el tiempo se convirtió en amistad, lo que le permitió conocer la vida íntima de las personas (fiestas tradicionales, comida, etc.) • El director era responsable de las personas que llegaban del ITESO y tenía mucha disposición para tenerlos cómodos • Relacionarse con ellos y conocerlos ya que eso propicia el acercamiento con los foráneos • No considera a la gente de las comunidades como amigos, no por desprecio, sino por el contexto en que se da la relación. Ella entiende que terminando el trabajo, se termina la relación • Tuvo que generar cercanía con gestos similares. • Los directores apoyaban siempre, pero no todos los profesores lo hacían • Da el ejemplo del director del EMSAD 51, que era muy participativo y destinaba tiempo para trabajar con Roxana a pesar de que tenía muchas ocupaciones por ser director de EMSAD y profesor de secundaria. • Los directivos, por otro lado, este trabajo extra es lo que les da cierta importancia o relevancia social y profesional • Según ella, el reconocimiento político, social, etc., es lo que hace que los directores participaran más que los profesores de asignatura | Relaciones sociales |

| | |
|--|------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Las alumnas se acercaban más con ella, los hombres no tanto. • Lo mismo sucedía en otras comunidades, como Popotita. Incluso con las profesoras en situaciones cotidianas como hacer las tortillas • Da el ejemplo de terminar tocando a la puerta de un profesor durante la noche para poder realizar el trabajo. Ella expresa la incomodidad que eso le causó (ir a molestar al profe a su casa, a pesar de que ya todos, director y profesor, le habían dicho que pasara a la casa de este profesor). | |
| <ul style="list-style-type: none"> • El director era responsable de las personas que llegaban del ITESO y tenía mucha disposición para tenerlos cómodos • Ella entendió que no aceptar cosas de la gente tiene consecuencias negativas en el desarrollo de las relaciones • Lo mismo sucedía en otras comunidades, como Popotita. Incluso con las profesoras en situaciones cotidianas como hacer las tortillas • Aunque ella nota que existen otras formas de autoridad que no se basan solamente en saber español, como, por ejemplo, los roles de jerarquía comunitaria | Resaltando roles sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ahí los alumnos mostraron más interés por hacer bien lo que tenían enfrente de ellos • Ciertos errores eran replicados por los alumnos porque el profe los tenía | Responder antes que aprender |
| <ul style="list-style-type: none"> • El ser y estar (como vivir la vida cotidiana: el ritmo de vida) • La gran cantidad de actividades que son necesarias para tener lo básico: la comida, aseo, etc. • En otras comunidades los profesores decían que "luego", "otro día", pero nunca decían con certeza en qué momento | Ritmo de vida |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sin embargo, ella veía que ni siquiera en la escuela necesitaran conocimiento del español, ya que el profesor explicaba en wixa las problemáticas de comprensión de los alumnos | Roles de alumno y profesor |

| | |
|--|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Como vender artesanía y aprender el vocabulario que los alumnos quisieran • Por qué era importante que pusieran atención, y contextualizar el trabajo que se hacía con ellos. • Por qué era importante leer y escribir español en el marco de la comunidad • Los alumnos sentían que hacían algo útil • En cuanto al proyecto de casa de cultura • El subdirector del EMSAD no era tan cooperativo. Ella entendía que para el profesor representaba un trabajo extra que no estaba pagado y que no quería hacer • Al no entender, no necesitarlo y no tener un uso práctico, generaba una barrera en el aprendizaje • Hacerles ver posibles usos prácticos del texto • Sin embargo, ella veía que ni siquiera en la escuela necesitaran conocimiento del español, ya que el profesor explicaba en wixa las problemáticas de comprensión de los alumnos • Al final, deja de ser importante este conocimiento porque se entiende lo que quieren decir • Ella se pregunta para qué tienen que saber el español correcto • Que las personas de la comunidad tienen un interés mayúsculo en saber lo que el juez o abogado dice, el interés es practico aplicado a la vida real • Pero aclara que existen personas de las mismas comunidades que sí tienen habilidades de lectoescritura en español más avanzadas que pueden ayudar a, los que no | Utilitarismo |
|--|--------------|

Las opiniones de las asesoras ponen de manifiesto aspectos que parecen apuntar hacia la creación de primeras categorías. Particularmente la manera en que una de ellas describe el ritmo de vida y la planeación de actividades, es decir, emerge que lo importante es realizar una determinada actividad y no tanto los límites temporales en los cuales deba ajustarse.

Memorándum de entrevista a R. y A., asesoras del ITESO

La intervención de asesores y alumnos del ITESO se da cuando la misma comunidad y escuela expresan necesitar ayuda. Al trabajar como PAP o asesor ITESO y estar presente, quizá tomaba decisiones y daba opiniones como cualquier otro profesor. Lo cual puede deberse a la autoridad mediante conocimiento.

El hecho es que ser una persona foránea también comporta ciertas ventajas y desventajas. Por ejemplo, las personas foráneas deben ganarse la confianza de los profesores, alumnos y en general de la gente de la comunidad mediante la convivencia cotidiana que se da en lugares sociales. Esta confianza facilita que las personas de la comunidad se acerquen a las personas foráneas expresando la necesidad de ayuda. En el caso de los alumnos, en cuanto a la realización de tareas, trabajos, etc.; y los profesores con las planeaciones, y toma de decisiones de la escuela.

Existe una falta de habilidades básicas de estudio, como la consulta bibliográfica, la identificación de puntos más importantes de un texto, etc., lo cual se puede deber a que realizar este tipo de trabajo de consulta e investigación bibliográfica no sea frecuente porque no deja un resultado tangible. Esto se relaciona con lo que dice R. sobre la manera en que funcionan las actividades de la gente, es decir, según las observaciones que ella realizó, para las personas de la comunidad, lo importante de una actividad es si funciona, y no tanto cómo o cuándo se realice.

En el caso de la participación de los profesores y directivos en proyectos escolares, la participación se da en función de si hay un producto final tangible, incluso en forma de reconocimiento social.

Las actividades se realizan sin rigor de horarios: al parecer la postura es que si algo funciona no importa cómo o cuando se haga. Si hay una necesidad se realiza una función para resolverla, pero no se hace por el gusto de involucrarse en la actividad. Esto puede hacer que se dejen de lado las actividades cuyos resultados son abstractos, por ejemplo, la reflexión académica por sí misma. En consecuencia, este tipo de pensamiento se refleja en la laxitud sobre el dominio correcto de las normas de escritura de ambas lenguas. Es decir, si al final, se entiende lo que quiere alguien decir, no importa tanto que haya errores entre, por ejemplo, s y z. Este pensamiento utilitario puede servir también para solucionar esta problemática, por ejemplo, al realizar actividades prácticas que fomenten la reflexión metalingüística.

En la Tabla 5 se agrupan los datos de las entrevistas realizadas a alumnos de primer grado del Telebachillerato. Estos alumnos son los más jóvenes de la escuela, casi todos han

estudiado en Bancos de Calitique. Se observa en sus respuestas el modelo pedagógico que se ha utilizado desde su instrucción primaria: uno que fomenta la memorización de contenido mediante estrategias y actividades de reproducción mas no de reflexión

| <p>Tabla 5</p> <p><i>Datos de entrevistas a alumnos de primer grado.</i></p> | |
|---|--|
| Datos crudos | Etiquetas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Su papá le decía que en las tardes hiciera las tareas, pero no siempre lo hacía. • Le gustaría seguir estudiando. En Guadalajara, en el ITESO, con las becas que se ofrecen | Actitud hacia la escuela |
| <ul style="list-style-type: none"> • Algo en que se pueda equivocar | Atendiendo errores |
| <ul style="list-style-type: none"> • Algo en que se pueda equivocar | Autoridad/jerarquía mediante el conocimiento |
| <ul style="list-style-type: none"> • El sí participa en las clases, si se sabe la respuesta • Les da pena a los alumnos responder de inmediato, se quedan callados y luego responden | Cultura de salón de clases |
| <ul style="list-style-type: none"> • Busca el significado (en diccionarios) o le pregunta al profe • Le cuesta más trabajo leer que escribir • Lo más sencillo, un texto casi no. (¿a qué se refiere con texto? Académico) • Lee cosas fáciles, pero no textos • Algunas palabras que no entiende, palabras nuevas • Investiga las palabras nuevas (silencio) en diccionario • Dice que si lee en wixa. Lee algunos cuentos en su casa | Desarrollando hábitos de lectura |
| <ul style="list-style-type: none"> • Si, a veces. le agarraban la mano para que escribiera o dibujara. Ellos le hablaban en wixa casi siempre | hablando wixárika |

| | |
|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lo que más lee son libros. (materiales del ITESO – watakame, por ejemplo) • Le gustaría seguir estudiando. En Guadalajara, en el ITESO, con las becas que se ofrecen | Intervención del ITESO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprendió a leer con silabarios • Las clases eran en español. El profe era wixa • Con silabarios, da ejemplos • Usaban las dos lenguas en la escuela. Le enseñaron a escribir en español. Casi no se hablaba en wixa ni en la secundaria. el profesor era wixa y aun así les daba clases en español • Si, a veces. le agarraban la mano para que escribiera o dibujara. Ellos le hablaban en wixa casi siempre • Le enseñaron a leer en español, pero el profesor era wixa • Dice que el profesor les ponía a hacer sumas y restas. Le dejaban hacer tarea en el libro que tenían • Les ponían como silabas. Aprendió más en español. Tenía maestra, era teiwari • Aprendió en la primaria de Bancos. Con silabarios | Modelo pedagógico |
| <ul style="list-style-type: none"> • Las clases eran en español. El profe era wixa • Usaban las dos lenguas en la escuela. Le enseñaron a escribir en español. Casi no se hablaba en wixa ni en la secundaria. el profesor era wixa y aun así les daba clases en español | Necesidad de hablar español |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escribir • Palabras nuevas. | Problemas de comprensión de lectura |
| <ul style="list-style-type: none"> • entrevista no fue nada fluida. El entrevistador tenía que dar ejemplos para que la alumna respondiera. Ella guardaba silencio y su actitud se notaba incómoda] • La actitud de la alumna era muy incómoda. Casi no respondía nada y era evidente que no quería estar ahí | Relación con personas foráneas |

| | |
|---|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Le gusta lo que aprenden. • Dice que la materia que más le gusta es taller de lectura y la que menos le gusta es matemáticas. (ríe) | Relación de alumnos con el contenido |
| <ul style="list-style-type: none"> • Así regular, no bien ni mal. A veces se dicen groserías y se golpean entre ellos. • El sí participa en las clases, si se sabe la respuesta. • Les da pena a los alumnos responder de inmediato, se quedan callados y luego responden. • Se lleva bien con sus amigos cercanos. Y con sus compañeros no tan cercanos es diplomático. • Se lleva más con hombres que con mujeres. Dice que la gente es malpensada y que si ven a dos muchachos juntos piensan que se van a casar o que son novios. Y a la gente le da pena. • Bien. Solo tiene amigas. • Todos los alumnos se llevan entre sí. Solo tiene amigas de primer grado. • Sólomente en preescolar tuvo una maestra mujer. Se llevaba bien con ella y recuerda que los llevaba a jugar a la cancha de futbol. A veces se topa con la maestra y la saluda. | Relación de alumnos entre sí |
| <ul style="list-style-type: none"> • Como ellos se llevan con él, él también con ellos • La relación es casi igual, pero es mucha la diferencia. Afuera de la escuela le pueden decir cosas al profe, pero no adentro de la escuela. afuera cosas que no se pueden decir adentro de la escuela. • Si tiene un amigo que es profe. Se lleva bien con el fuera de la escuela. le platica cosas o le hace pregunta • Adentro es diferente de cómo se llevan afuera. Porque afuera le puede decir lo que quiera al profe, cotorrear. Pero adentro de la escuela no • Sólomente en preescolar tuvo una maestra mujer. Se llevaba bien con ella y recuerda que los llevaba a jugar a la cancha de futbol. A veces se topa con la maestra y la saluda | Relaciones alumno-profesor |

| | |
|--|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres se llevan con mujeres y hombres con hombres. • Se lleva más con hombres que con mujeres. Dice que la gente es malpensada y que si ven a dos muchachos juntos piensan que se van a casar o que son novios. Y a la gente le da pena. • Tiene amigas mujeres en la escuela y platica con ellas. Pero dice que casi no se llevan entre hombres y mujeres. Porque no se animan a platicar con ellas o ellos. Les da pena. La gente dice que si andan juntos en la calle piensan que son novios. | Relaciones sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres se llevan con mujeres y hombres con hombres. | Resaltando roles sociales |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sí, para que por las tardes le enseñe más cosas. | Utilitarismo |

Se observa que incluso en un ejercicio como el de las entrevistas, están presentes los roles sociales comunitarios que permean el desarrollo de las clases: la complejidad de la interacción entre personas de distinto sexo, la autoridad mediante conocimiento, etc. Los alumnos se encontraban nerviosos a pesar de ya haber realizado muchas actividades y haber tenido clases en ocasiones previas con el autor de esta investigación.

Memorándum de entrevistas con alumnos de primer grado

¿Puede ser que los alumnos ven aprender bien español más como obligación sin un propósito definido? Todos los alumnos responden igual a la pregunta de cómo aprendieron a leer y escribir. Les enseñaron con silabarios. En su formación primaria se usaba un sistema basado en español para la alfabetización., que no correspondía con la estructura morfosintáctica del wixárika; incluso el sistema silábico no es el mejor para el proceso de alfabetización.

Incluso si los profesores son wixaritari, se prefiere hablar en español dentro de las escuelas; quizá en parte porque los materiales están en español. Y quizá también en parte porque el español se considera como lengua académica, de documento oficial, etc. mientras que el wixárika es considerada lengua de vida cotidiana.

Parece que sí existe una diferencia entre la relación que se espera tengan los profesores y alumnos dentro de la escuela, con la que se lleva fuera de la escuela. Fuera de la escuela es todo más relajado, y los alumnos pueden colocarse en un nivel más

jerárquicamente horizontal con los profesores. No obstante, no es muy diferente de las relaciones entre alumnos de escuelas no indígenas

Los límites y normas de comportamiento al interior de la escuela están bien definidos. Reflejan las normas y relaciones al exterior de la escuela. Sí se recrean las relaciones de género de la comunidad/cultura, en el interior de la escuela, por lo menos en cuanto a las relaciones entre personas de distinto sexo.

Las participaciones se hacen cuando el alumno está seguro de la respuesta, más no así cuando la participación en una pregunta o aclaración. Esta es una exhibición que viola normas sociales. Dejan entrever la norma social de que el conocimiento se demuestra en público una vez que está dominado, ms no cuando uno se encuentra en proceso de aprendizaje

Cuando los alumnos tienen una duda de vocabulario van directo a la fuente que tiene la respuesta (diccionarios, profesor, etc.), no hay proceso de reflexión o ningún otro proceso metalingüístico.

Es importante notar que los alumnos expresan gusto por continuar sus estudios cuando los obstáculos que les impiden acceder a la educación se van eliminando. Puede ser entonces que vean a la educación no como algo utilitario.

Cabe resaltar que algunos alumnos no tienen la confianza con el entrevistador, como sí la tienen otros. Su actitud en la entrevista es muy reservada, se nota que están incómodos. La actitud reticente del alumno a responder las preguntas de la entrevista. Algunos alumnos y las dos alumnas entrevistadas no ahondan en detalles, y de hecho no responden las preguntas de manera completa, o lo hacen luego de pausas muy largas. Con algunos alumnos el entrevistador no había tenido mucho acercamiento; con otros sí había tenido contacto, además de que, al parecer, la personalidad de algunos alumnos es más extrovertida. Puede ser también que la falta de respuestas se deba a que, aunado a la falta de confianza entre los alumnos y el entrevistador, exista también la barrera del sexo distinto. El único material que había con anterioridad en las escuelas era en español, y tal pareciera que la premisa es que, si los alumnos contestan el libro, aprenden. Aún en la actualidad existe esta situación al interior del Telebachillerato, y de muchas escuelas, urbanas y rurales, de la República

Como análisis preliminar, cabe resaltar que algunas etiquetas comienzan a dejar entrever las relaciones que existen entre ellas en tanto que los datos se encuentran repetidos en varias de ellas. Al parecer las categorías que engloban a estas etiquetas y que son las más frecuentes en los datos tienen que ver con las relaciones entre los diferentes actores

involucrados y, además, entre éstos y el contenido que se imparte. De igual manera, una categoría emergente en este estadio del análisis de datos es la del estilo de enseñanza aprendizaje. Más adelante se elabora un análisis más detallado que pone de manifiesto las relaciones entre las categorías, propiedades y dimensiones que se han descubierto. Se integraron 47 etiquetas desde los datos y son las siguientes:

Tabla 6.

Etiquetas identificadas mediante la categorización de datos

| | | |
|---|---|---|
| Actividades prácticas | Hablando wixárika | Necesidad de la comunidad |
| Aplicando instrumentos de evaluación | Importancia de la escuela | Papeles de alumno-profesor antes que aprender |
| Atendiendo errores | Incluir cultura wixa como contenido | Planeando clase |
| Atendiendo preguntas | Integrando cultura wixárika a la escuela | Problemas de comprensión de lectura |
| Aterrizando a vida cotidiana | Interrupción del profesor | Relación con personas foráneas |
| Autoridad/jerar- | Intervención del ITESO | Relación de alumnos con el contenido |
| quía mediante el conocimiento | Irrupción en la vida cotidiana | Relación de alumnos entre sí |
| Burocracia SEP | Laxitud | Relaciones alumno-profesor |
| Buscando soluciones | Lugares sociales | Relaciones sociales |
| Comparando modelos educativos | Manejo de clase | Resaltando roles sociales |
| Confianza de alumnos | Manejo del tiempo | Responder antes que aprender |
| Creando confianza | Mano vuelta | Ritmo de clase |
| Cultura de salón de clases | Modelo pedagógico | Ritmo de vida |
| Dando clase | Modelos de pensamiento (abstracto vs concreto) | Utilitarismo |
| Desarrollando hábitos de lectura | Necesidad de ayuda | Establecer expectativas |
| Establecer expectativas | Necesidad de hablar español | Desarrollando hábitos de lectura |
| Formación de profesores | Formación de profesores | Actividades prácticas |

Nota: Asentamos en negritas los conceptos más relevantes para nuestra investigación según el análisis de datos.

4.3 Codificación axial

Strauss y Corbin refieren la codificación axial como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 134). En otras palabras, la codificación axial implica volver a agrupar los datos analizados y fragmentados en busca de las relaciones que existen entre ellos para dar con mejores explicaciones acerca de lo que está ocurriendo (Strauss & Corbin, 2002).

Antes de proseguir, es necesario hacer algunas aclaraciones de términos. La corriente straussiana indica que las categorías se analizan en función de sus *propiedades y dimensiones*. Las “propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría, las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango.” (Strauss & Corbin, 2002, p. 128). En otras palabras, las propiedades son las características que definen a una categoría y la identifican con respecto de otras, mientras que las dimensiones son la medida en que una propiedad se manifiesta según parámetros establecidos. Por otro lado, las subcategorías son “conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110).

La codificación axial requiere “relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 135). Para lograr la codificación axial, Strauss refiere que primero se identifiquen las propiedades y dimensiones de una categoría, (lo que ocurre ya desde la codificación abierta); luego deben identificarse la variedad de condiciones y consecuencias que se asocian con una acción; en tercer lugar, se comienza a relacionar las categorías con las subcategorías; y finalmente, se buscan claves que dejen ver las relaciones que existen entre las categorías principales.

Así, en este trabajo, posterior a la codificación abierta, se organizaron los datos y se crearon las primeras categorías. En seguida se describieron la manera en que se relacionan estas categorías según sus dimensiones y propiedades. Finalmente, se identificaron cuatro categorías principales que engloban a las demás subcategorías y de las cuales se desprende la categoría central.

4.3.1 Categoría 1: Propiedades y dimensiones de “Vida cotidiana”

- *Aterrizando a la vida cotidiana*: se refiere a la capacidad de llevar los contenidos académicos a la esfera de la cotidianidad de la comunidad, es decir, qué tanto se puede vincular algo del contenido con instancias cotidianas con las cuales los alumnos están bien familiarizados. Puede tratarse de aspectos propiamente de la cultura wixárika (ceremonias, roles tradicionales como mara'akate, etc.), o aspectos no wixaritari, pero que se encuentran presentes en la vida de los alumnos al interior de su esfera cotidiana, como, por ejemplo, programas de televisión. Las dimensiones de esta propiedad son la inclusión de aspectos culturales o vivenciales en el contenido académico, y el grado de irrupción o alejamiento con respecto de la vida cotidiana. Otra dimensión de esta propiedad es la de qué tan útil es la actividad que se realiza; es decir, si se trata de una actividad con un fin bien definido y primordialmente tangible, o se trata de una actividad cuyos fines son más bien difusos en sus alcances y que, por lo general, tiene resultados intangibles.
- *Ritmo*: Las dos dimensiones de esta propiedad son la premura y rigurosidad que se observa en el desarrollo de las actividades tanto de la escuela, como de la vida extra-escolar.
- *Solucionando las necesidades*: se refiere a la manera en que las personas de la comunidad resuelven sus necesidades cotidianas. Las dimensiones de esta propiedad son la comunitaria vs la individual. Las necesidades comunitarias tienen que ver con el desempeño de la persona en actividades cuya necesidad de elaboración recae sobre más de un solo individuo, puede ser, por ejemplo, la realización de una ceremonia tradicional, la construcción de la capilla comunitaria, o incluso la realización de proyectos grupales para una clase. En el otro lado del espectro se encuentran las necesidades individuales que son aquellas que las personas deben atender como individuos, por ejemplo, cómo esclarecer una duda sobre el contenido de la clase.

4.3.2 Categoría 2: Propiedades y dimensiones de “Clase en el aula”

- *Cultura de salón de clases*: esta propiedad se refiere a las conductas establecidas dentro del aula de clases que tanto alumnos como profesor desempeñan, incluso sin ser conscientes de ellas. Las dimensiones de esta propiedad son la laxitud vs el rigor con el que se realizan las actividades del aula, es decir, qué tanto se modula la conducta de alumnos y profesores en el desarrollo de actividades y que tan disciplinadamente se lleva a cabo esto. La otra

dimensión de esta propiedad es la de las expectativas que se tienen sobre el aprendizaje, sobre el desempeño de los alumnos y profesor, las cuales pueden ser altas o bajas.

- *Manejo de clase*: trata de la manera en que el profesor lleva el control del desarrollo de la clase. Las dimensiones de esta propiedad son manejo del tiempo estricto vs laxo; el manejo de participaciones de los alumnos vs la participación del profesor, es decir la participación de qué actor es la que se fomenta más; y qué tan prácticas o abstractas son las actividades de clase.
- *Lengua de instrucción vs lengua de contenido*: esta propiedad se refiere a la lengua que se habla durante la clase, en el continuum se encuentran el wixárika, por un lado, y el español por otro.
- *Intervención del ITESO*: básicamente esta propiedad aborda qué tanto intervienen los actores del ITESO, ya sea como asesores, alumnos PAP o apoyos institucionales.

4.3.3 Categoría 3: Propiedades y dimensiones de “Estilo pedagógico”

- *Modelo pedagógico*: esta propiedad describe el modelo de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo dentro del aula. Puede no estar completamente anclado en alguna teoría o modelo pedagógico, sino más bien inclinarse hacia uno u otro sin seguir con rigor los preceptos teóricos de algún modelo. Las dimensiones de esta propiedad son el grado de abstracción vs concreción de los contenidos; qué tanta inclinación conductista o constructivista principalmente presenta el ejercicio docente del profesor.
- *Burocracia*: es la propiedad que describe qué tanto facilita o complica el proceso de enseñanza-aprendizaje el seguir los procesos administrativos y académicos requeridos por la SEP. Sus dimensiones son mayor y menor facilidad.
- *Desarrollando hábitos de lectura*: esta propiedad se refiere al desarrollo y fomento de hábitos de lectura por parte de la escuela en los alumnos. La dimensión de esta propiedad es el grado de promoción de hábitos de lectura (disponibilidad de fuentes, acceso a las fuentes, acercamiento de los alumnos a las fuentes, etc.).

- *Formación de profesores:* se trata de la manera en que los profesores del Telebachillerato realizaron su formación profesional, específicamente hacia qué modelo pedagógico y teorías del aprendizaje se inclina más dicha formación
- *Aplicando instrumentos de evaluación:* esta propiedad se relaciona directamente con la de burocracia ya que se refiere a los instrumentos de evaluación y aprovechamiento, como el examen Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), mediante los cuales se clasifica a la escuela y se le otorgan o no apoyos. No obstante, estos instrumentos se alejan o se acercan a los instrumentos y lenguaje académico de los alumnos.
- *Problemas de comprensión lectora:* esta propiedad refiere las dificultades que especificaron los alumnos al enfrentarse a textos en español y wixárika. La dimensión es el grado de familiarización con el vocabulario del texto.

4.3.4 Categoría 4: Propiedades y dimensiones de Relaciones y roles

- *Autoridad/jerarquía mediante el conocimiento:* esta propiedad es una de las más relevantes ya que según se observó en el análisis de datos, una buena parte de las relaciones sociales que se expresan al interior del aula es la manera en que se marca y ejerce la jerarquía entre las personas de la comunidad. Al parecer, una de las formas de legitimar la autoridad, o un nivel jerárquico más alto con respecto de otras personas, es el conocimiento que se posee. Ya sea sobre las tradiciones y demás aspectos culturales wixaritari, o las experiencias acumuladas a lo largo de la vida; lo cual explica la prominencia de las personas mayores en los círculos familiares y sociales de la comunidad. En aula de clases esta relación jerárquica se evidencia en el rol del profesor con respecto de los alumnos. El profesor es quien conoce el tema de la clase y por tanto, al ser el poseedor del conocimiento, es quien tiene mayor jerarquía y autoridad en el aula. Las dimensiones de esta propiedad son entonces el nivel de autoridad o jerarquía que se tiene en función del conocimiento que se posee.
- *Resaltando roles sociales:* esta propiedad se refiere a la importancia de ejercer los roles sociales dentro del salón de clases. Es decir, roles, como la autoridad mediante el conocimiento, que se ejercen cuando la persona con mayor autoridad debe hacer notar el conocimiento que posee ante los demás. Esto puede suceder cuando un alumno corrige a sus compañeros, o cuando participa respondiendo las preguntas del profesor, incluso

cuando el profesor responde a todas las dudas de los alumnos, aun cuando alguien más las haya respondido. La dimensión de esta propiedad es el continuum donde se marca más o menos un determinado rol social.

- *Relaciones: (alumnos con el contenido, entre sí, con el profesor y con foráneos):* esta propiedad es quizá la que más alcance tiene sobre otras y se refiere al tipo de relaciones que existen entre los actores involucrados en el aula (el contenido académico incluido). Primero, la manera en que los alumnos se relacionan con el contenido académico de las clases: las dimensiones de esta sub-propiedad son qué tan abstracto o concreto es el contenido y qué tan vinculado está a la vida cotidiana de la comunidad, es decir, qué tanto el contenido se aleja o se aproxima del conocimiento del mundo que tienen los alumnos y la manera en que acceden a ese conocimiento. La relación entre alumnos se refiere a la manera en que los alumnos interactúan entre sí según propiedades como la autoridad mediante conocimiento o los roles de género, etc. La relación de alumnos y profesor se enfoca en la manera en que los alumnos y profesor actúan según sus roles asignados, por ejemplo, qué tanta cercanía puede crear el profesor con los alumnos sin romper límites que reduzcan la autoridad del profesor: la manera de hacer preguntas por parte de los alumnos, y de responderlas, por parte del profesor, cómo y cuándo pueden los alumnos expresar sus opiniones y qué tanto pueden cuestionar lo que dice el profesor. Finalmente, la relación de los actores involucrados con personas foráneas se refiere a la manera en que la presencia de personas ajenas a la comunidad, como los asesores o alumnos PAP del ITESO y yo como investigador impacta en el desarrollo de actividades dentro de la escuela; por ejemplo, la manera en que se modifican los roles de género cuando los profesores y alumnos deben trabajar con asesoras o alumnas PAP, o simplemente el hecho de que una persona hablante nativa de español pueda contribuir al mejor dominio de esa lengua por parte de los alumnos, etc.
- *Manovuelta:* esta es la propiedad que describe cómo las personas de la comunidad, y por ende, de la escuela, dependen unos de otros y se ayudan entre sí; prácticamente, esta propiedad tiene que ver con la manera en que la escuela se inserta dentro de la comunidad, es decir qué tanta ayuda de la comunidad recibe la escuela, y qué tanto aporta la escuela a la comunidad, ya sea mediante la formación de alumnos, o a través de la presencia y

participación de profesores y directores en la vida política comunitaria. Las dimensiones de esta propiedad son el grado de participación de las personas para ayudar a los demás y la ayuda que se recibe de los demás.

- *Roles antes que el aprendizaje:* esta propiedad se relaciona directamente con la de ‘Resaltando roles sociales’ ya que se observó durante la investigación que dentro del aula existe una preferencia por mantener los roles sociales antes que el aprendizaje. Dicho de otra manera, los alumnos y profesores buscan formas en que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje esté subordinado al ejercicio de los roles sociales; por ejemplo, los alumnos no cuestionan directamente lo que dice el profesor, de la misma manera que la interacción en grupos con integrantes de distinto sexo presenta más complicaciones que si todos los integrantes son del mismo sexo. Las dimensiones de esta propiedad son qué tanto se mantienen o cuestionan en la búsqueda del aprendizaje.
- *Confianza (alumnos-profesor /creando-minando):* esta propiedad refiere la confianza que existe entre los actores involucrados; específicamente se ha observado que los alumnos presentan una mejor interacción dentro del aula con personas que consideran cercanas a la comunidad, o con las cuales se ha desarrollado algún tipo de familiaridad. Por ejemplo, los alumnos PAP al comienzo de su estancia en la comunidad refieren que a los alumnos les cuesta mucho trabajo interactuar con ellos, y que solamente al pasar del tiempo y conforme los alumnos del Telebachillerato y los alumnos PAP realizan actividades extraescolares más cotidianas (como hacer tortillas, jugar futbol, ir a caminar, ir a cortar leña, principalmente.) Esta confianza y apertura se fomenta resultando así en una mejor interacción dentro del aula. La dimensión de esta propiedad es por tanto el grado de confianza según la familiaridad que existe entre los actores involucrados.
- *Lugares sociales:* esta propiedad define los espacios en los que se propician las relaciones sociales. Por ejemplo, al interior de la escuela, uno de estos lugares es el patio, o la cocina al momento del desayuno y comida, donde los alumnos se juntan en grupos de amigos y se crea una atmosfera más relajada dentro de la escuela. Otros lugares sociales son, por ejemplo, el interior de los domicilios donde viven las personas de la comunidad y donde los alumnos han desarrollado la manera en que aprenden mediante la observación, y no

mediante el cuestionamiento. El interior del aula es entonces un lugar social, pero con normas establecidas diferentes que entran en conflicto con las del interior del hogar. Aquí se espera que los alumnos cuestionen y participen activamente en su aprendizaje, lo cual no ocurre naturalmente en otros espacios. La dimensión de esta propiedad es cuánto se aleja o se acerca el lugar social de lo naturalmente establecido en espacios familiares más íntimos.

4.4 Codificación selectiva

El tercer y último paso de la codificación es la codificación selectiva, en la cual se integran los conceptos en función de la categoría central, y se completan las categorías que necesitan más desarrollo (Strauss & Corbin, 2002). En la codificación selectiva ya no se exploran las posibilidades que ofrecen los datos y su abstracción, sino que se valida el esquema integrador y se refina la teoría. (Strauss y Corbin, 2002).

En este momento, Strauss y Corbin sugieren realizar un memorando integrador, en el cual se resume el tema de investigación y se exponen las relaciones que forman la teoría (2002). Aunque los autores no indican un método específico para realizar la exposición de la teoría, sí mencionan que una manera de hacerlo es mediante diagramas integradores, los cuales representan de manera abstracta los datos y sus relaciones. No obstante, no se incluyen todos los conceptos que hayan surgido, sino únicamente aquellos que llegan a ser categorías principales. (Strauss & Corbin, 2002).

En la Figura 1 se presenta uno de estos diagramas que deja ver las relaciones que existen entre las propiedades de las categorías y las cuatro categorías principales que se mencionaron con anterioridad. En seguida, se incluye un memorando integrador que describe las relaciones entre estas propiedades y la razón de la categoría central.

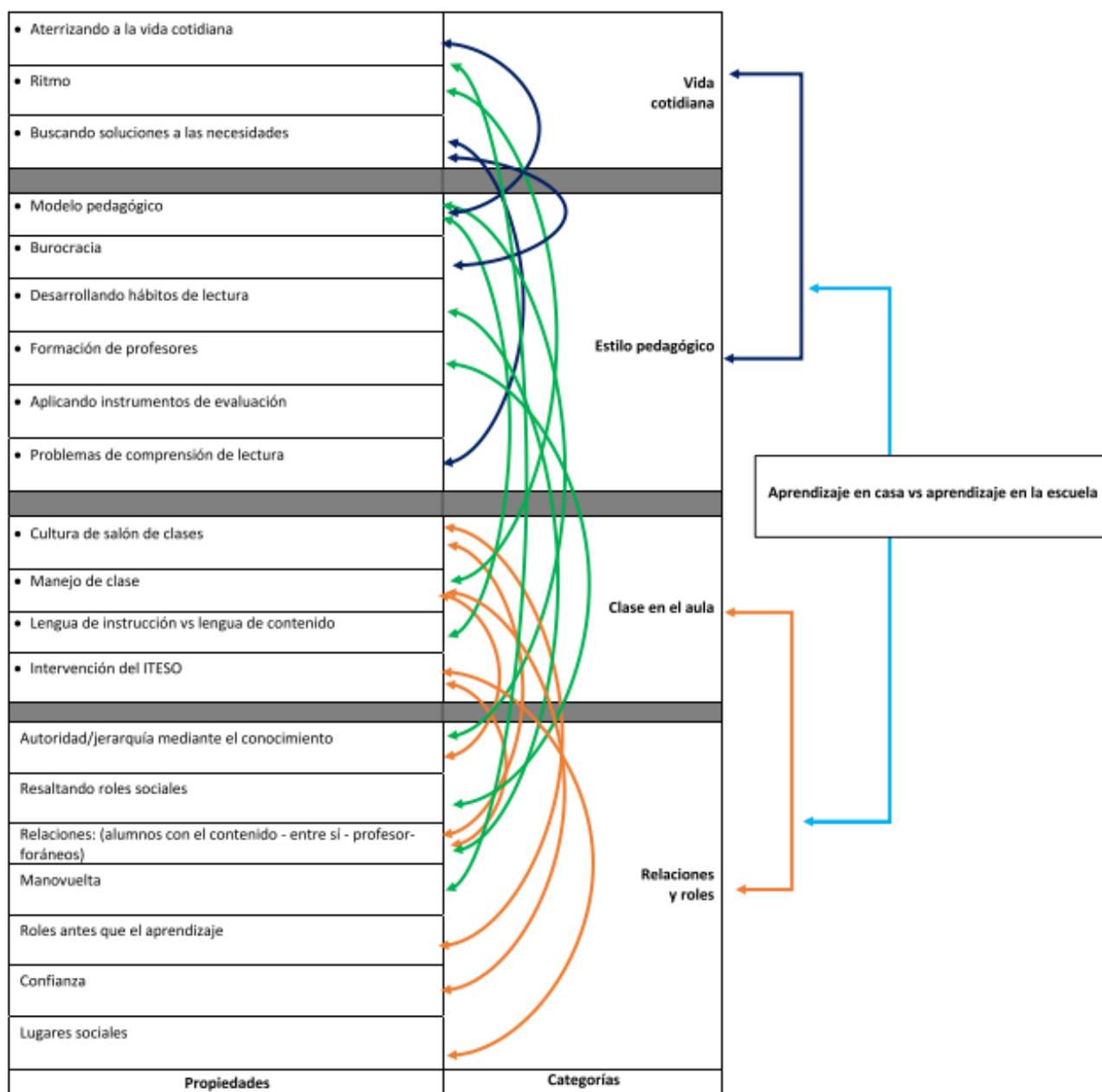


Figura 1. Diagrama de codificación axial. Las flechas representan las relaciones bidireccionales entre las propiedades de las categorías, y entre las categorías mismas que resultan en la categoría central ‘Aprendizaje en casa vs aprendizaje en escuela’.

Cabe resaltar que las categorías de ‘relaciones y roles’ y ‘estilo pedagógico’ son las que parecen tener mayor prominencia en los datos, lo que de alguna manera deja entrever la influencia de las normas sociales wixaritari en el desarrollo de las clases en el aula. Y es precisamente aquí donde se genera el conflicto entre lo que se espera de los alumnos durante

las clases y la manera en la que están acostumbrados a interactuar en el contexto de su comunidad.

4.4.1 Memorando integrador

Para desarrollar la categoría central Strauss y Corbin apuntan que es posible que ninguna de las categorías descubiertas pueda funcionar como categoría central debido a que no logra captar toda la historia completa, o no representa el tema de investigación y que, por lo tanto, se necesita otra frase más abstracta que englobe todas las categorías que se han descrito con anterioridad (2002). Para establecer la *categoría central*, los autores proponen una serie de condiciones que este nuevo término debe cumplir:

1. Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto.
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados.
4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general.
5. A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
6. El concepto puede explicar las variaciones, así como el asunto central (Strauss y Corbin, 2002, p. 161).

Para identificar con la categoría central en este trabajo, se analizaron las cuatro categorías mayormente encontradas. Al realizar este análisis se descubrió que se trata en realidad de dos pares de categorías que tienen que ver con la vida cotidiana de la comunidad y con la escuela. Un análisis relacional más profundo demuestra que la categoría *Clase en el aula* se encuentra más cercana a la categoría *Relaciones y roles* ya que, como se mencionó

anteriormente, dentro del aula se reflejan las relaciones y roles que son propios de la comunidad y la cultura wixárika. Por ejemplo, propiedades como la de ‘autoridad mediante conocimiento’ se relaciona directamente con ‘manejo de clase’ en tanto que las participaciones de los actores involucrados se rigen principalmente por la jerarquía social que establece la posesión de conocimiento, es decir, participa más quien sabe más. Otro ejemplo es la relación entre ‘intervención del ITESO y relaciones con personas foráneas’, ya que el hecho de que asesores y alumnos PAP participen activamente en la vida escolar es una irrupción en el modelo pedagógico que se lleva a cabo en el Telebachillerato, además de que esta intervención se aleja del estilo de aprendizaje cultural que experimentan los alumnos en sus primeros años formativos. Lo anterior sugiere que debe haber una adecuación de los diferentes modelos pedagógicos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, las propiedades ‘cultura de salón de clases’ y ‘relaciones’, en este caso, forman la relación que existe en función del rigor con que se realizan diferentes actividades. Es decir, se observó que la manera en que se realizan actividades como los ensayos para bailables es bastante laxa: los horarios de ensayo son más o menos flexibles, la metodología para repetir ciertos pasos puede variar mucho incluso con un mismo profesor, etc., lo importante es que el resultado final, la presentación ante la comunidad, se lleve a cabo. Extrapolando este aspecto al aula, se notó que los alumnos y profesores parecen entrar en conflicto con el contenido cuando deben ajustarse a límites más definidos y rigurosos, como lo es el temporal, por ejemplo.

Se observó, además, que los alumnos prefieren observar en silencio y con atención, para luego practicar ellos solos y finalmente mostrar a los demás un producto final bien dominado o realizado. Los ‘roles antes que aprendizaje’ se relaciona con la cultura del salón de clases en tanto que los alumnos y profesor, tácitamente aceptan y ejercen no sólo roles sociales (como los de género), sino también los que se establecieron en el contrato didáctico y que da prominencia a la participación activa del profesor durante la clase, y la no-activa de los alumnos.

En cuanto a las categorías *vida cotidiana* y *estilo pedagógico*, se observó que se encuentran relacionadas en función de que éstas también ponen de manifiesto el conflicto que existe entre los modos de realizar actividades y de relacionarse con los demás. Por ejemplo, la propiedad ‘buscando soluciones individuales’ se relaciona con ‘problemas de comprensión

lectora' ya que los alumnos prefieren ir directamente a una fuente que contiene la respuesta que realizar un proceso de reflexión propia. La propiedad 'aterrizando a vida cotidiana' se relaciona con la de 'modelo pedagógico' en tanto que se observó que se favorecen las actividades, contenidos y modos de enseñanza donde se da más importancia a los resultados tangibles. Las actividades que involucran a los alumnos de manera física o tangible con el contenido, de manera parecida a como sucede en su vida cotidiana (cortar la leña, encender un fuego, sembrar y cosechar de maneras específicas genera un resultado específico) producen mejores resultados y una mayor participación por parte de los alumnos. La 'burocracia' es una propiedad que presenta una relación conflictiva con 'buscando soluciones', ya que los procesos administrativos, y a veces politizados, de las SEP impiden que en las clases del Telebachillerato se lleven a cabo procesos de aprendizaje más apegados al estilo wixaritari; es decir, el hecho de que se dé prominencia a contenidos y modelos de pensamiento abstractos no cuadra con los modelos concretos de pensamiento wixárika.

Las relaciones más relevantes son aquellas que ponen de manifiesto el conflicto entre los estilos de aprendizaje cotidianos y los modelos pedagógicos escolares. por ejemplo, la 'autoridad mediante conocimiento' se relaciona directamente con 'modelo pedagógico' en tanto que es el profesor quien tiene la respuesta (o alguna otra fuente con autoridad, como un diccionario), además de tener siempre la última palabra, incluso cuando alguien más haya dado una respuesta correcta a una pregunta. Esta relación entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza deja ver que el modelo pedagógico del Telebachillerato sigue reproduciendo relaciones que fueron las que los profesores vivieron durante su formación. El uso del español como lengua de instrucción en las clases se relaciona con la propiedad de 'modelo pedagógico' ya que esta relación refuerza una postura tácita de que la escuela de alguna manera se encuentra fuera del ámbito cotidiano de la comunidad ya que es sólo en este escenario donde se habla español, a pesar de que se ha observado que los profesores y alumnos hablan wixárika cuando desean clarificar algo. El 'ritmo' de la clase se relaciona con el 'manejo de la clase' en tanto que los límites temporales que se deben seguir en el aula no corresponden a la manera en que las personas de la comunidad conceptualizan el tiempo: la vida cotidiana wixárika no requiere encasillar eventos en horarios; más bien, la realización de actividades es la que dicta el transcurrir del tiempo. Un ejemplo de esto se encuentra en la

entrevista realizada a R. quien menciona que realizar citas con profesores para discutir aspectos escolares fuera de los horarios de clases fue una tarea complicada ya que los profesores no indicaban una hora y lugar específico, y cuando lo hacían, lo más frecuente era que no se encontraran en el lugar acordado. La noción del tiempo parece entonces no medirse por horas, sino por periodos difusos de tiempo ('en la tarde', 'en la noche', 'al rato', 'luego', etc.). Lo anterior se refleja en la dificultad que tiene el profesor al momento de asignar límites temporales a diferentes actividades dentro de la clase, ya que, al parecer, es la actividad la que determina cuanto debería durar la clase. 'Desarrollando hábitos de lectura' y la 'relación de los alumnos con el contenido' deja ver que quizá el aspecto más importante para el aprendizaje wixárika es la dimensión de utilitarismo. Ningún alumno mencionó leer por gusto. En las entrevistas con asesoras del ITESO se mencionó varias veces la importancia de leer en español (y en wixárika) siempre con un fin establecido. Por ejemplo, las actividades de lectura que fueron mejor recibidas por los alumnos fueron aquellas en donde había un fin bien definido, como por ejemplo, enterarse de las noticias leyendo el periódico. Más allá de la falta de materiales en wixárika, es raro que los alumnos se acerquen a textos por el puro placer de hacerlo.

Por lo anterior, se estableció que la categoría central es el ***aprendizaje en casa vs aprendizaje en escuela***. Esta categoría se relaciona con todas las demás en tanto que pone de manifiesto las relaciones y conflictos que surgen en el aula del Telebachillerato. Esta categoría es también lo bastante abstracta como para abarcar otras áreas sustantivas que pueden llevar al desarrollo de teorías más generales (por ejemplo, la problematización del concepto de interculturalidad en cuanto a estilos de aprendizaje indígenas vs no-indígenas). Esta categoría se creó con inspiración de Brewer (1977), como mencionan Strauss y Corbin, "recurrir a la literatura para buscar un concepto unificador que pueda encajar con [los] datos" (2002, p.170), permite dar con un nombre que identifique a este concepto unificador.

4.5 Refinamiento de la teoría y respuesta a preguntas de investigación

Al inicio se presentaron las preguntas que este trabajo con la corriente straussiana de la TF. El análisis realizado mediante la TF permite ahora responder a estas preguntas.

Primero, ¿cómo es el estilo pedagógico que se reproduce al interior del aula? Los profesores recrean el estilo de enseñanza con el cual ellos aprendieron cuando eran niños. Como se mencionó en las entrevistas, los profesores (y alumnos) aprendieron con metodologías que enfatizaban el uso de estrategias como la repetición, memorización, dictado y copiado de contenido. En consecuencia, durante las clases, la participación de los alumnos privilegia realizar estas actividades, pero no a ser constructores activos de su aprendizaje. Aunado a esto, el hecho de que el profesor no cuenta con materiales específicos para él y tenga que usar el mismo libro de texto que los alumnos para realizar sus planeaciones hace que la clase se vuelva muy dependiente del libro de texto y por lo tanto las participaciones de los alumnos se reducen a contestar o copiar lo que aparece en dicho libro. Por otro lado, no se fomenta la lectura por placer porque los alumnos no encuentran un propósito real en ella, es decir, no identifican un resultado tangible en la lectura de textos (narrativos o no narrativos), lo que se traduce en problemas de comprensión lectora, específicamente, en la falta de habilidades de ilación de ideas del texto y rango bajo de vocabulario de los alumnos, en ambas lenguas.

En segundo lugar, ¿qué factores sociales que se reproducen al interior del aula entran en conflicto con dicho modelo? Este estilo pedagógico es ciertamente uno en donde se reproducen los roles sociales de la cultura wixárika. La jerarquía que otorga la posesión de conocimiento se ejerce en el aula de clases mediante la mayor participación del profesor, mientras que los alumnos, al no ser portadores de conocimiento (entendido aquí como el contenido académico de las materias) se encuentran en un nivel jerárquico más bajo y por lo tanto no pueden cuestionar lo que el profesor dice y las participaciones de los alumnos se reducen: casi no hacen preguntas, no discuten el contenido de clase, etc. Los profesores han mencionado que ellos preferirían discutir los contenidos con los alumnos de manera que estos últimos se involucren más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo preguntas, expresando opiniones y demás. No obstante, la figura del docente en este modelo pedagógico requiere que los profesores ejerzan precisamente esa jerarquía al ser ellos quienes tienen la última palabra, lo que explica por qué los profesores responden a preguntas que los mismos alumnos ya respondieron. En cuanto a las relaciones de género, se ha observado que en las actividades donde los alumnos deben trabajar en equipo, la interacción se mejora cuando los

integrantes de los equipos son del mismo sexo. Los alumnos refirieron en entrevistas que la interacción entre hombres y mujeres no es muy común fuera de la escuela; los roles y actividades sociales están bien asignados para cada sexo y rara vez se empalman. Por otro lado, el tipo de contenidos y la manera en que se enseñan entra en conflicto con el estilo de aprendizaje cotidiano de los alumnos, es decir, en el aula se fomenta el pensamiento abstracto, lo que Bertoux & Rozencwajg (2008) refieren como pensamiento relacional taxonómico, (véase sección 4.3) así como la participación de los alumnos frente al grupo cuando éstos no se sienten seguros de haber dominado el tema (Brewer, 1977).

Lo anterior se evidencia aún más cuando los alumnos deben interactuar con personas foráneas como los asesores o alumnos PAP del ITESO, o el autor de esta investigación, quienes están acostumbrados a seguir un estilo de enseñanza-aprendizaje que fomenta precisamente los aspectos de participación y pensamiento abstracto que se mencionaron; no obstante, la realización de actividades de la vida cotidiana, fuera de los espacios de la escuela parece crear un puente de confianza con los alumnos que favorece la interacción con foráneos. No obstante, esta interacción sigue forzando en los alumnos un estilo de aprendizaje que les es ajeno.

Los estilos de aprendizaje de los alumnos y el modelo pedagógico del Telebachillerato entran en conflicto por las siguientes razones. Brewer sugiere que buena parte de los conflictos que se desarrollan en las escuelas indígenas (bajo aprovechamiento escolar, actitud negativa hacia la escuela, imposición de normas culturales, etc.) es resultado del choque entre dos estilos de aprendizaje diametralmente diferentes (1977). Parece que los alumnos wixaritari coinciden en su estilo de aprendizaje con lo que Brewer (1977) menciona acerca de los Ogala Siuox: se prefiere el aprendizaje mediante la observación, para luego realizar ejercicios de manera individual y alejado del grupo; de esta manera los errores durante el proceso de aprendizaje no están a la vista de los demás. Solo luego de haber dominado el contenido, o actividad que se quería aprender, el alumno está listo para mostrar su dominio al resto del grupo. Este estilo de aprendizaje sucede al interior de la intimidad de la vida cotidiana. Un ejemplo observado de este estilo de aprendizaje quedó registrado en las notas de campo durante la visita realizada en septiembre de 2017: el director del Telebachillerato se encontraba en su casa haciendo flechas ceremoniales para una fiesta tradicional que se llevaría a cabo. Las flechas se hacían con madera de tejamanil que se afilaba a manera de punta, mientras que una

suerte de junco hueco funcionaba como el astil, o cuerpo, de la flecha, en donde se insertaba la madera. El hijo mayor del director, que en ese momento tenía seis años, se encontraba muy atento mirando lo que hacía su padre. En ningún momento el director se dirigió a su hijo para explicarle cómo se hacían las flechas, él solamente se limitó a realizar el proceso de manufactura que involucraba afilar la madera con una navaja de bolsillo, de manera que tuviera una punta y fuera lo suficientemente delgada en el extremo posterior para embonar en el junco. Luego de hacer aproximadamente cinco flechas el director y yo salimos de su casa. Cuando regresamos, me percaté que su hijo había hecho, él sólo, un par de flechas. La hechura de éstas no era tan precisa como las que había hecho el director, sin embargo, me sorprendió que el niño hubiera sido capaz de realizar la actividad de hacer una flecha ceremonial, sólomente mediante la observación del proceso y sin ningún tipo de instrucción a una edad tan joven. Este tipo de experiencias pone de manifiesto lo que se mencionó anteriormente: el estilo de aprendizaje wixárika favorece las actividades con resultados tangibles mediante la observación atenta, la práctica individual lejos del grupo, y la presentación de resultados una vez que se ha dominado la habilidad o aprendido el conocimiento. En consecuencia, los alumnos entran en conflicto con el estilo de aprendizaje escolar que fomenta la participación de los alumnos cuando estos no se sienten cómodos con su dominio de habilidades o conocimiento; además, la participación individual frente a un grupo es exactamente lo opuesto a lo que los alumnos están acostumbrados: se prefiere la participación grupal, y la exposición ante los demás sólomente cuando ya se tiene dominio completo sobre lo que se quiere aprender. Finalmente, que los alumnos den prioridad a la participación grupal, antes que la individual, los conflictúa en tanto que no se acostumbra competir individualmente contra los demás, sino formar grupos pequeños muy cohesionados (los cuales pueden competir contra otros grupos pequeños) en donde los integrantes se ayudan entre sí.

Para responder la última pregunta, ¿qué enfoques pedagógicos apuntarían a ser los más eficaces en el contexto del Telebachillerato? Anticipando en breve lo que se presentará en el Capítulo siete y basado en la investigación que se llevó a cabo usando la TF, se llegó a la conclusión de que una propuesta pedagógica eficaz debe resolver los conflictos que se crean al interior del aula de la manera menos confrontativa posible, al tiempo que aprovecha las fortalezas de los estilos de aprendizaje y roles de los actores involucrados. Se propuso entonces

el modelo de Situaciones Didácticas (Ávila, 2001) para responder a estas necesidades. Por otra parte, no comporta la modificación radical de los roles sociales, sino del contrato didáctico, ya que, aunque el profesor sigue siendo quien dirige y monitorea la clase, ya no es necesario que tenga siempre la última palabra ya que los alumnos se enfocan en desarrollar actividades en equipos. En este modelo pedagógico, los alumnos se involucran más activamente en el desarrollo de actividades, las cuales incluso se pueden desarrollar con objetivos de aprendizaje de contenidos abstractos mediante actividades concretas. Se fomenta el trabajo en equipo y se elimina la necesidad de exponer a los alumnos individuales al juicio del grupo, ya que el conocimiento se construye, precisamente, en grupo. Este modelo pedagógico también brinda la oportunidad de realizar planeaciones de situaciones didácticas que abarquen muchos temas y contenidos relacionados entre sí, y que pueden llevarse a cabo durante varias sesiones, lo cual facilita a los alumnos comprender cómo se relacionan los contenidos entre sí de manera que formen una totalidad bien organizada, en lugar de estudiarlos como unidades discretas que sólo se desarrollan en unidades o capítulos individuales. En capítulos posteriores se presenta una descripción detallada de las situaciones didácticas, así como una propuesta de intervención que se llevó a cabo en el aula, así como los resultados obtenidos.

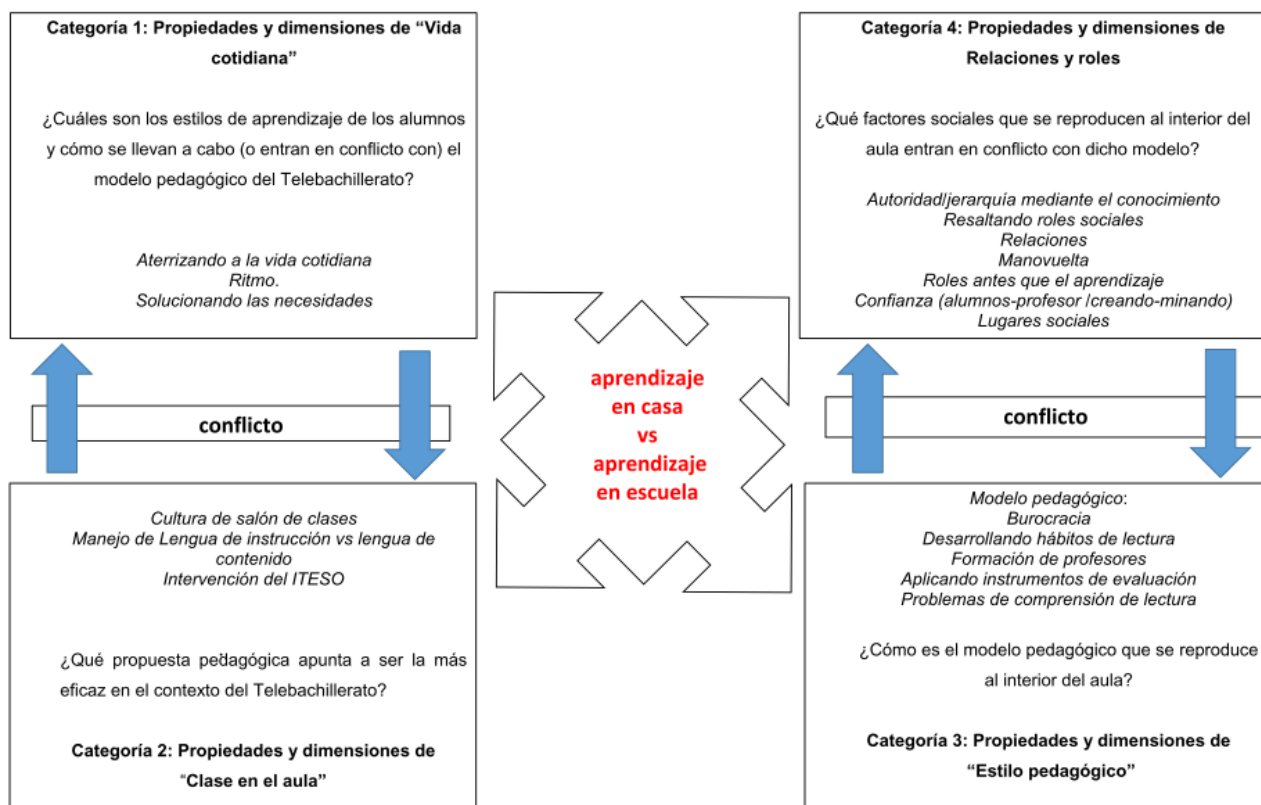


Figura 2. Diagrama del modelo teórico. Se muestra la articulación de la categoría central con respecto de las demás categorías. Los conflictos identificados son el resultado de la interacción de las propiedades de las categorías.

En la figura 2, se expone cómo la categoría central ‘Aprendizaje en casa vs aprendizaje en la escuela’ que se relaciona con todas las demás en función de los conflictos que se presentan en el desarrollo de las clases y que complican el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesor, y en particular de los procesos de aprendizaje de vocabulario. Un ejemplo de esto es el modelo pedagógico con el que se imparte clase y que es un eco del modelo con el cual los docentes de las escuelas indígenas fueron educados cuando eran estudiantes: se fomenta la repetición y la memorización de contenidos en lugar de la reflexión y el cuestionamiento. Esto resulta en que los alumnos, al encontrar una palabra desconocida, tanto en wixárika como en español, acudan directamente a fuentes de autoridad de conocimiento: el profesor, diccionarios, enciclopedias, etc. Realizar este tipo de consultas hace que el alumno no reflexione sobre el significado de dicha palabra, por ejemplo, apoyándose de la construcción morfológica, o por el contexto en donde aparece. En el primer caso de fuente

de consulta, el profesor, éste debe ejercer su autoridad por conocimiento y dar con una respuesta para el alumno, incluso si no es la más adecuada. En cuanto al caso de la segunda, el diccionario, el alumno puede toparse con una respuesta que no aclare el significado que desconoce, es decir, la definición de la palabra puede no ser muy buena, o incluir conceptos y nuevo vocabulario que el alumno desconoce.

Adicionalmente, el hecho de que una buena parte del vocabulario académico no se utilice en la vida cotidiana del alumno, y de que se favorezcan relaciones taxonómicas en lugar de temáticas en el contenido escolar, complejiza que los alumnos puedan descubrir relaciones entre conceptos y, por lo tanto, en el vocabulario.

Finalmente, los estilos de enseñanza-aprendizaje que se promueven al interior de la clase no son compatibles con los estilos de aprendizaje cotidiano de los alumnos: la observación en silencio, la práctica alejada del juicio grupal y la demostración del dominio de contenido o habilidades una vez que el alumno se siente cómodo no corresponden con las formas en las cuales se debería involucrar a los estudiantes en el modelo de la escuela. Por ejemplo, el hecho de hacer preguntas a un alumno en específico frente a todo el grupo, promover la competencia entre individuos y aplicar instrumentos de evaluación aun cuando el alumno no se siente cómodo con su dominio del tema son aspectos pedagógicos que no facilitan el aprendizaje significativo y que llevan a que el alumno repita y memorice contenido en lugar de reflexionar sobre él.

CAPÍTULO V

TIPOLOGÍA MORFOLÓGICA DEL WIXÁRIKA Y DEL ESPAÑOL

5.1 La tipología lingüística

La tipología es sinónimo de clasificación, en donde el fenómeno de un dominio en estudio se clasifica en tipos de acuerdo con ciertas características comunes.(Croft, 2003).

La tipología lingüística se refiere a la clasificación de las lenguas naturales del mundo según parámetros arbitrarios lingüísticamente relevantes. Según Comrie (1989), se debe hacer una distinción entre universales lingüísticos y tipología, de manera que los parámetros relevantes se reduzcan a aquellos que sirven para comparar dos lenguas.

Históricamente, la perspectiva de análisis tipológico enfocado en la morfología se ha desarrollado desde el siglo XIX y XX y ha servido para realizar una clasificación de las lenguas del mundo que es relevante actualmente. Existe, sin embargo, otra postura para el análisis tipológico: la basada en el orden de constituyentes. Para los propósitos de esta investigación, se decidió por la perspectiva morfológica para analizar el español y el wixárika tipológicamente debido a que la propuesta de situaciones didácticas se lleva a cabo en función de la propuesta de análisis morfológico como herramienta para la mejora de aprendizaje de vocabulario.

Existen dos parámetros para clasificar a las lenguas según su morfología, y estos se basan en las diferencias de la estructura interna de las palabras. El primer parámetro es la “transparencia de las fronteras morfológicas entre los morfemas dentro de una palabra gramatical” (Aikhenvald, 2007, p 33); es decir, qué tan fácil es identificar los morfemas (léxicos y gramaticales) que componen una palabra. El segundo parámetro tiene que ver con qué tan compleja es una palabra en su interior. Dicho de otra manera, el número de morfemas (gramaticales y léxicos) que la componen (Aikhenvald, 2007). La tipología morfológica establece tres tipos canónicos de lengua según estos parámetros: “aislante, aglutinante y fusional, a lo que a veces se le agrega un cuarto: polisintético (o incorporado)” (Comrie, 1989, p. 42).

Antes de realizar una descripción de la tipológica morfológica, es necesario hacer un breve recuento de los conceptos básicos del estudio morfológico que sirven de fundamento para ésta. Para realizar una clasificación tipológica de la morfología de una lengua es necesario conocer a qué se refiere el concepto de morfema, cuáles son los tipos que existen y cómo funcionan dentro de una lengua.

Primero, un *morfema* es, según el Diccionario Longman de enseñanza de lenguas y lingüística aplicada, “la unidad significativa más pequeña en un idioma. Un morfema no se puede dividir sin alterar o destruir su significado. [...] Algunas palabras consisten en un morfema. [...] Los morfemas pueden tener funciones gramaticales” (Richards & Schmidt, 2002, p. 341). Por su parte, Haspelmath y Sims, definen al morfema como “los constituyentes significativos más pequeños de una expresión lingüística. [...] Los morfemas son los últimos elementos del análisis morfológico; son, por así decirlo, átomos morfológicos” (2010, p. 14). Los morfemas son los componentes de las palabras, sin embargo, la manera en que se relacionan estos dos conceptos (morfema y palabra) requiere de una taxonomía más fina que a continuación se describe.

Una *forma de palabra* es el concepto que refiere a una palabra concreta dentro de una lengua en particular. Es decir, una forma de palabra corresponde a la palabra tal como se encuentra en el lexicón de una lengua. Esta forma de palabra es concreta en el sentido que puede ser pronunciada; por el contrario, un *lexema* corresponde a la representación abstracta del significado de una palabra y del cual surgen las diferentes formas de dicho lexema (Haspelmath y Sims, 2010). De tal manera que, el concepto abstracto representado por el lexema PERRO tiene diferentes formas de palabra: perros, perrito, etc., que se forman mediante la adición de distintos morfemas gramaticales sin modificar la carga semántica esencial. Cuando las formas de palabra se usan en un texto o discurso se les conoce como *tokens*. Las formas de palabra que pertenecen a un mismo lexema conforman lo que se llama *paradigma* (Haspelmath & Sims, 2010).

Los lexemas también pueden estar relacionados entre sí, y un conjunto de lexemas relacionados a veces se denomina *familia de palabras* (aunque debería llamarse más apropiadamente *familia de lexemas*) (Haspelmath y Sims, 2010). Los lexemas que refieren a conceptos nuevos y diferentes de otros lexemas relacionados más simples se llaman lexemas

complejos, por otro lado, las formas de palabra existen para cumplir funciones sintácticas en la lengua (Haspelmath y Sims, 2010).

La relación morfológica entre palabras se divide en dos categorías: flexión y derivación. La primera comprende la relación entre las formas de las palabras de un lexema, mientras que la segunda abarca la relación entre los lexemas de una familia de palabras (Haspelmath y Sims, 2010).

Haspelmath y Sims indican que las formas de palabras en un paradigma flexivo generalmente comparten al menos un morfema más largo con un significado concreto y se distinguen entre sí porque, además, contienen diferentes morfemas más cortos, llamados afijos (2010). A este morfema más largo se le llama *base*; y cuando la base no puede analizarse más en los morfemas constituyentes se llama *raíz* (Haspelmath y Sims, 2010); los morfemas que se añaden a esta base se llaman en general *afijos*: *prefijos* si se añaden a la izquierda de la base y *sufijos* si se añaden a la derecha de la base. Los afijos poseen un significado abstracto que modifica el significado del lexema (afijos derivativos), o sus relaciones sintácticas (afijos flexivos) (Haspelmath y Sims, 2010). Existen otros subtipos de afijos, pero para los propósitos de este estudio, bastará con esta breve descripción.

5.2 Tipos de lenguas según su tipología morfológica

Una vez descrita muy sucintamente la teoría morfológica que servirá de base para realizar una clasificación tipológica, se presenta un resumen de la tipología morfológica desde la perspectiva de Comrie (1989). El autor realiza una clasificación de las lenguas del mundo según la conducta morfológica presente en las realizaciones sintácticas y semánticas de las palabras.

Las lenguas *aislantes* no poseen, o poseen muy poca, morfología. De manera que las palabras léxicas, así como las gramaticales se representan como un morfema libre. Una lengua *aglutinante* forma palabras a partir de la adición de morfemas a la base léxica. Los límites entre estos morfemas están claramente delimitados, y sus formas son relativamente invariables, lo que también facilita su identificación fonética.

Una lengua *fusional* no posee los límites tan claros entre morfemas que tiene una lengua aglutinante. En los morfemas de una lengua fusional aparecen codificados distintas categorías gramaticales y estos no pueden ser segmentados de manera individual. Dicho de otra manera, las funciones gramaticales se codifican en los cambios de los morfos léxicos, por lo tanto es más complicado realizar su segmentación.

Las lenguas *sintéticas* (o polisintéticas) combinan una gran cantidad de morfemas léxicos y gramaticales, en una palabra, que, con frecuencia, correspondería a oraciones completas en otros tipos de lenguas (Comrie, 1989). Los morfemas gramaticales, generalmente, son morfemas ligados y están bien diferenciados de los léxicos.

Comrie (1989), apunta que según la anterior clasificación, la aglutinación y la polisíntesis son dos parámetros diferentes, y no expresiones contrarias de uno mismo, debido a que se toma en cuenta tanto el número de morfemas que conforman una palabra, así como el grado de segmentabilidad de estos morfemas. De esta manera, el autor propone dos ejes independientes uno del otro, sobre los cuales hacer el estudio tipológico: el eje aislante-sintético, y el aglutinante-fusional, a los cuales llama respectivamente, el índice de síntesis y el índice de fusión (Comrie 1989) (Figura 6-1).

Las lenguas del mundo presentan rasgos de estos dos ejes. Ninguna lengua es completamente aglutinante o fusional o sintética en todas sus construcciones morfológicas. Así pues, una lengua puede, por ejemplo, presentar mayor inclinación hacia la síntesis en la derivación nominal, pero mayor fusión en la marcación sintáctica de participantes en una oración. Por ello Comrie (1989), sugiere que, en lugar de encasillar a las lenguas en compartimentos discretos y excluyentes, se las ubique a lo largo de un continuum donde se encuentren los dos ejes (síntesis y fusión).

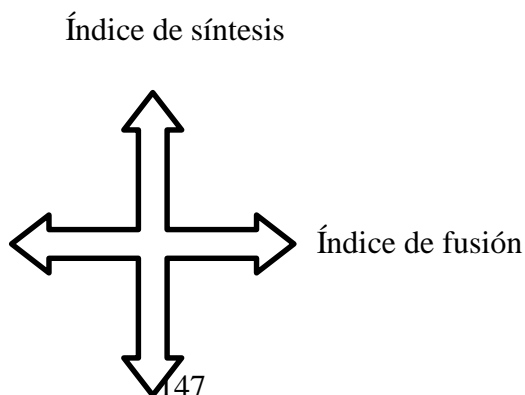


Figura 3. Índices de fusión y síntesis.

Comrie (1989) apunta que esta manera de clasificar a las lenguas presenta ciertas problemáticas metodológicas; por ejemplo, la relevancia de los parámetros morfológicos, en relación con otros parámetros fonológicos, sintácticos, pragmáticos, etc., de una lengua.

5.3 Lenguas polisintéticas y aglutinantes

En esta investigación, entran en juego dos lenguas cuya tipología morfológica es distinta: el wixárika y el español. La primera pertenece a la familia de lenguas yuto-nahua, particularmente de la agrupación corachol (P. Gómez, s/f) y es una lengua “aglutinante-polisintética, nominativo-acusativa, de núcleo final y con marcación en el núcleo” (Guerrero y García, En prensa, p. 10). Por su parte, Gómez indica que el wixárika es una lengua polisintética debido al alto

Índice de complejidad [morfológica], es decir por la cantidad y el tipo de información que se codifica en la palabra, especialmente en los numerosos afijos verbales y el hecho de que la polisemia es bastante más frecuente que la exponencia múltiple (s/f, p. 19)

El español, por otro lado, es una lengua de la familia indoeuropea, de la agrupación romance. Se considera aglutinante fusional, ya que los morfemas que componen las palabras pueden identificarse con relativa facilidad, sin embargo, estos mismos morfemas pueden contener información gramatical muy diversa, como tiempo, aspecto, modo, persona y número, entre otros. La morfología verbal del español tiende a ser más fusional, mientras que la nominal es más aglutinante.

Una vez asentado lo anterior, en seguida, expondré algunos rasgos que identifican a las lenguas polisintéticas y aglutinantes, con ejemplos del wixárika y del español que demuestran porqué estas dos lenguas se consideren como polisintética y aglutinante respectivamente.

5.3.1 Rasgos relevantes del wixárika

Según, Aikhenvald las lenguas polisintéticas:

Se caracterizan por la extrema complejidad interna de las palabras gramaticales. Aquí, los morfemas ligados a menudo expresan contenido semántico reservado para lexemas en idiomas de otros tipos. La polisíntesis básicamente se refiere a la posibilidad de combinar un gran número de morfemas (léxico y gramatical) dentro de una palabra (2007, p. 5).

Aikhenvald menciona que existen una serie de rasgos que las lenguas polisintéticas parecen expresar, por ejemplo:

i) La incorporación del sustantivo con la base dentro de la construcción verbal; en (1a) se observa cómo el morfema *'iiri* (flecha) se une con *'i* (llevar) para conformar el elemento *flecha-llevar*. Este es un caso de incorporación de objeto, que Aikhenvald describe como la incorporación de una raíz nominal al verbo; o con el uso de un marcador de concordancia de objeto directo que se incorpora al verbo (2007), como en (1b) .

- (1) a. *Tiweweiya-me 'iki haika-me p-a-'iiri-'i-kai*
 cazar-PR DEM tres-NOSUJ AS-FIG-flecha-llevar-IMP
 ‘El cazador portaba estas tres flechas’. (Iturrioz, Gómez & Ramírez, 2004, p.185)
- b. *ne ne-pi-matsi-xeiya-ni*
 1SG:S 1:SG.S-ASE-2.SG:O-ver-FUT
 ‘Te voy a ver.’ (P. Gómez, 1999, p. 60)

ii) un gran inventario de morfemas unidos, junto con un conjunto limitado de bases independientes como en (2), donde los elementos nominales permanecen separados de la construcción predicativa, en la cual aparecen todos los elementos gramaticales como morfemas obligatoriamente ligados.

- (2) *mitsu mana p-u-ka*
 gato ahí ASE-entorno-estar sentado
 ‘El gato está ahí sentado en el suelo.’ (P. Gómez, s/f, p. 30)

iii) en (3) se presentan procesos derivacionales productivos en la formación de oraciones individuales, siendo la palabra verbal una oración mínima.

(3) *pi- 'ane-kai*

ASE-ser-IMP

‘(Él/Ella) era’. (P. Gómez, s/f, p. 30)

iv) referencias cruzadas pronominales de sujetos, objetos y, a veces, también de otros argumentos (oblicuos o dativos) sobre el verbo, y de poseedores sobre formas nominales; en (4) el morfema *wa* en la construcción predicativa indica la presencia de un objeto directo (perros).

(4) *tsiki-ri me-yu-huta-me ne-pi-wa-re-xeiya*

perro-PL 3PL-ANI-dos-NS 1SG:S-ASE-3PL:O-LOC-ver

‘Tengo dos perros’ (Gómez, 1999, p. 95)

v) integración de elementos de localización, instrumentales y otros elementos adverbiales (manera, etc.) en el verbo complejo como morfemas ligados; (5a) y (5b) muestran la presencia de verbos posturales que indican la manera en el que la figura se encuentra dispuesta con respecto del fondo; en (5a) el morfema *ma* indica que la figura (platos) se encuentra de manera extendida y además que el eje prominente de la figura es horizontal; en comparación, en (5b) el eje prominente también es el horizontal, sin embargo el morfema *ka* indica que la figura (lápiz) está *acostada*. Ambos morfemas son inseparables del morfema gramatical *pa* que se asocia con oraciones declarativas afirmativas.

(5) a. *'ixakiri-te mexa-tsie pa-mane*

plato-PL mesa-LOC ASE-extendido.PL

‘Los platos están (extendidos) sobre la mesa.’ (Guerrero, en prensa, p. 14)

b. *mexa-tsie tiutiwame pa-ká*

mesa-LOC lápiz ASE-acostado.SG

‘El lápiz (con lo que se escribe) está (acostado) en la mesa.’ (Guerrero, en prensa, p. 16)

vi) muchos ‘slots’ de afijación posibles, solo algunos de ellas obligatorios, dentro de una palabra verbal. En (6) se observa la gran cantidad de morfemas gramaticales ligados y las posiciones que ocupan, por ejemplo el morfema *xɪ* que indica el modo perfectivo, es decir que la acción se ha llevado a cabo, se encuentra siempre a la derecha de la base verbal; como en (1a), (1b) y (3) (Aikhenvald, 2007, pp. 5-6). Grimes, (1964) realiza una descripción muy detallada de las funciones, posiciones y posibilidades combinatorias de distintos morfemas del wixárika.

(6) *pi-r-eti-’ekwa-xɪ*

ASE-GNR-INV-PL:A-lavar-PF

(Él/ella) lavó.

Por su parte, Kell, indica que los conceptos que expresan adjetivos o adverbios en lenguas aislantes, se expresan mediante verbos en las polisintéticas (2014). En wixárika no existen adjetivos propiamente dichos, sino que los atributos de los sustantivos se construyen como si fueran verbos estáticos (Gómez, 1999). En (7a) la construcción atributiva en realidad funciona como una oración relativa que “da al sintagma nominal un valor determinado (P. Gómez, 1999, p. 58); en (7b), la construcción atributiva obligatoriamente necesita del asertor independiente *p(i)-* que se asocia con oraciones declarativas afirmativas.

(7) a. *mitsu ne-p-eta-xei heu-yiwi-me*

gato 1SG:S-ASE-INV-MA-ver:PF GLB-negro-NS

‘Encontré un gato negro (siendo negro)’ (P. Gómez, 1999, p. 59)

b. *mitsu p(i)-u-tuxá*

gato ASE-GLB-blanco

‘El gato (que es) blanco.’

En el índice de fusión, la morfología verbal del wixárika se acerca más a las lenguas aglutinantes (Gómez, 2008); además, las raíces verbales no pueden aparecer como lexemas independientes. Es necesario que aparezcan siempre con marcadores de argumentos sintácticos (4, 1b) (Gómez, 2008). En el wixárika la marcación se da en el núcleo, lo que significa que las

relaciones sintácticas entre el núcleo de una frase (nominal, verbal, etc.) y los complementos se marcan en el núcleo de dicha frase (4, 1b, 5a, 5b) (Gómez, 2008). Finalmente, los roles sintácticos de los argumentos se marcan en el verbo, y éstos se expresan con prefijos verbales de sujeto y objeto (4) (Gómez, 2008).

5.3.2 Rasgos relevantes del español

El español es una lengua que generalmente tiene marcación en los dependientes, es decir, las relaciones entre el núcleo de una frase (nominal, verbal, etc.) se marcan en los complementos y no en el núcleo; compárese el demostrativo en (8a) y (8b). Aquí se puede observar que la marca de singular o plural para el demostrativo depende del número gramatical del núcleo de la frase nominal (el sustantivo). En la frase preposicional (8c), el núcleo (la preposición) determina la forma del pronombre.

- (8) a. *este* *gato*
 DEM:SG gato
- b. *estos* *gato**
 DEM.PL gato
- c. *dulce-s* *para* *ti*
 dulce-PL PREP PRO:OI

Se considera una lengua aglutinante ya que los lexemas son, con frecuencia, bases libres a las que se agregan afijos dependientes (9). Por lo general, la morfología verbal del español es más fusional que la morfología nominal ya que los sufijos de flexión marcan distintos rasgos, como el tiempo verbal, el número, la persona, el aspecto, etc. En (10a) y (10b) se observa la diferencia entre el perfectivo e imperfectivo mediante la inclusión de dos morfemas flexivos a la base *camin-*; no obstante, estos sufijos no pueden segmentarse de manera que se puedan identificar los aspectos imperfectivo y perfectivo, ya que se representan en un solo morfema, que además fusiona aspectos gramaticales como el número y el tiempo.

- (9) *re-nombrar*
- (10) a *camin-aste*

caminar-2.SG:S.PAST.PF.INDI

b camin-abas

caminar-2.SG:S.PAST.IMPF.INDI

No obstante, la morfología nominal se acerca más a la aglutinación ya que los afijos flexivos indican solamente dos rasgos: pluralidad y género gramatical, y son, en general, invariables (11a, 11b).

Esto implica que los estudiantes de lenguas fusionales deben, por lo general, simplemente memorizar los afijos necesarios ya que las palabras de las lenguas fusionales y aglutinantes como el español, al contener más de un morfema, no se puede segmentar tan fácilmente (Kell, 2014)

(11) a perr-o-s

perro-M-PL

b niñ-a-s

casa-F-PL

c rápid-a-s

rápido-F-PL

Una característica de muchos lenguajes fusionales es su sistema de declinación. Aquí los sustantivos y los adjetivos tienen un sufijo adjunto para especificar el caso gramatical (sus usos en la cláusula), el número y el género gramatical(11c); los pronombres pueden alterar sus formas completamente para codificar esta información(«Fusional Language», s/f). Por ejemplo, en español sólo ciertos pronombres presentan cambios cuando funcionan como pronombres de sujeto, de objeto directo, o de objeto indirecto (12).

(12) a yo te lo regal-é

PRO.1SG:S PRO2SG:OI PRO3SG:OD regalar-1SG.PF

5.4 Conclusiones.

La anterior caracterización del español y del wixárika como lengua aglutinante y polisintética sirve para fincar la propuesta de situación didáctica de la investigación. En función de la tipología morfológica de ambas lenguas se desarrollan dos propuestas cuyo objetivo es suscitar en los alumnos y profesor procesos de análisis morfológico que sirvan como herramientas en el aprendizaje de vocabulario. Debido a que las dos lenguas están muy alejadas una de la otra, tipológicamente hablando, pero muy cercanas en cuanto a su uso dentro de Bancos de Calitique, se crea un conflicto en la aplicación de los programas curriculares para su enseñanza. Éstos toman en cuenta sólo al español como referente de enseñanza de lenguas. Así pues, los materiales, la planeación de contenidos y el enfoque analítico que se usan para enseñar el wixárika corresponden a la enseñanza del español.

Esto ha dado por resultado que tanto los alumnos como los profesores del Telebachillerato de Bancos de Calitique se enfrenten con complejidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje del wixárika. En suma, la metodología no corresponde al tipo de lengua que se enseña. Un ejemplo de impacto negativo de la aplicación de metodologías de enseñanza propias del español aplicadas al wixárika es que los alumnos separan los componentes morfológicos de las palabras sintéticas del wixárika de manera que se aproximen más a la tipología morfológica del español, lo cual resulta en procesos de cambio lingüístico que no son naturales al wixárika, sino resultado de la imposición de metodologías no adecuadas.

La propuesta que expongo en el presente trabajo considera esta variable para proponer una situación didáctica específica para el wixárika que animara a los alumnos a reflexionar sobre su lengua materna, y otra para el español de manera que pudieran luego desarrollar sus propias estrategias de análisis de vocabulario en cada lengua.

CAPÍTULO VI

INTERVENCIÓN

Atendiendo el contexto del Telebachillerato Takutsi Niukieya, del modelo teórico desarrollado con la TF y la tipología de las lenguas involucradas, a continuación se presenta la propuesta de situación didáctica para la mejora del aprendizaje de vocabulario. Se diseñó una propuesta pedagógica de situación didáctica para la enseñanza de estrategias morfológicas que facilitara a los alumnos el aprendizaje de vocabulario en las dos lenguas ya expuestas.

Como primer paso, se aplicaron diversos instrumentos de evaluación para medir la comprensión lectora de los alumnos sobre la base de su dominio de análisis de vocabulario. Estos instrumentos, aplicados en ambas lenguas, fueron los siguientes (se pueden consultar en el Apéndice).:

Los instrumentos se aplicaron al grupo de primer año: 21 alumnos en total. En el primer instrumento los alumnos debían extraer la raíz de una palabra para completar una oración (por ejemplo, se dio la palabra ‘decisión’ a los estudiantes y se les pidió que completaran "Juan tenía que _____ entre sembrar maíz o frijol"; en donde la respuesta correcta es ‘decidir’). Segundo, una prueba de comprensión de lectura con un texto de su libro de literatura, en la cual los estudiantes respondieron a preguntas acerca de los contenidos del texto. Tercero, una prueba de opción múltiple en la que los alumnos debían elegir el sufijo que completaba una cierta palabra. Finalmente, una prueba de fluidez en la que tenían que leer una lista de palabras en 30 segundos.

Luego de analizar los resultados de estos instrumentos se observó que los alumnos poseían un dominio regular del uso de prefijos y sufijos, con cierta tendencia a reconocer y a usar las palabras que parecen tener una alta frecuencia de uso en su vida cotidiana. Los resultados nos sugirieron que los alumnos poseen habilidades similares en ambas lenguas. Parecía que no había un proceso de reflexión por parte de los alumnos que los lleve a analizar la morfología de las palabras, sino que parecían apoyarse más en procesos de memorización. Las situaciones didácticas que se diseñaron tienen como objetivo que los alumnos desarrollen sensibilidad de análisis morfológico en su propia lengua y en su L2.

6.1 Las situaciones didácticas

Las situaciones didácticas que se propusieron estuvieron diseñadas para llevarse a cabo en dos sesiones. Se realizó una descripción de la manera en que debe llevarse a cabo la situación y se presentaron las planeaciones de clase correspondientes. El modelo de TSD se propuso para ambas lenguas, tomando en cuenta su tipología morfológica, no obstante, ambas situaciones tuvieron los mismos objetivos y contenidos, lo que fue particular a cada una de ellas es la manera en que se desarrolla la situación y los materiales empleados.

6.1.2 Situación didáctica en wixárika

Esta situación didáctica requirió de dos sesiones. Vale la pena recordar que nuestra propuesta tiene como objetivo hacer que los alumnos reflexionaran sobre la composición de su lengua, no así el aprendizaje de contenido específico (por ejemplo, del concepto de morfema o de los tipos que existen) En esta primera sesión el profesor se encargó de hacer que los alumnos comenzaran a realizar procesos de derivación y flexión en wixárika sin que sea necesaria una enseñanza explícita acerca de estos dos procesos. Para ello el profesor les pide a los alumnos que inventen palabras en wixárika para objetos que normalmente se nombran en español, debido a que su introducción en la cultura wixárika ha sido muy reciente o a que no existen equivalentes en esta lengua. En la Tabla 7 se observa el plan de clase correspondiente a la sesión uno de la situación didáctica en wixárika. Los planes de clase completos para ambas situaciones didácticas se encuentran en Apéndices.

Tabla 7.

Plan de clase para situación didáctica en wixárika, primera sesión.

Sesión 1

| | |
|-------------------------|---|
| Objetivo general | Los alumnos realizarán análisis morfológico en L1 para mejorar su adquisición de vocabulario. |
|-------------------------|---|

| | |
|----------------------------|--|
| Objetivo específico | Los alumnos crearán palabras nuevas mediante procesos de derivación/flexión. |
| Ítems a trabajar | Morfemas derivativos y flexivos; deverbales, denominales, etc. |
| Material | Marcadores y pizarrón, hojas. |
| Duración | 50 minutos |

Objetivo de aprendizaje

Los alumnos reflexionarán sobre la composición de su lengua materna

| | | |
|--|---|---|
| Inicio | Actividad: introducción a la sesión | |
| Actividad del estudiante Los alumnos pueden dar algunas respuestas que involucran productividad lingüística (neologismo) | | Actividad del profesor “¿Cuántos de ustedes tienen celular?” “¿Saben cómo se dice celular en wixárika?” El profesor inicia la clase relacionando un elemento del contexto de los alumnos con la actividad sobre la cual se desarrollará la situación El profesor les pregunta a los alumnos cuántos de ellos tienen celular. Luego les pregunta como se dice <i>celular</i> en wixárika |
| Desarrollo | Actividad: Creación de Nuevas palabras | |
| Actividad del estudiante 1. Los alumnos comienzan a reflexionar metalingüísticamente sin estar conscientes de ello. | | Actividad del profesor 1. El profesor les pide a los alumnos que primero identifiquen palabras para objetos que normalmente se nombran en español. (palabras referentes a tecnología, por ejemplo). |

| | |
|--|---|
| <p>2. Los alumnos escriben e interactúan en equipo.</p> <p>3. Los alumnos pasan al frente con sus producciones.</p> <p>Los demás alumnos comentan sobre las respuestas de sus compañeros</p> | <p>El profesor escribe en el pizarrón esas palabras</p> <p>El profesor modela la forma en que se podrían crear palabras en wixárika para esos referentes y las escriban.</p> <p>2. El profesor les pide a los alumnos trabajar en equipos</p> <p>El profesor les pide a los alumnos que inventen palabras en wixárika para las demás palabras en español</p> <p>3. El profesor les pide a los alumnos que escriban algunas de las palabras que crearon en el pizarrón y los demás alumnos comentan en sus equipos</p> |
| Cierre | Actividad: involucrando a la comunidad |
| <p>Actividad del estudiante</p> <p>Los alumnos llevan la discusión fuera de la escuela, a su ámbito cotidiano. Se involucra a la comunidad en los saberes escolares.</p> | <p>Actividad del profesor</p> <p>El profesor les pide a los alumnos que copien las palabras de sus compañeros del pizarrón y que en sus casas, discutan con sus padres, abuelos o demás personas que conozcan bien el wixárika cómo se podrían decir esas palabras y hacer cambios, o crear nuevas palabras a partir de la discusión en sus hogares.</p> |

En la siguiente sesión, en la etapa de inicio de la clase, el profesor retoma lo realizado en la clase anterior y lo enlaza con la actividad de inicio de su clase, de manera que se genere en los alumnos una mentalidad de expectativa y atención. El profesor debe asegurarse que los

alumnos hayan traído la tarea e inmediatamente después les pide a los alumnos integrarse en equipos de hasta cuatro personas. El profesor les entrega el siguiente material:

- 3 mts. de hilo/laso a los equipos
- 30 hojas de papel
- 20 pinzas de ropa

El profesor debe animar a los alumnos a discutir la división morfé mica que han realizado los demás compañeros. El profesor también puede pedir a los alumnos que cambien los morfemas de lugar para ver si su uso en lugares diferentes en la estructura de la oración es aceptable o no. El resto de la clase el profesor debe animar a los alumnos a jugar con los morfemas, colgando y descolgando las hojas, cambiándolas de lugar en las oraciones o escribiendo nuevos morfemas para crear palabras-oraciones, realizando procesos de flexión como formación de plurales, etc. En este momento el profesor debe hacer que sus alumnos comiencen, de manera lúdica, a reflexionar sobre su lengua, y a que sean ellos realmente los constructores de su propio aprendizaje. En esta etapa, el profesor puede guiar a los alumnos para que puedan comenzar a dilucidar el uso y significado de ciertos componentes de las palabras en wixárika.

Opcionalmente, se sugiere una situación alternativa en la cual el profesor puede pedir a sus alumnos que se cuelguen ellos mismos las hojas con los morfemas usando las pinzas de ropa. El profesor les puede pedir a los alumnos que son amigos que se paren uno junto al otro, de manera que representen dos morfemas que siempre suceden en conjunción y así atraer el contenido abstracto sobre la lengua a un plano más real e inmediato de los alumnos.

Finalmente, los alumnos crearán una especie de nomenclatura propia, que usarán para identificar los rasgos morfológicos del wixa; es decir, los alumnos inventarán nombres para los morfemas que descubrieron y además realizarán reglas, de manera intuitiva, para su funcionamiento. Los alumnos escribirán estos descubrimientos en la parte posterior de las hojas donde escribieron los morfemas y colgarán sus tendederos en el salón.

En la Tabla 8, se observa el plan de clase correspondiente a la etapa de inicio de la segunda sesión en wixárika.

Tabla 8.

Plan de clase para situación didáctica en wixárika, segunda sesión.

| | |
|----------------------------|--|
| Sesión 2 | |
| Objetivo general | Los alumnos realizarán análisis morfológico en L1 para mejorar su adquisición de vocabulario. |
| Objetivo específico | Los alumnos realizarán análisis morfosintáctico del wixárika: identificación de afijos –función y forma. |
| Ítems a trabajar | Morfemas derivativos y flexivos; deverbales, denominales, etc. |
| Material | Marcadores y pizarrón, hojas., cuerda, pinzas de ropa |
| Duración | 50 minutos |

| | | |
|---|--|--|
| | Objetivo de aprendizaje: los alumnos generan sensibilidad a los componentes de la palabra y al rango de productividad morfosintáctica del wixárika. | |
| Inicio | Actividad: Tendiendo palabras | |
| Actividad del estudiante 3. Los estudiantes se integran en equipos e interactúan. Comparten sus descubrimientos. Los alumnos realizan | | Actividad del profesor El profesor inicia la clase relacionando un elemento del contexto de los alumnos con la actividad sobre la cual se desarrollará la situación. |

| | |
|--|--|
| <p>procesos de socialización del conocimiento.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor les dice que hoy van a tender palabras, así como se tiende la ropa. 2. El profesor revisa la tarea. 3. El profesor les pide a los alumnos que se pongan en equipos de 4 integrantes y que comparen sus palabras. Les entrega un pedazo de cuerda y hojas de papel. <p>El profesor pide que los alumnos le dicten al menos 3 palabras.</p> <p>El profesor no corrige producciones de alumnos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “El día de hoy vamos a tender palabras, así como se tiende la ropa” 2. “Vamos a revisar la tarea” 3. “Pónganse en equipos de 4 personas y compartan su tarea con sus compañeros” |
| Desarrollo | Actividad Tendedero de morfemas |
| <p>Actividad del estudiante</p> <p>Los alumnos trabajan en equipo e interactúan discutiendo los significados de las palabras y la posibilidad de cambios de significado</p> <p>Se realiza la reflexión metalingüística y el reconocimiento de afijos morfosintácticos</p> | <p>Actividad del profesor</p> <p>El profesor entrega a cada equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -3 mts. de hilo -30 hojas de papel -20 pinzas de ropa <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor pide a los alumnos que escriban en cada una de las hojas las partes que |

| | |
|--|--|
| | <p>conforman las palabras que trajeron de tarea, y que luego las cuelguen en el hilo, usando las pinzas a modo de tendedero.</p> <p>2. El profesor les pide a los alumnos que una vez hecho eso, vean qué hojas pueden ir (o no) en otros lugares y cómo cambia el significado de las palabras. Pueden incluso escribir morfemas nuevos (por ejemplo, como sería el plural de esa palabra). Es conveniente mostrar un ejemplo ya hecho de lo que se espera que hagan los alumnos.</p> <p>1. “Les voy a dar estos materiales. En cada hoja van a escribir los morfemas de las palabras, o las partes que las forman. Luego van a colgar las hojas en el hilo y lo van a amarrar para hacer un tendedero.”</p> |
| Cierre | Actividad: Banco de morfemas |
| <p>Actividad del estudiante</p> <p>1. Los alumnos dialogan en equipos para llegar a una definición intuitiva del uso de los morfemas que trabajaron y que además le pongan un nombre.</p> <p>Se institucionaliza el conocimiento.</p> | <p>Actividad del profesor</p> <p>1. El profesor les pide a los alumnos que discutan y escriban lo que ellos creen que significan los morfemas de cada hoja en la parte posterior de las hojas.</p> <p>2. El profesor les pide a sus alumnos que cuelguen sus tendederos en el salón y que comparen con los demás.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Los alumnos crean una especie de metalenguaje que usarán para describir los rasgos morfológicos del wixárika</p> | <p>1. “Ahora en la parte de atrás de las hojas van a escribir entre todos, lo que ustedes creen que pasa con ese morfema, por ejemplo, si puede ir al principio, o al final, si sólo al inicio de la palabra. Cuando tiene que aparecer, y cuando no puede aparecer, con qué se puede juntar y con qué no etc., todo lo que hayan pensado”</p> <p>2. “Ahora, antes de colgar sus tendederos, van a ponerle nombres a los morfemas que encontraron; por ejemplo <i>-kame</i> que se usa para decir que una persona es quien hace algo, como <i>etsie+kame</i> (sembrar + dor)”.</p> <p>Ese morfema se puede llamar el morfema de ‘persona’, o el morfema de ‘quien hace algo’.</p> |
|---|---|

6.1.3 Situación didáctica en español

Continuaremos ahora con la situación didáctica para el español, al igual que la situación descrita para el wixárika, esta requiere de dos sesiones.

En esta primera sesión el profesor se encarga de hacer que los alumnos comiencen a reflexionar sobre los procesos de derivación y flexión en español. Los contenidos de morfema deben ser conocimientos previos del alumno. Se recomienda que el profesor les pida a los alumnos que nombren a sus equipos, para que así, el profesor anote los nombres en el pizarrón y pueda llevar el puntaje de los equipos. Luego de esta actividad, el profesor les da a los alumnos una hoja con las palabras de la lista dos. Las indicaciones son que, en equipos, deben encontrar la raíz de la palabra para cada familia de palabras, además de explicar el significado de las distintas palabras que la conforman. En este momento el profesor sólo monitorea

y los alumnos deberán empezar a reflexionar sobre la lengua. Los alumnos pueden anotar sus definiciones en la misma hoja, o en un ahoja de su cuaderno.

Por último, el profesor les pide a los alumnos que compartan sus definiciones con la clase. Al final de esta sesión el profesor les pide a los alumnos, como tarea, que busquen tres palabras de sus libros de texto que compartan la misma raíz, y que tengan diferentes afijos.

A continuación, se presentan los planes de clase para las sesiones correspondientes en español.

Tabla 9.

Plan de clase para situación didáctica en español, primera sesión.

| Sesión 1 | |
|----------------------------|---|
| Objetivo general | Los alumnos realizarán análisis morfológico en L2 para mejorar su adquisición de vocabulario. |
| Objetivo específico | Los alumnos analizarán palabras mediante procesos de derivación/flexión. |
| Ítems a trabajar | Morfemas derivativos y flexivos; deverbales, denominales, etc. |
| Material | Marcadores y pizarrón, hojas. |
| Duración | 50 minutos |

| | |
|--------|---|
| | Objetivo de aprendizaje: Los alumnos reflexionarán sobre la composición de su L2, específicamente de afijos flexivo y derivativos. |
| Inicio | Actividad: Competencia de palabras |

| | |
|--|---|
| <p>Actividad del estudiante</p> <p>1.Los alumnos se agrupan en equipos como ellos decidan</p> <p>Alumnos deben dialogar en equipos y pasar al frente del salón</p> <p>Los alumnos discuten los significados de palabras familiares y nuevas. Se activa su reflexión metalingüística</p> | <p>Actividad del profesor</p> <p>1. El profesor escribe en el pizarrón las palabras de la lista.</p> <p>2. El profesor lee las definiciones.</p> <p>1. “Hoy vamos a jugar un juego, vamos a hacer una competencia de palabras. Se van a poner en equipos de hasta 4 personas; una persona de cada equipo debe pasar a seleccionar la palabra correcta en el pizarrón para cada una de las definiciones que les daré, vamos a ver qué equipo tiene más respuestas correctas”</p> |
| Desarrollo | Actividad: Familias de palabras |
| <p>Actividad del estudiante</p> <p>1.Los alumnos escriben e interactúan en equipo</p> <p>Los alumnos comienzan a reflexionar metalingüísticamente sin estar conscientes de ello</p> <p>2.Los alumnos pasan al frente con sus producciones.</p> <p>Los demás alumnos comentan sobre las respuestas de sus compañeros.</p> <p>Los alumnos de manera implícita usan las reglas de derivación morfosintáctica del español</p> | <p>Actividad del profesor</p> <p>1.El profesor les da a los alumnos una hoja con las palabras de la lista 2</p> <p>“Ahora, de las hojas que les di, ustedes deben primero encontrar la parte que se parece en todas, y luego traten de explicar el significado de cada una de las palabras de cada conjunto”</p> <p>2.El profesor les pide a los alumnos que compartan sus resultados con los demás; los alumnos comentan desde sus equipos</p> <p>“Ahora pasen al frente a decir una o dos palabras que analizaron y los demás comentan en sus equipos.</p> |
| Cierre | Actividad Tarea |

| Actividad del estudiante | Actividad del profesor |
|--|--|
| 1.Los alumnos realizan su tarea Los alumnos realizan una reflexión sobre el significado de las raíces | 1.El profesor les pide a los alumnos, como tarea, busquen tres palabras de sus libros de texto que compartan la misma raíz, y que tengan diferentes afijos. “Ahora de tarea, van a buscar palabras en su libro que sean como las de la lista, es decir que tengan una parte que se parezca, y que el significado sea más o menos parecido y las traen para mañana”. |

En la siguiente sesión, al inicio de la clase, el profesor retomará lo realizado en la clase anterior sobre las palabras que tienen algo que se parece (raíz) y algo que es diferente (afijos). En esta sesión, los estudiantes construirán un jardín de plantas usando palabras (raíz y afijos). Adicionalmente, si el tiempo lo permite, como situación alternativa, los alumnos pueden regresar al salón y juntar todas las tarjetas con afijos y raíces que hicieron, intercambiar las tarjetas con otro equipo y competir para ver quién puede juntar las plantas correctamente. Esta es una buena actividad para que los alumnos también usen diccionarios en clase, especialmente si les cuesta pensar en palabras con prefijos y sufijos.

Tabla 10.

Plan de clase para situación didáctica en español, segunda sesión.

| | |
|-------------------------|---|
| Sesión 2 | |
| Objetivo general | Los alumnos realizarán análisis morfológico en L2 para mejorar su adquisición de vocabulario. |

| | |
|----------------------------|---|
| Objetivo específico | Los alumnos realizarán análisis morfosintáctico del español: identificación de afijos –función y forma. |
| Ítems a trabajar | Morfemas derivativos y flexivos; deverbales, denominales, etc. |
| Material | Marcadores y pizarrón, tarjetas de papel, árboles |
| Duración | 50 minutos |

| | | |
|--|---|--|
| | Objetivo de aprendizaje: Los alumnos reflexionarán sobre la composición de su L2 y los significados de algunos afijos. | |
| Inicio/desarrollo | Actividad: Plantas de palabras | |
| Actividad del estudiante | Actividad del profesor | |
| 3. Los estudiantes se integran en equipos e interactúan. Comparten sus descubrimientos | 1. El profesor inicia la clase relacionando un elemento del contexto de los alumnos con la actividad sobre la cual se desarrollará la situación. El profesor les dice que hoy van a plantar palabras en lugar de árboles. El profesor dibuja una planta en el pizarrón. | |
| 4. Los alumnos realizan procesos de socialización del conocimiento | 2. El profesor revisa la tarea. 3. El profesor les pide a los alumnos que se pongan en los mismos equipos de 4 integrantes y que comparen sus palabras. El profesor da las instrucciones para la actividad. Les entrega 20 tarjetas de papel | |

| | |
|---|---|
| | <p>1. “El día de hoy vamos a plantar palabras, en lugar de árboles.”</p> <p>3.“Pónganse en equipos de 4 personas como ayer y compartan su tarea con sus compañeros”</p> <p>4. “Ahora vamos a salir del salón y en las tarjetas que les di, van a escribir las palabras que trajeron de tarea y luego las van a pegar en las hojas de los árboles de allá afuera, así como yo en el dibujo del pizarrón. La raíz es la parte de la palabra que no cambia, y la van a poner en el suelo (o el tronco del árbol)”.</p> |
| Cierre | Actividad: Planta de morfemas |
| <p>Actividad del estudiante</p> <p>1. Los alumnos dialogan en equipos para llegar a una deconstrucción intuitiva de los afijos, además de una definición de su significado.</p> <p>Se institucionaliza el conocimiento.</p> <p>2. Los alumnos crean una especie de metalenguaje que usarán para describir los rasgos morfológicos del español.</p> | <p>Actividad del profesor</p> <p>1.El profesor les pide a los alumnos que discutan y escriban lo que ellos creen que significan los afijos en el reverso de las tarjetas.</p> <p>2. “Ahora en la parte de atrás de las tarjetas van a escribir entre todos, lo que ustedes creen que pasa con ese morfema, por ejemplo, si puede ir al principio, o al final, si solamente al inicio de la palabra, con qué se puede juntar y con qué no, etc. Todo lo que hayan pensado”</p> <p>3. “Ahora, van a escribir la definición de las palabras de las tarjetas, es decir, qué significan, por ejemplo, ‘anti’ significa que impide que pase algo, por ejemplo, chaleco antibalas”.</p> |

6.2 Reflexión

El proceso de planeación y diseño de la propuesta de situación didáctica que se presentó me exigió desarrollar sensibilidad hacia las necesidades del contexto educativo del Telebachillerato Takutsi Niukieya. Los cambios, adecuaciones e implementaciones de nuevas perspectivas y enfoques a lo largo de su desarrollo respondieron a estas necesidades y son el resultado de procesos de reflexión sobre cada aspecto de este contexto. De tal suerte que, esta intervención pretende ser, dentro de sus límites de acción, la adecuada para fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Telebachillerato.

Una de las problemáticas que más enfatizan los docentes es la poca participación de los alumnos al momento de responder preguntas, o pasar al frente del salón a exponer algún contenido. No obstante lo anterior, la interacción entre alumnos al realizar trabajos en equipo es muy buena, y de esto se aprovecha la TSD en la etapa de formulación y validación: la realización social del aprendizaje. Usar la lengua materna como instrumento de instrucción y objeto de aprendizaje en la situación para el wixárika hizo que los alumnos se involucraran mucho más en la clase desde el comienzo, como se explicará en el apartado de Puesta en Práctica de las situaciones didácticas, quizá valiera la pena usar la L1 de los alumnos como lengua de instrucción más a menudo.

De manera puntual observamos que la inclusión de la TSD fue un parteaguas en el desarrollo de esta investigación ya que permitió al profesor y a los alumnos aprovechar los estilos de aprendizaje wixaritari y los modelos de pensamiento concreto para construir conocimientos abstractos. Describir la relación del profesor y alumnos, como el contrato didáctico, nos permitió que esta propuesta enfatizara la interacción entre alumnos y que la práctica docente se aleje de la interacción vertical entre alumnos y profesor, en la que el profesor da todo el contenido. Este cambio radical en el desarrollo de las clases del Telebachillerato hace que el profesor fomente procesos de aprendizaje más significativos en los alumnos, en los que son los alumnos quienes hacen para aprender.

Lo anterior respondió también al contexto cultural de la comunidad ya que los alumnos, en su vida cotidiana, están más acostumbrados a realizar procesos que los llevan a resultados tangibles. Lerner y Kaufman (2015) señalan que se debe reformular la concepción del objeto

de enseñanza en función de los aportes lingüísticos y la concepción del sujeto que aprende a leer y escribir de acuerdo con los aportes psicolingüísticos realizados desde una perspectiva constructivista. Por ello, esta investigación tuvo una justificación de tipología morfológica, ya que, a pesar de ser lenguas en contacto dentro de la comunidad, el español y el wixárika, no son lenguas tipológicamente similares, y, por lo tanto, las estrategias, actividades y materiales que se deben usar para su enseñanza no deben ser las mismas.

Por lo tanto, como sugiere Kell, tener en cuenta las diferencias tipológicas de las lenguas con las que se trabajó permitió adecuar la propuesta no sólo al contexto de la escuela y de la cultura, sino a aspectos lingüísticos específicos de las lenguas con las que se trabaja (2014). Esto no sólo fomenta el aprendizaje significativo en L1, sino que también puede funcionar como una manera de contribuir al fortalecimiento de la lengua, ya que la lengua indígena deja de ser la lengua de comunicación cotidiana, para pasar a ser también una lengua que puede estudiarse de manera formal, al igual que el español, y que, por lo tanto, puede funcionar como instrumento de comunicación académico al mismo nivel que el español.

Cabe recalcar que la propuesta no pretendió ofrecer una solución a todas las problemáticas de la educación indígena, sin embargo, este tipo de enfoques pedagógicos, como el aquí aplicado, permitió que tanto los alumnos como los profesores comenzaran a explorar otras maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que sean más efectivas y que respondan a las necesidades que ellos realmente tienen. De alguna manera, se trata de una irrupción en la manera usual en cómo se dan las clases en el Telebachillerato pero esta irrupción no es negativa, ya que se ha ido creando en conjunto con los profesores y tomando en cuenta las particularidades de la comunidad y la cultura wixárika, y que tiene como objetivo no sólo mejorar el desempeño docente de los profesores, sino animarlos a comenzar y continuar con este proceso de autocrítica y mejora que, según dimos cuenta, rara vez se lleva a cabo al interior de las escuelas comunitarias.

Adicionalmente se enriqueció mi propia perspectiva sobre lo que significa y conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no se limita al interior del aula, sino que es un proceso influenciado por factores sociales, culturales y cognitivos externos al ámbito escolar y que son reflejo de la comunidad donde se desarrollan dichos factores que deben tomarse en

cuenta si se quiere realizar una planeación pedagógica realmente efectiva que potencie el aprendizaje de los alumnos y facilite la enseñanza de los profesores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se exponen los resultados en torno a: i) la presentación de los resultados y discusión de los hallazgos con respecto a las preguntas de investigación; ii) la descripción de la puesta en práctica de la situación didáctica; iii) las implicaciones metodológicas de esta investigación iv) una discusión sobre futuras investigaciones.

Resultados de las preguntas de investigación

El primer eje de investigación tuvo como meta describir los procesos de enseñanza aprendizaje mediante un modelo teórico generado con la Teoría Fundamentada. El modelo teórico generado responde a la primera de las preguntas de investigación en función de la categoría central *aprendizaje en casa vs aprendizaje en escuela* que resume los conflictos epistemológicos a los que se enfrentan los alumnos y profesores en el interior del aula.

Como ya se asentó con anterioridad, en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Telebachillerato inciden aspectos sociales y culturales que son incompatibles con la manera en que los alumnos acceden al conocimiento desde su cosmovisión wixárika. Como menciona Brewer, los alumnos indígenas poseen estilos de aprendizaje que son diferentes de aquellos que se fomentan en el aula, no sólo en cuanto a los caminos mediante los cuales se accede al conocimiento, sino también en cuanto al tipo de conocimiento (1977). En nuestro trabajo la manera en que los alumnos construyeron las situaciones didácticas permitió observar que es posible acceder a procesos de reflexión abstracta mediante procedimientos de manipulación concreta del contenido. Esto abre posibilidades de tratamiento del contenido que harían que los alumnos desarrollen lo mejor de dos mundos: el pensamiento abstracto mediante el ejercicio de estilos de aprendizaje que favorecen el pensamiento concreto. En ese sentido la Teoría de Situaciones Didácticas fue una propuesta de modelo pedagógico pertinente por nutrirse de los estilos de aprendizaje que le son más comunes a los alumnos: manipulación de contenido, tener un resultado tangible, trabajo colaborativo, oportunidad y espacio para que el alumno reflexione y domine el contenido antes de la presentación ante los demás. Mediante éstos los estudiantes pueden llegar a desarrollar procesos de pensamiento abstracto a procesos de pensamiento a los que no está acostumbrado.

Encontramos factores sociales específicos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula. Al respecto, el modelo de la TF aportó que el aspecto más importante es la jerarquía que otorga el acceso a conocimiento. Este aspecto social se evidencia en la cultura wixárika, sobre todo, en tanto que son los ancianos y personas mayores quienes adquieren un estatus principal debido al conocimiento que poseen sobre las tradiciones, la lengua y la vida en general. Al interior del aula, esta jerarquía se refleja en el papel del profesor quien es el árbitro del conocimiento. Se espera que el profesor posea un conocimiento completo del tema y que sea capaz de responder todas las preguntas. Esto le otorga un estatus principal con respecto de los alumnos quienes al no tener el mismo conocimiento se encuentran en una jerarquía más baja, lo cual hace que sus participaciones se vuelvan menos frecuentes y menos reflexionadas, es decir, casi no se cuestiona el contenido que se presenta en el material. Los alumnos aceptan tal cual lo que se presenta en los materiales con que cuentan y menos frecuente aún es la relación con otros contenidos y conocimientos, incluso de la vida cotidiana.

Por el hecho de que las lenguas involucradas son tipológicamente muy distintas fue necesario tomar en cuentas su tipología morfológica. La propuesta de situaciones didácticas para las dos lenguas involucradas tuvo que ser modificada en función de la tipología de cada una de ellas. El wixárika al ser una lengua polisintética, comporta una complejidad mayor en sus componentes morfológicos con respecto del español, que es una lengua aglutinante, por lo que fue necesario desarrollar medios y actividades distintas de manera que los alumnos pudieran reflexionar sobre el objetivo de aprendizaje de cada una.

Para el wixárika se optó por crear el *tendedero de morfemas* en función de los diferentes usos y significados que pueden llegar a tener distintos morfemas (ejemplo ka= neg; me=plural; kame=personalizador). Ello permitió que los alumnos pudieran literalmente tomar estos morfemas y cambiarlos de posición o combinación y observar la manera en que cambia su significado y cómo modifican el significado de la construcción donde se agregan o eliminan. Otro aspecto importante de la tipología wixárika es la alta cantidad de alomorfos que pueden ocupar distintas posiciones en la construcción lo que permitió que los alumnos pudieran mover a distintas posiciones un mismo morfema.

Además, el hecho de que el wixárika codifique información gramatical con morfemas diferenciados, como por ejemplo el aspecto y el modo, en construcciones predicativas, a

diferencia del español en donde dicha información se encuentra fusionada en un solo morfema, volvió más productiva la actividad del tendedero ya que los alumnos pueden modificar esa información gramatical manipulando una o dos hojas con morfemas gramaticales; a diferencia del español donde un morfema contiene mucha información gramatical y, por lo general, no puede segmentarse en componentes más básicos.

Para el español se optó por la actividad de la *planta de morfemas* en función de que las construcciones básicas del léxico se conforman de una raíz y afijos bien establecidos para cada raíz, existen menos alomorfos que en wixárika y la productividad combinatoria es más restringida. De manera que, en español, los alumnos no contaron con tanta libertad para realizar movimientos con los morfemas como en wixárika.

Limitar las posibilidades de movimiento con los morfemas a solo dos posiciones con respecto de la raíz (derecha para sufijos, izquierda para prefijos), y tratar de llevar la relación semántica que existe entre palabras de una misma familia léxica con una raíz léxica a la forma en como las hojas de una planta están todas relacionadas con la raíz hizo que los alumnos pudieran comprender mejor la forma en cómo funcionan las palabras en su L2. Como apunta Kell la memorización de afijos para determinadas raíces es una estrategia más productiva con lenguas que no son polisintéticas como el wixárika (2014). En este sentido, fue más sencillo para los alumnos recordar qué afijos van con determinada raíz, así como qué tipo de hojas corresponden con determinada planta.

Un resultado de la aplicación de la TSD en el Telebachillerato fue la modificación del contrato didáctico, mas no de los roles sociales. Se observó que el papel del profesor como árbitro del conocimiento se modificó por uno en donde el profesor monitoreó y, en efecto, guió a los alumnos en su proceso de generación de conocimiento. No obstante, para que la situación a-didáctica se llevara a cabo plenamente, el profesor debiera dejar que el alumno se enfrentase al medio sólo, sin darle las respuestas, lo cual parece que todavía es algo con lo que los profesores se encuentran en conflicto precisamente por el hecho de que el modelo tradicional impone un papel preponderante al docente en el que es él la fuente de conocimiento.

En la aplicación de la situación los alumnos se involucraron más activamente con el contenido. Ya no esperaron a que el profesor les diera las respuestas, sino que ellos solos fueron quienes generaron sus propias preguntas y sus propias respuestas.

El conflicto entre el modelo de enseñanza-aprendizaje al interior de la escuela y el modelo epistemológico con el cual los estudiantes (y todas las personas de la comunidad) se desarrollan se vió aumentado por la aproximación al conocimiento y la influencia de aspectos sociales que conducen la vida fuera la escuela. La propuesta del modelo de TSD toma como base el estilo de aprendizaje de los alumnos mediante la aplicación situaciones que le permitan a los alumnos construir su propio conocimiento. Y es precisamente el hecho de que los alumnos se enfrentan con situaciones al interior de la escuela, al igual que en su vida cotidiana, lo que promueve la construcción de conocimientos significativos; es decir, en lugar de ser receptores pasivos de información, los alumnos se vuelven constructores activos que deben solucionar el conflicto que crea el medio durante una situación didáctica. Otra ventaja fue la posibilidad de llevar a que los alumnos construyan conocimientos abstractos mediante caminos concretos de construcción de conocimiento; dicho de otra manera, los alumnos pueden llegar a desarrollar categorizaciones taxonómicas sobre los objetos del mundo más fácilmente si éstas se apoyan, o se construyen mediante procesos relacionales temáticos

Puesta en práctica de las situaciones didácticas

A continuación se describe cómo se llevó a cabo la implementación de las situaciones didácticas.

Primera sesión wixárika.

Previo a la aplicación de la situación se dialogó con el profesor para explicarle el procedimiento de la clase y la situación. El profesor mostró una comprensión completa de lo que se pretendía aplicar en la clase y acordó ser él quien llevara a cabo la clase mientras que yo observaba y registraba el desarrollo de la situación. Cabe resaltar que se le recomendó al profesor dar la clase en wixárika, lo que contrasta con el uso del español como lengua de instrucción en el Telebachillerato.

En la primera sesión, el profesor hizo la introducción al tema en wixárika según el plan de clase. Los alumnos parecieron reaccionar mejor que en otras clases, incluso desde el momento en que el profesor saludó a los alumnos en su L1 la reacción de estos fue notoriamente diferente que con respecto a cuando las clases se dan en español. Además, la

consigna en esta etapa de inicio causó en los alumnos una irrupción en cuanto a las expectativas que tenían sobre la clase ya que la pregunta, *¿cuántos de ustedes tienen celular?*, *¿saben cómo se dice celular en wixarika?*, no corresponde con un tipo de pregunta al que los alumnos estén acostumbrados. Las respuestas de los alumnos fueron variadas, hubo quien dijo que se debía decir igual y otros que mencionaron *niukame*, que significa literalmente *el que habla* (niuka + kame = hablar + personalizador).

Cuando el profesor les pidió que se integraran en equipos como ellos decidieran, los alumnos lo hicieron más rápidamente que cuando el profesor asigna los integrantes de los equipos, lo cual condujo a un uso más eficiente del tiempo. El trabajo de los alumnos en la actividad dos del desarrollo de la situación fue mucho más nutrido.



Ilustración 15. Los alumnos trabajan en la etapa de acción.

En la etapa tres del desarrollo de la situación fue notorio el cambio ya que los alumnos tuvieron oportunidad de analizar y discutir primero sus producciones antes de presentarlas al grupo. Esto resultó en que los alumnos participaran con más confianza y que al momento de pasar al frente del salón a escribir sus propuestas lo hicieran de manera más rápida y eficiente.

Además, en esta etapa el profesor decidió modificar lo planeado y pidió a los alumnos anotar dos palabras de las que hayan discutido en sus equipos. Esta decisión resultó en que todo el grupo podía ver las palabras de los demás compañeros y discutir las en cada equipo sin necesidad de hacer un dictado para que todos las anotaran y luego discutir las. Estos pequeños momentos de uso eficiente del tiempo se fueron sumando de manera que al final, se reduce el conflicto con el manejo del tiempo, que en el modelo tradicional de enseñanza causaba que no se cubrieran todos los contenidos planeados en la clase. Lemov indica que “si pudiera reducir un minuto en cada una de diez transiciones diarias y mantener esa mejora durante doscientos días escolares, habría creado casi 35 horas de tiempo de instrucción durante el año escolar” (Lemov, 2010, p. 154), de manera que estos pequeños ahorros de tiempo durante las clases tienen un impacto muy importante en el uso del tiempo al final de la clase.



Ilustración 16. Alumnos comienzan mostrando sus palabras al grupo en la fase de acción.

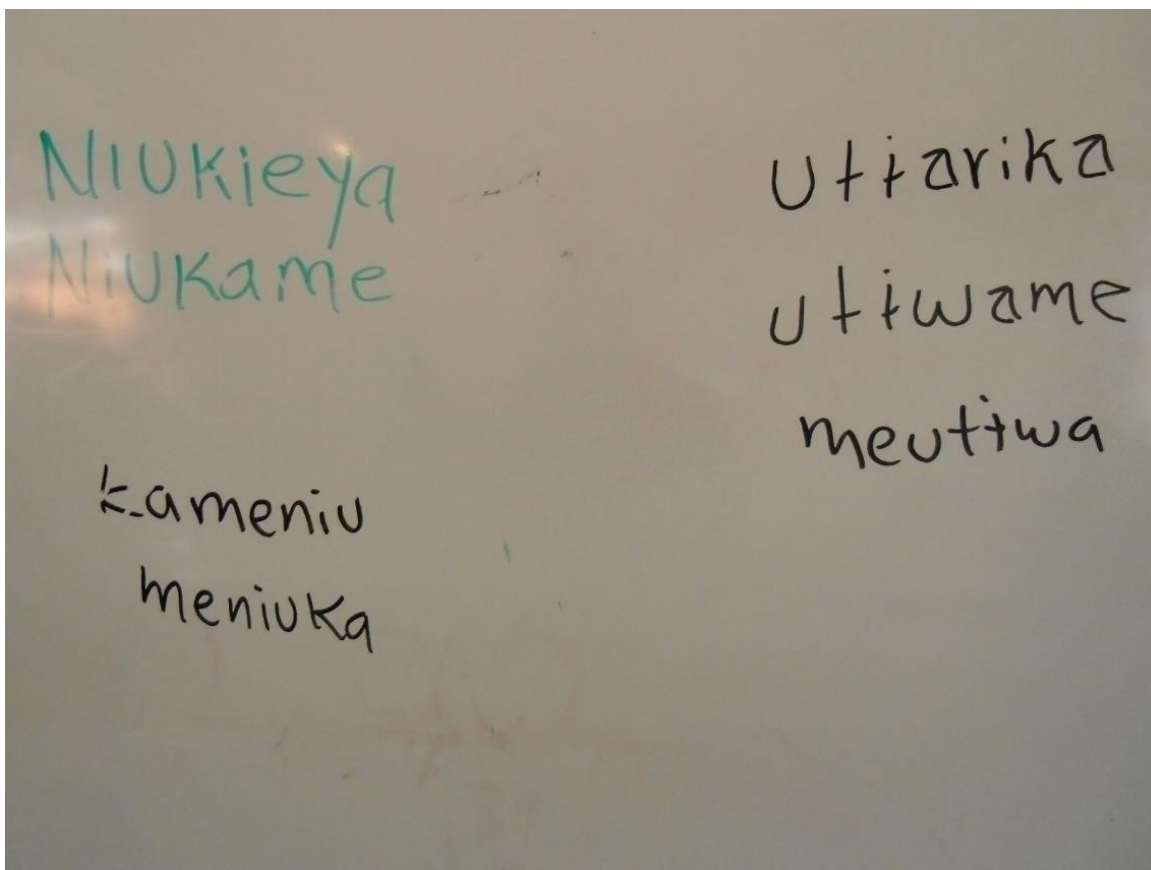


Ilustración 17. Producciones de los alumnos que usaran en el tendedero de morfemas.

La etapa de desarrollo es la que lleva la mayoría del tiempo de la clase (hasta 35 minutos). Mientras los alumnos dialogaban en equipos el profesor solamente los monitoreaba, pero sin interrumpir en sus procesos de construcción de conocimiento. Finalmente, el profesor indicó, en la etapa de cierre, cuál será la tarea de los alumnos: la socialización de sus descubrimientos con sus familias y comunidad.

Comentarios del profesor

Al término de la sesión se le preguntó al profesor cuáles fueron sus impresiones al respecto de este tipo de metodologías y él menciona que le pareció algo positivo. Sus impresiones en cuanto al desempeño de los alumnos también fueron positivas. Menciona que los alumnos fueron más participativos. En esta primera sesión se preparan las palabras con las que se trabajará en la siguiente, por lo que la interacción de los alumnos con el medio es todavía menor.

Segunda sesión en wixárika.

En la segunda sesión, de igual manera, el profesor comenzó según el plan de clase. La consigna de *tender palabras* hizo que los alumnos se introdujeran al tema de una manera amena, lo que posibilitó su atención al ser una irrupción en el modo típico de comenzar una clase.

Luego de asegurarse de que los alumnos trajeron la tarea, el profesor de nueva cuenta pidió que formaran equipos de cuatro integrantes y les entregó los materiales que servirán para construir el medio con el que se enfrentarán los alumnos. El profesor dio las instrucciones al grupo y los alumnos comenzaron a moverse, lo que ocasiona que no todos escuchen y entiendan las instrucciones. Este imprevisto afectó el desempeño de los alumnos en un primer intento por desarrollar la actividad uno de la etapa de desarrollo: al menos dos equipos tuvieron dificultades en escribir el morfema raíz en una de las hojas y los afijos en otras y escribieron una lista de palabras en una sola hoja. Este tropiezo en el procedimiento dejó ver que las instrucciones, en futuras aplicaciones de situaciones, deben ser siempre lo más claras y concisas posibles, ya que el alumno debe saber perfectamente a qué se enfrenta durante la situación a-didáctica. Durante la conversación con el profesor acerca de esta segunda sesión, él comentó que incluso en las instrucciones se debería explicar no sólo lo que se espera que hagan los alumnos, sino también lo que no deben hacer.

Durante la etapa de desarrollo, y una vez aclaradas las dudas sobre el procedimiento, los alumnos comenzaron a trabajar en sus equipos, escribiendo en cada hoja lo que ellos creen que son los morfemas que las componen. En esta etapa se desarrolló la situación a-didáctica al interior de los equipos, lo que ya encamina a los estudiantes a la socialización de sus procesos de construcción de conocimientos. Cabe resaltar que los alumnos hablaron en wixárika durante toda la clase.



Ilustración 18. Situación a-didáctica y socialización. Los alumnos comienzan a discutir y escribir los componentes de las palabras en wixárika.

En esta etapa, los alumnos se involucraron en la actividad. Cada equipo se observó concentrado en la discusión sobre la posibilidad combinatoria de los morfemas de sus palabras, además de la construcción de su tendedero. El profesor les indica a los alumnos que pueden comenzar a jugar con los morfemas de sus tendederos y crear combinaciones con morfemas nuevos para formar nuevas palabras, independientemente de si tienen relación semántica o no. Durante esta etapa el profesor solamente monitorea que los alumnos realicen la actividad de manera correcta, sin embargo, y a diferencia del modelo de enseñanza tradicional, no les da la respuesta y los deja que se enfrenten con el medio.



Ilustración 19. Situación a-didáctica y socialización. Los alumnos discutieron y escribieron los componentes de las palabras en wixárika.

Una de las ventajas de la TSD es que se fomenta la creatividad de los alumnos para resolver el conflicto con el medio y esto puede resultar en diversas rutas para generar conocimiento. Ejemplo de esto es que uno de los equipos optó por hacer un uso más eficiente de los materiales con que contaba y en lugar de escribir una raíz y diversos morfemas de una sola palabra, escribieron una raíz y las posibilidades de combinación en diferentes palabras a modo de lista como se ve en la ilustración 22.



Ilustración 20. Los alumnos compartieron sus descubrimientos en la etapa de formulación y validación.

No obstante, la mayoría de los equipos siguieron las instrucciones y se enfocaron en las posibilidades de combinación de una sola palabra (figura 1-8 y 1-9).

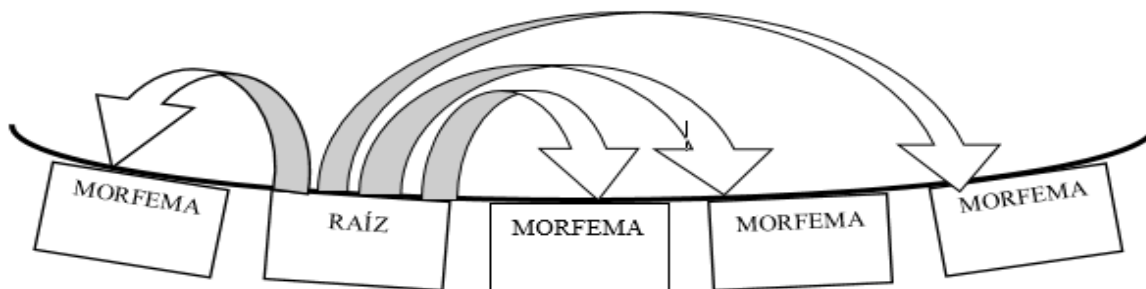


Ilustración 21. Tendedero de morfemas con una sola raíz.

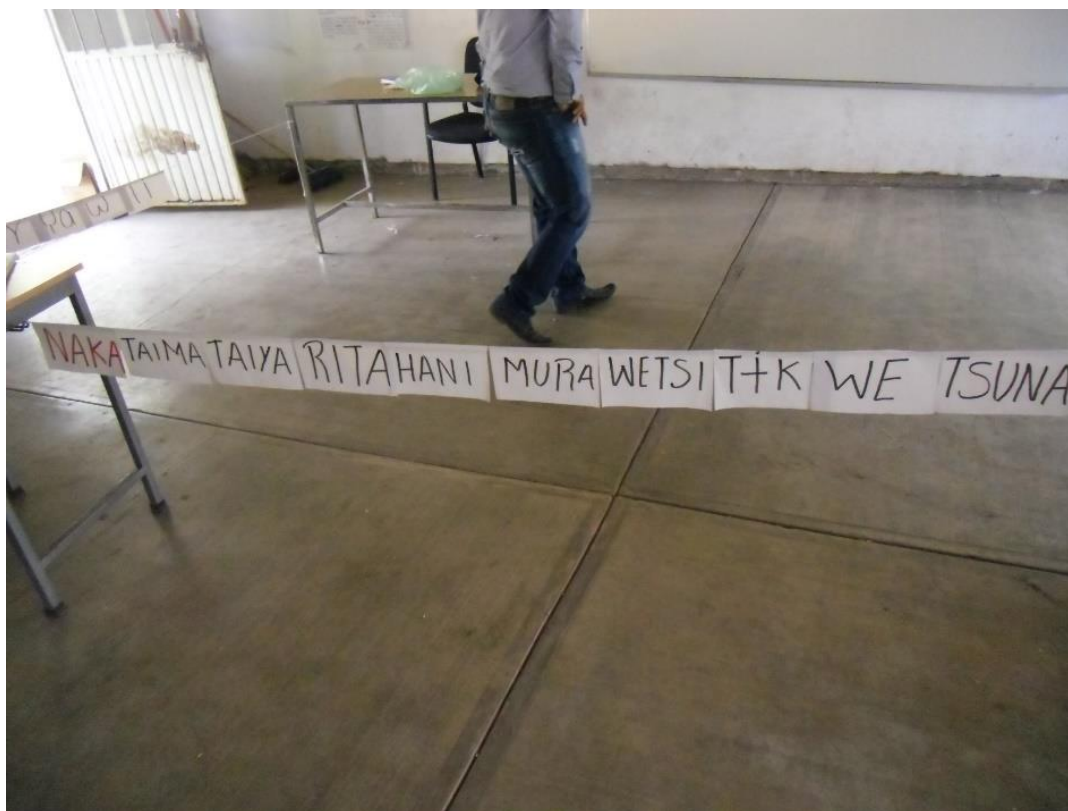


Ilustración 22. Tendederos con una sola raíz construidos por alumnos.

Una posible mejora podría ser indicar a los alumnos que pueden colocar más de una raíz en sus tendederos ya que esto además de ampliar las posibilidades de combinación entre morfemas (como se muestra en la figura 1-10.), permitiría que se incluyan las palabras de varios integrantes del equipo en un solo tendedero, lo cual fomenta su involucramiento.

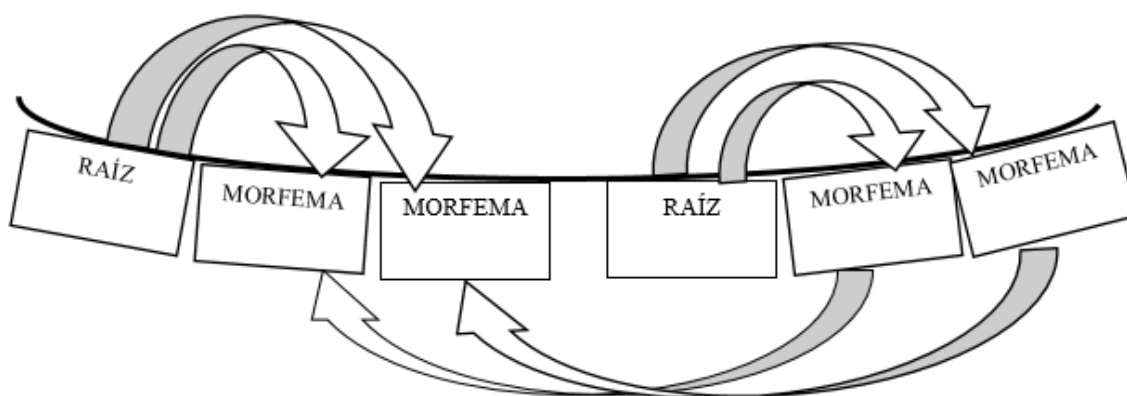


Ilustración 23. Posible mejora. Más de una raíz por tendedero.

Finalmente, el profesor indicó a los alumnos colocar sus tendederos en el salón para comenzar con la fase de institucionalización del conocimiento. Desafortunadamente, el tiempo de la clase se agotó y no se llevó a cabo la institucionalización del conocimiento como estaba planeada. El profesor comentó que el tiempo sigue siendo un factor conflictivo. Según él, dividir la clase en bloques de tiempo le resulta difícil de seguir. Al parecer, los límites temporales en Bancos son menos importantes que en contextos urbanos o no-indígenas. Las planeaciones que el profesor hacía tradicionalmente no marcaban el tiempo para cada actividad o fase de la clase y, por lo tanto, la planeación de las situaciones tampoco lo hacía. Sin embargo, una de las razones de que no se haya completado todo lo planeado es que la clase comenzó tarde. De nuevo, los esquemas de tiempo son más flexibles: se inicia y se acaba a una hora aproximada, no a la hora en punto.



Ilustración 24. Tendederos de morfemas.

Implicaciones metodológicas

Varios autores han utilizado la Teoría Fundamentada como herramienta metodológica para indagar sobre distintos procesos educativos en contextos indígenas (Stewart, 2007; Simonds & Christopher, 2013; Kovach, 2014). Una de las implicaciones metodológicas de esta investigación es el uso de la TF para analizar cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del Telebachillerato y cuáles factores sociales y culturales inciden en él, debido a que son pocos los estudios que dan cuenta de los procesos de aprendizaje indígena en contraposición con los procesos no-indígenas (Brewer, 1977; Appleton, 1983; Wax, Wax, & Dumont, 1989), además de que las particularidades propias a cada cultura, lengua y comunidad hacen imposible la generalización de un *modo de aprendizaje indígena*, a todos los grupos étnicos del mundo, por ello fue necesario el uso de una herramienta metodológica diferente.

Para poder explicar lo que sucedía dentro del Telebachillerato en cuanto a la manera en que los alumnos aprenden y los docentes enseñan, la herramienta que nos resultó más apropiada fue la TF, ya que, como menciona Howard-Payne (2015), ésta se aleja de las teorías *a priori*, cuyas restricciones y prejuicios previos conforman la hipótesis predeterminada a confirmar o refutar, para crear una teoría formal a través de la generación de conceptos abstractos y la visibilización de relaciones que existen entre esos conceptos, de manera que describa, explique y entienda los procesos sociales que se están investigando.

El análisis de los datos mediante la TF, reveló algunos aspectos de la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje y pudimos formular hipótesis sobre los vínculos entre dichos aspectos y su impacto en el proceso educativo. Se descubrieron y explicaron algunos procesos sociales que conforman, conflictúan y construyen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Telebachillerato desde el análisis directo de los datos, en lugar de teorías predeterminadas, lo cual aumenta la validez del análisis para el caso particular de Bancos, aunque se reduzca la aplicabilidad de los resultados específicos de esta investigación a contextos de culturas y comunidades diferentes. La propuesta de situaciones didácticas fue una herramienta adecuada para enfrentar la problemática de la enseñanza y aprendizaje de vocabulario en wixárika y español en el Telebachillerato Takutsi Niukieya ya que, a diferencia del modelo educativo actual, la TSD toma ventaja de estos aspectos sociales en lugar de ignorarlos o suprimirlos.

El ejercicio de aspectos socioculturales por parte de los alumnos y docentes como indicativo, no de los resultados del aprendizaje sino del proceso de aprendizaje, ha llevado a una comprensión más profunda de la interacción entre escuela y comunidad, o mejor dicho, de la reproducción de la comunidad (entendida como la cultura y roles sociales) en el interior de la escuela. Esta comprensión permite visibilizar los conflictos que se generan entre el sistema educativo nacional y lo que alumnos y profesores wixaritari esperan de, y generan en el proceso educativo y por lo tanto, abre las puertas al análisis de otros procesos pedagógicos dentro del mismo Telebachillerato con miras a mejorar el aprendizaje y enseñanza en otras materias, así como a reflexionar sobre las propiedades socioculturales que inciden en los procesos educativos de otras comunidades wixaritari en particular e indígenas en general.

El objetivo de garantizar la validez de los resultados y las conclusiones extraídas de estos fue problemático durante todo el proceso de análisis de datos mediante la TF, y durante el análisis de la aplicación de la situación didáctica, específicamente con respecto a la confiabilidad de los resultados. Con respecto al análisis de datos mediante la TF, durante el proceso de investigación me enfrenté con lo que Guba (1981) señala como "cambios instrumentales derivados del desarrollo de ideas por parte del investigador como instrumento de análisis" (citado por Harvey, 2011, p. 201). Cuando se identificaron los patrones que permitieron construir las categorías en esa etapa, la creciente comprensión de los problemas involucrados necesariamente influyó en cómo se enfocó el análisis de los datos en las siguientes etapas. Esto podría considerarse como una limitación del estudio.

Por otro lado, la perspicacia necesaria para *ver* cómo se desarrollan conceptos dentro de los testimonios de los estudiantes, profesores y asesores del ITESO y cómo se interpretan esos conceptos en relación con el conocimiento de la comunidad que tengo podría considerarse como una fortaleza del estudio. Desde el principio, fui una parte integral y un jugador en los datos, el conocimiento de la comunidad de Bancos de Calitique, así como de otras comunidades y escuelas wixaritari previo al desarrollo de esta investigación, así como mis ideas son, por lo tanto, diferentes de las que haría un investigador con una perspectiva diferente. Como señala Gee (2011): el análisis se basará en las teorías del analista, el objetivo del estudio y el método de análisis adoptado, y como tal, el discurso siempre está sujeto a múltiples interpretaciones.

Un elemento que dificultó esta investigación fue el acceso al trabajo con el grupo. Las visitas que se realizaron fueron reducidas en tiempo ya que el Telebachillerato no podía suspender clases con tal de que se llevara a cabo esta investigación y los docentes debían continuar con su programa de clases. Aunado a eso, la situación de inseguridad que se vive en la región impidió que se realizaran visitas durante la última parte de esta investigación lo que obstaculizó la aplicación de situaciones didácticas en español, así como de un seguimiento más cercano de los resultados de la aplicación de situaciones, por ejemplo en cuanto a la efectividad en el aprendizaje de vocabulario particular. Lamentablemente esta situación, fuera del control de este investigador, tuvo un impacto significativo en el análisis de datos con respecto de las situaciones didácticas ya que no se pudo realizar la aplicación de situaciones didácticas en español ni un seguimiento más cercano en la L2 de los alumnos.

Futuras investigaciones

Como sucede con muchos estudios de interacción humana en entornos sociales, esta investigación ha planteado preguntas y ha dado cuenta de cómo las ha respondido. Quedan varias áreas no tratadas en este estudio que merecerían una investigación más profunda.

Aunque la aplicación de las situaciones didácticas confirma lo propuesto en capítulos anteriores con respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Telebachillerato, se pudo haber entrevistado a los actores involucrados durante el siguiente semestre con preguntas relacionadas directamente con las áreas de enseñanza identificadas como temas recurrentes con dicho proceso para determinar hasta qué punto la TSD se ha internalizado y podría regular tanto la práctica docente del profesor, como el proceso de construcción de aprendizaje por parte de los alumnos.

La lectura por recreación no es una actividad que normalmente se lleve a cabo en las comunidades, sino más bien con propósitos específicos bien definidos, como por ejemplo, leer el periódico para saber las noticias, o poder leer documentos legales. Aunado a esto, la mayoría de las personas mayores son analfabetos y por lo tanto no pudieron inculcar el hábito de la lectura a sus hijos. Dado que la lectura es un proceso que debe desarrollarse y fomentarse en la infancia temprana y la adolescencia, en futuras investigaciones se podría buscar, analizar y proponer soluciones para que la lectura sea vista como una actividad cuyo objetivo no tiene

que ser siempre un resultado concreto e inmediato, sino que el puro placer de leer puede llegar a ser el objetivo de dicha actividad.

Otro punto no analizado en esta investigación es el impacto individual que tuvo sobre los alumnos la aplicación de la TSD. Aunque todos los alumnos presentaron mejoras en su involucramiento en la clase de situaciones didácticas, faltó investigar el alcance sobre el proceso de construcción de conocimiento de cada alumno. Un análisis más profundo de los datos podría revelar diferencias individuales que pueden impactar significativamente el aprendizaje de los alumnos, así como identificar los factores que causan estas diferencias. Los resultados de este análisis podrían abonar a la aplicación de situaciones didácticas con respecto tanto a factores sociales como a factores cognitivos.

La relación entre pensamiento concreto vs abstracto y cómo se realiza esta relación en los procesos de clasificación y entendimiento del mundo es un área que ofrece muchas posibilidades de investigación. La manera en que el tipo de pensamiento se refleja en la lengua materna, y por tanto la cosmovisión del mundo, y los conflictos que se generan con la segunda lengua y el tipo de pensamiento abstracto, más allá del ámbito educativo ofrecen una veta de investigación que prácticamente no ha sido explorada. El análisis de este fenómeno podría arrojar luz sobre los fundamentos de la problemática educativa, política y social que las comunidades indígenas han enfrentado desde siempre con respecto de la sociedad no-indígena.

Hay muchas otras áreas de enseñanza y aprendizaje donde los hallazgos de esta investigación podrían tomarse como una base para una mayor investigación, por ejemplo, en cuanto al desarrollo de currícula más contextualizada y creada desde los centros educativos mismos. En lo que toca a la formación docente, esta investigación aporta herramientas que permitirían a los docentes sacar provecho de lo que ya existe en sus comunidades y culturas para fomentar que los alumnos construyan sus conocimientos. A pesar de que muchos modelos educativos esgrimen un espíritu constructivista, su metodología sigue dejando de lado los aspectos sociales y culturales que guían la epistemología indígena, y en tanto esta no se tome en cuenta los intentos de mejorar la educación seguirán viéndose como imposiciones que, además, no arrojan los resultados de aprendizaje esperados.

Si se acepta la idea de que enseñar contenido implica tomar en cuenta el contexto social y cultural de una comunidad, entonces surge la pregunta de cómo enseñar y aprender para

sacar provecho de esos factores en lugar de invisibilizarlos. Si esto se entiende más claramente, tanto los diseñadores de la currícula educativa como los docentes que imparten clases podrían adoptar un enfoque pedagógico más integrador que realmente fortalezca la identidad indígena, de la manera que apunta Brewer “uno no le enseña a un indígena cómo convertirse en una persona blanca, sino cómo usar sus propios valores para tomar ventaja de las oportunidades vocacionales y educativas para funcionar en la sociedad dominante cuando sea necesario” (1977, p. 22).

REFERENCIAS

- Aikhenvald, A. Y. (2007). *Typological distinctions in word-formation* (2da ed., Vol. 3). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alvarado, Y. (2018, abril 11). Tarda 50 años en regularizar terreno. *El Siglo de Durango*. Recuperado de <https://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/954254.tarda-50-anos-en-regularizar-terreno.html>
- Appleton, N. (1983). *Cultural Pluralism in Education*. New York: Longman Press.
- Artigue, M. (2009). *Nordic research in mathematics education: proceedings from NORMA08 in Copenhagen, April 21-April 25, 2008*. (C. Winsløw, Ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Artigue, M., Haspekian, M., & Corblin-Lenfant, A. (2014). Introduction to the Theory of Didactical Situations (TDS). En A. Bikner-Ahsbahr & S. Prediger (Eds.), *Networking of Theories as a Research Practice in Mathematics Education* (pp. 47-65). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05389-9_4
- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Educación Matemática*. 13(3). Pp, 13(3), 5–21.
- Bertely Busquets, M. (2010). María. Educación intercultural: Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco. *Sinéctica*, (34), 1-5.
- Bertoux, M. L., & Rozencwajg, P. (2008). Categorization and Aging as measured by an adapted version of Wechsler's similarities test. *Current Psychology Letters*, 24(2), 82-97.
- Bianciardi, M. (2009). *Complejidad del concepto de contexto*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/38186523/marco-bianciardi-complejidad-del-concepto-de-contexto-episteme>
- Brewer, A. (1977). On Indian Education. *Equity & Excellence in Education*, 15(3), 21-23. <https://doi.org/10.1080/0020486770150307>
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Serie B, Trabajos de Matemática*, (19).
- Brousseau, G. (2000). Educación y didáctica de- las mate-máticas. *Educación Matemática*, 12(1), 5-38.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12(3), 169–190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Londres ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology*. (2da ed.). Chicago: University of Chicago.
- Conti Jiménez, C., Guerrero Valenzuela, L. G., & Santos, S. (Eds.). (2012). *Aproximaciones a la documentación lingüística del Huichol* (Primera edición). Jaén: Universidad de Jaén.
- Croft, W. (2003). *Typology and Universals* (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirección General de Bachilleratos. (2017). *Taller de lectura y redacción I. cuaderno de actividades y aprendizaje*. México: SEP. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/index.php>
- Durán, T., & Gutiérrez, L. (2005). El quehacer de la antropología en la vida cotidiana. en *Revista Lider*, 14(10).
- Durin, S., & Rojas, A. (2005a). El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. *Traslape y negociación de tiempos. Relaciones*, 26(101), 149–190.
- Evans, G. (2013). A Novice Researcher's First Walk Through the Maze of Grounded Theory: Rationalization for Classical Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, 12(1).
- Freyd, P., & Baron, J. (1982). Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21(3), 282-295. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(82\)90615-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(82)90615-6)
- Fusional Language. (s/f). En IPFS. Recuperado el 13 de octubre de 2017 de https://ipfs.io/ipfs/QmXoypizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Fusional_language.html
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Glaser, B. G. (1965). Keynote address from the fourth annual qualitative health research conference. *Qualitative Health Research*, 9.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1965). *Awareness of Dying*. Aldine Publishing Company. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=-dJXAAAAYAAJ>
- Gómez, M. Á., Deslauriers, J.-P., & Alzate, M. V. (2010). *CÓMO HACER TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO Investigación, escritura y publicación* (1a ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Gómez, P. (s/f). La expresión del espacio en huichol. *Función*, 19(31), 19-80.
- Gómez, P. (1999). *Huicholde San Andrés Cohamiata*. Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.
- Grimes, J. (1964). *Huichol Syntax*. La Haya: Mouton & Co.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guerrero, L., & García, G. (En prensa). Descripciones locativas y verbos de postura en wixárika y o'dam.
- Harvey, J. (2011). *A Sociocultural-Theory-Based Study of the Impact of Mediation During Post-Observation Conferences on Language Teacher Learning*. Graduate Theses and Dissertations, Florida. Recuperado de <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3727>
- Haspelmath, M., & Sims, A. (2010). *Understanding Morphology* (2da ed.). Londres: Hodder Education.
- Hoover, W. A. (Diciembre de. (2017). The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read. *SEDL Letter*, 14(3), 9–12.
- Howard-Payne, L. (2015). *Glaser or Strauss? Considerations for selecting a grounded theory study*. South African Journal of Psychology 46 (1) Pp.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (2017). *Indígena intercultural*. Recuperado de https://formacionsocial.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=186733
- Iturrioz, J. L. (1999). La escritura del huichol. *FUNCION*, 14(20).
- Kell, S. (2014). *Polysynthetic Language Structures and their Role in Pedagogy and Curriculum for BC Indigenous Languages Final Report*. BC, Canada: Aboriginal Education Team BC Ministry of Education.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking Down Words to Build Meaning: Morphology, Vocabulary, and Reading Comprehension in the Urban Classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134-144. <https://doi.org/10.1598/RT.61.2.3>
- Kovach, M. (2014). The Quandary and Potentiality of using Indigenous Methodologies in conjunction with modified Grounded Theory method. Presentado en *Annual meeting of the Seventh International Congress of Qualitative Inquiry*, University of Illinois at Urbana-Champaign Illini Union, Urbana, IL. Recuperado de http://citation.allacademic.com/meta/p494771_index.html
- Lemov, D. (2010). *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College (K-12)*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Lerner, D., & Kaufman, A. M. (2015). *Documento transversal 2, leer y aprender a leer*. (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Menéndez, E. (1997). *El punto de vista del actor: homogeneidad diferencia e historicidad*. Recuperado de <http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/069/EduardoLMenendez.pdf>
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of Morphology Beyond Phonology to Literacy Outcomes of Upper Elementary and Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Panizza, M. (2018). *Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas*. Recuperado de http://crecyrsonreir.org/docs/Matematicas_teorico.pdf
- Pueblos America. (2017). *Bancos de Calitique*. Recuperado de <https://mexico.pueblosamerica.com/i/bancos-de-calitique/>
- Richards, J., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3era ed.). Reino Unido: Pearson Education Limited.
- Rojas, A. (2012). *Escolaridad y política en la interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Editorial Universitaria: Guadalajara.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de educación Media Superior, Dirección General de Bachilleratos. (2017a). *Documento base*. México: SEP. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/DOCUMENTO_BASE_TBC_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de educación Media Superior, Dirección General de Bachilleratos. (2017b). *Mapa curricular*. México: SEP. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/MAPA_CURRICULAR_FIRMA.pdf
- Secretaría de Desarrollo Social (2017). *Catálogo de localidades*. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=10&mun=014>
- Simonds, V. W., & Christopher, S. (2013). Adapting Western Research Methods to Indigenous Ways of Knowing. *American Journal of Public Health*, 103(12), 2185-2192. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301157>
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Brookline Books: Cambridge
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>

- Stewart, J. (2007). Grounded Theory and Focus Groups: Reconciling Methodologies in Indigenous Australian Education Research . *Australian Journal of Indigenous Education, The*, 36, 32-37.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1a Ed.) Universidad de Antioquia: Colombia
- Swisher, K. (1991). American Indian/Alaskan Native Learning Styles: Research and Practice. *ERIC Digest*, 1-7.
- Ukeme, O. (2017, octubre 24). Wixárika gana dos veces delegación de Huazamota Durango. *WixarikaMx*. Recuperado de <https://wixarika.mx>
- Urmston, S. (1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Longman: Nueva York
- Vygotsky, L., S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wax, M. L., Wax, R. H., & Dumont, R. V. (1989). *Formal education in an American Indian community: peer society and the failure of minority education*. Prospect Heights, Ill: Waveland Press.
- Xamán, R. C. (2014). *La enseñanza de la lecto-escritura del español en escuelas secundarias y bachilleratos con población indígena*. (P. metodológica G. s, Ed.). Guadalajara: s.
- Zamora, I. (2005). La importancia de la vida cotidiana en los estudios antropológicos. *Revista Líder*, 14(10).

APÉNDICES

Fotografías



Ilustración 25. Alumnos juegan con las posibilidades de combinacion de los morfemas.



Ilustración 26. Alumnos realizan investigación por su cuenta.



Ilustración 27. Honores a la Bandera en el Telebachillerato.



Ilustración 28. Ceremonia tradicional durante clausura de cursos en 2017.



Ilustración 29. Partido de futbol entre alumnas. Mañana deportiva.

Instrumentos de evaluación previa

Instrumentos en wixárika

A) Los alumnos deben leer el texto y responder preguntas correspondientes

Nombre: _____

Xika xewiti ‘ukiratsi mara’kame kwikame hikitini heiwa niweya tsiere mara’akame mayani.

Ya katixai nu’aya waiki, hirixia teukarieya, hípati yikimana mara’akate mepakika mipai mepitehe kuniitika.

Miki niitiarika pikaheuyiyehipa, piyuyetuaxime, teukaritsixi yuniwema wahetsia’.

Aimime xika niitiarika tsie tete ‘uti’erieni, xiari wixárika yeiyarieya pikaheuyeweni.

1. ¿Kehepa+ k+y+ne mara’akame mayani?

2. ¿Ke ane p+yetuaxime ni+t+arika yu niwema?

3. ¿Tiy+we marakame nu aya marakame mayani? ¿Titayari

B) Los alumnos deben completar las oraciones de la izquierda con la opción correcta de la derecha

| | |
|--|--|
| Xika xewiti ‘ukiratsi mara’kame kwik____(1) hikitini heiwa niweya tsiere mara’akame maya____(2). | 1 A) -ame B) -ari C) –kut+ni 2 A) –t+ B) -ti C) -ni |
| Ya katixai nu’aya waiki, hirixia teukarieya, hípati yikimana mara’akate mepakika mipai mepitehe (3)____niiti____(4). | 3 A) ku- B) ka- C) k+ - 4 A) -ka B) -ka C) –k+ |
| Miki niiti____(5) pikaheuyiyehipa, piyuyetuaxime, teukari____(6) yuniwema wahetsia’. | 5 A) erieka B) –ari C) –arika 6 A) tsi B) – tsixi C) –ame |
| Aimime xika niitiarika tsie tete ‘uti’____eni (7), xiari wixárika yeiyarieya _____kaheuyeweni (8). | 7 A) eri B) – ari C) –ate 8 A) pa B) – pi C) –pi |

Instrumentos en español

A)

Instrucciones: Modifica la palabra entre paréntesis para completar las oraciones. Mira el ejemplo. Sólo puedes escribir una palabra en cada línea.

0. En Bancos nunca llueve en diciembre. Eso sería increíble. (CREER)
1. La comida en este lugar es _____ horrible. (COMPLETO)
2. ¿Podrías ayudarme a tomar una _____? (DECIDIR)
No sé qué teléfono comprar.
3. No hay requisitos adicionales para solicitar este _____. (TRABAJAR)
4. No tenía idea de que este caballo era tan _____. (VALOR).
5. Las empresas siempre deben decir la _____ en sus anuncios. (VERDADERO)
6. Los carros son realmente _____ pero hay que tener cuidado con ellos. (USAR)
7. Ayer leí una _____ de todos los nuevos celulares. (COMPARAR)
8. Anoche hizo mucho _____ y no pude dormir bien. (CALIENTE)
9. Él es una mala persona, me molesta y me _____ mucho. (AGRADAR)
10. En Bancos todo mundo habla wixárika y español. Todos somos _____. (LENGUA)

Instrucciones: Lee el siguiente texto. Subraya la opción que mejor responda a cada pregunta según lo que leíste.

La lectura es la práctica más importante para el estudio. En las asignaturas de comunicación, la lectura ocupa el 90 % del tiempo dedicado al estudio personal. Mediante la lectura se adquiere la mayor parte de los conocimientos y por tanto influye mucho en la formación intelectual.

Mediante la lectura se reconocen las palabras, se capta el pensamiento del autor y se contrasta con el propio pensamiento de forma crítica. De alguna forma se establece un diálogo con el autor. Se define a la lectura como una silenciosa plática del lector con el autor.

Se pueden distinguir tres clases de lecturas: una de distracción, poco profunda, en la que interesa el tema, pero no aprender los conocimientos; otra lectura es la informativa, con la que se pretende tener una visión general del tema, e incluso de un libro entero; y por fin, la lectura de estudio o formativa, que es la más lenta y profunda y pretende comprender un tema determinado.

1.- La lectura ocupa el 90 % del tiempo en:

- a) El estudio personal.
- b) En asignaturas de ciencias.
- c) En asignaturas de comunicación.

2.- La visión general del tema se consigue con:

- a) La lectura informativa.
- b) La lectura de distracción.
- c) La lectura de estudio.

3.- La lectura más lenta y profunda es:

- a) La informativa.
- b) La de distracción.
- c) La de estudio.

4.- La lectura sin comprensión se llama:

- a) Mecánica.
- b) De distracción.
- c) Poco satisfactoria.

5.- La lectura influye en mi comprensión intelectual porque:

- a) Es la manera de aprender más.
- b) Es la manera de pasar más tiempo distraído.
- c) Es la manera de platicar silenciosamente con el autor.

Adaptado de: Ramo, A. (1999). La Lectura. *Aplicaciones*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017 de: <http://www.aplicaciones.info/lectura/lecmay11.htm>

C) Los alumnos deben leer cuantas palabras puedan en 30 segundos

Drama: dramática - dramatizar - dramáticamente - dramatismo - dramatizable – dramatización – dramatizado - desdramatizar

Versos: versal – versear – versículo – versificar – versiculario – versificar - versificante

Teatro: teatrero - teátrico – anfiteatro - teatral - teatralidad – teatralizar – teatralmente - teatralización

Escena: escenario – escénico – escenificar – escénicamente – escenificable – escenificación

Comedia: cómico comediante – cómico – cómicamente - comicidad

Carácter: Característica – caracterizar - característicamente

Tragedia: trágico - trágicamente - tragédico - trágico

Estructura: Estructural – estructurar – infraestructura – superestructura – estructuralismo – estructuración - estructurado

Lista de abreviaturas

Animado, ANI
asertor independiente, ASE
demostrativo, DEM
epéntesis, EPT
femenino, F
figura/zona que destaca, FIG
futuro, FUT
cualidad global, GLB
generalizador de objeto paciente, GNR
imperativo, IMP
indicativo, INDI
invisible/fuera del dominio del hablante, INV
locativo, LOC
masculino, M
modo de acción, MA
no sujeto, NS
objeto, O
objeto directo, OD
objeto indirecto, OI
pasado, PAST
perfectivo, PF
plural, PL
pluralidad de acción PL:A
personalizador, PR
preposición, PREP
pronombre, PRO
sujeto, S
singular, SG