

## PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESTUDIANTES TARAHUMARAS DE UNA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA: ESTRATEGIAS, MATERIALES E INCIDENCIA DEL CONTEXTO

### EARLY LITERACY PROCESS IN TARAHUMARA STUDENTS OF AN ELEMENTARY INDIGENOUS SCHOOL: STRATEGIES, MATERIALS AND CONTEXT INFLUENCE

Berta Lilia **Vega-Villalobos**<sup>1</sup> y Ana **Arán-Sánchez**<sup>2</sup>

#### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo describir cómo se lleva a cabo el proceso de alfabetización inicial en estudiantes Tarahumaras de una escuela primaria indígena con sistema de internado, localizada en el municipio de Urique, estado de Chihuahua. De manera particular, se abordan las estrategias que emplean las maestras de dicha institución respecto al uso de la primera y segunda lengua, el diseño y uso de materiales didácticos, y la incidencia del contexto. El estudio se posiciona en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, y utiliza la metodología fenomenológica a través de una entrevista a profundidad realizada con las docentes que atienden los grados de primero, segundo y

tercero de primaria. Entre los hallazgos, se destaca la priorización del idioma indígena para las prácticas alfabetizadoras, al igual que la elaboración de materiales didácticos en la primera y segunda lengua. Así mismo, señalar que el contexto en el que se ubica el centro educativo, implica un poca o nula participación de los padres de familia debido a su condición socioeconómica y falta de estudios; no obstante, el sistema de albergue ofrece ventajas en el aprovechamiento académico de los estudiantes, ya que permite que se trabaje con los alumnos rezagados, gracias al horario extendido.

**Palabras clave:** alfabetización inicial, educación indígena, educación primaria, grupo indígena Tarahumara.

---

<sup>1</sup> Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. 2019-bl-vega.v@enrrfm.edu.mx. <https://orcid.org/0009-0005-9767-6262>

<sup>2</sup> Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. ana.aran.sanchez@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>

### Abstract

The objective of this article is to describe how the process of early literacy is carried out with Tarahumara students of an indigenous elementary school that functions as a boarding school, and is located in the municipality of Urique, state of Chihuahua. Specifically, the strategies that teachers of that school use in terms of the first and second language are addressed, as well as the construction and employment of teaching materials, and the influence of the context. The study is positioned in the interpretative paradigm and qualitative approach, and uses the phenomenological methodology with an in-depth interview that was conducted with the

teachers of the first, second and third grade of the school. Among the results, the use of the indigenous language in literacy practices is highlighted, as well as the making of teaching materials in the first and second language. Also, the school context implies an absence of parents' involvement because of their vulnerable socioeconomic condition and lack of formal studies; nevertheless, the shelter system offers advantages for the academic performance of the students, because, in case they experience academic difficulties, the teachers can work with them afterschool.

**Keywords:** early literacy, indigenous education, elementary education, Tarahumara indigenous group.

## INTRODUCCIÓN

A pesar de que México es uno de los países con mayor diversidad lingüística, considerando que cuenta con setenta y dos lenguas, el español es el único idioma oficial, mientras que se relega las lenguas indígenas al ámbito comunitario (Sordo, 2017). Si se toma en cuenta que estas están en peligro de desaparecer y que una pieza clave para su revalorización es su enseñanza y fortalecimiento en las escuelas (De la Herrán y Rodríguez, 2017), la problemática adquiere un carácter de urgencia. En este sentido, organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura), hacen hincapié en la importancia de que la educación de los grupos indígenas se de en su primera lengua, lo cual incluye el desarrollo de la lectoescritura.

A lo largo de Latinoamérica, se han evidenciado brechas de alfabetización entre los estudiantes de educación básica que pertenecen a un pueblo indígena y los que no (Schmelkes, 2007; Feltes y Reese, 2014); entre sus causas se destaca el colonialismo, las políticas públicas estandarizadas y los programas de alfabetización que se centran meramente en descifrar códigos (Mariñanco y Bravo, 2020). A su vez, Francis (1991), apuntaba en su momento la escasez de libros de texto en lenguas indígenas, la falta de estandarización de alfabetos unificados, así como el carácter plurilingüe y pluricultural de la población indígena, lo cual implica la elaboración de materiales de acuerdo a las tradiciones, costumbres y contexto particular, entre otras.

Castillo et al. (2014), señalan que el proceso formal de alfabetización recae, casi de manera exclusiva, en las instituciones educativas. En relación a ello,

Schmelkes (2007) plantea que la escuela es la principal responsable de que disminuya o no la brecha del analfabetismo entre la población indígena y la no indígena. Esto debido a la imposibilidad de exigir a los padres de familia de estudiantes de pueblos originarios que contribuyan a este proceso a través de prácticas alfabetizadoras, siendo que la mayoría vive en condiciones de pobreza que les impide proveer a sus hijos de textos y equipos tecnológicos para favorecer un contacto con la lengua escrita (Castillo, et al., 2018), y además carecen de estudios de educación básica.

Por lo tanto, la tarea de los maestros en este contexto resulta compleja, ya que se les pide que trabajen el proceso de lectoescritura tanto en español como en la lengua indígena, además de seguir el currículo estatal (López, 2007). Entre las dificultades que encuentran en su ejercicio docente, se resalta el ausentismo de los estudiantes y la falta de participación de los padres de familia en la educación, de acuerdo a los hallazgos de Madrigal (2018). Así mismo, García (2004) señala la ausencia de material en las escuelas indígenas, situación que los docentes resuelven con sus propios recursos, aportando el material que necesitan para sus clases; aspecto que concuerda con lo encontrado por Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2015). Baronnet (2013) resume esta problemática, explicando que los docentes que trabajan en el medio indígena realizan su tarea “a pesar de no tener los recursos económicos ni simbólicos para llevar a cabo una enseñanza que propicie un multilingüismo equilibrado también a nivel escrito en la cotidianidad del aula” (p. 185).

Por otro lado, mencionar que Madrigal et al. (2018), resaltan la importancia de los estudios que describen la práctica educativa que se desarrolla en diferentes zonas étnicas de nuestro país, además de la relevancia de centrarse en los significados que los actores educativos le dan a su práctica docente, más allá de resultados estadísticos. Así mismo, rescatar la afirmación de Pérez (2022), quien señala que las investigaciones sobre apropiación de la lectura y escritura en lenguas indígenas de niños en un entorno escolar son todavía escasas.

Tomando en cuenta lo anterior, se presenta un estudio que tiene como objetivo principal, describir cómo se lleva a cabo el proceso de alfabetización inicial en estudiantes Tarahumaras<sup>1</sup> de una escuela primaria indígena con sistema de internado, localizada en el municipio de Urique, estado de Chihuahua. Como objetivos específicos, se busca conocer las estrategias que emplean las maestras de dicha institución respecto al uso de la primera y segunda lengua, así como identificar los tipos de materiales didácticos que diseñan y utilizan. Finalmente,

---

<sup>1</sup> A lo largo de este texto, se utilizará de manera indistinta la palabra *Tarahumara*, *Rarámuri* o *Ralámuli* para referirse a este pueblo originario. Sin embargo, es necesario aclarar que el primer término se refiere a la palabra en español que se utiliza para denominar a este grupo, el segundo a como ellos se denominan y el tercero la correcta escritura del mismo de acuerdo a la pronunciación en esta lengua.

se pretende analizar la influencia del contexto (familia e internado) en el proceso de la alfabetización inicial.

La educación que se da en el contexto indígena, está amparada en una serie de documentos legales que rigen la nación mexicana. En el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020), se reconoce la composición pluricultural del territorio, entre la cual se encuentran los pueblos originarios que conservan sus instituciones culturales, políticas y sociales. Respecto a las leyes que sustentan en particular el sistema educativo, se rescata la Ley General de Educación (2019), la cual establece en su artículo 51 que se diseñarán y distribuirán materiales educativos, tales como los libros de texto gratuitos, en diferentes lenguas indígenas. Así mismo, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2019), establece en su sección VI la necesidad de que los docentes que trabajan en comunidades indígenas dominen la lengua del lugar, tanto de manera oral como escrita. Este aspecto es resaltado también por Schmelkes (2007), quien comenta que: “hay que sentar las bases para que la alfabetización en la lengua materna siga siendo posible. Para ello, es necesario formar docentes capaces de conocer a fondo su lengua y su cultura, y de enseñarla y producir en ella” (p. 62).

## **La alfabetización inicial**

La alfabetización se concibe como “un proceso educativo que crea un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas escritas, asumiendo la lectura y la escritura como una oportunidad constante de aprendizaje y crecimiento” (Ortiz, 2006, p.17). Para Rugerio y Guevara (2015), este concepto incluye no solamente las habilidades de lectura y escritura, también involucra la comunicación oral. A su vez, Guzmán (2018) considera que este término abarca habilidades como la expresión y la comunicación, al igual que el desarrollo cultural y la participación social.

Así mismo, rescatar la definición de Viramontes y Porras (2020), quienes consideran a este proceso como parte de las actividades culturales del contexto que se dan con las prácticas sociales del lenguaje, en las que el niño hace un uso reflexivo y práctico de la lectura, escritura, habla y escucha. Finalmente, destacar la definición de Delgado-Gastélum et al. (2022), quienes resaltan que este inicia “cuando el niño y la niña muestran interés en la lengua escrita, aun antes de su participación en situaciones de enseñanza formal, y se desarrolla de manera paulatina en la medida en que descubren su funcionamiento” (p.3).

Respecto a la lecto-escritura en particular, Viramontes, Morales y Burrola (2011), señalan que suele trabajarse de manera más sistemática durante el primer grado de primaria, por lo que se puede aseverar que la mayoría de los estudiantes

desarrollan esta habilidad entre los seis y siete años. No obstante, el caso de los niños Tarahumaras es diferente, ya que, como indican estos autores, ingresan a la educación formal hasta los siete u ocho años, sin haber cursado el preescolar. Así mismo, Rodríguez y Fernández (2014), aseveran que el hecho de pertenecer a una cultura diferente a la nacional, como es el caso de los estudiantes de un pueblo originario, implica un conflicto en el proceso de leer y escribir, dado que los programas educativos y libros de texto suele excluirlos. Como recomendación para atender esta problemática, Castillo et al. (2018), sugieren que las prácticas de escritura en contextos bilingües favorezcan el deseo de los estudiantes para comunicar algo a un destinatario, y que descubran el valor de la lectura dentro de su contexto, para desarrollar estas habilidades de forma significativa.

Sobre el proceso de alfabetización inicial en el contexto indígena, Schmelkes (2007), explica que “es necesario producir materiales en lengua indígena. Estos materiales no deben ser de cualquier tipo: han de estar referidos de manera especial (...) a su cultura y a su historia” (p. 60). Como ejemplo de ello, se rescata la investigación de Loredo et al. (2016), quienes describen un proyecto realizado con maestros indígenas de la localidad de Bawinocachi, en Chihuahua, para rescatar elementos de la cultura Rarámuri como las fiestas tradicionales, para a partir de ahí desarrollar actividades de lectura y escritura.

A su vez, considerar el estudio de Pérez y Arán (2022), quienes encuentran en su investigación realizada en una escuela multigrado indígena en el municipio de Batopilas, estado de Chihuahua, que los docentes elaboran juegos didácticos, como loterías y dominó, así como material de lecto-escritura (el abecedario y silabario) tanto en Rarámuri como en español. En la misma línea, se rescata el estudio de Feltes y Reese (2014), quienes documentan que en escuelas multigrado con un proyecto de doble inmersión (lengua indígena y español), los maestros incorporan aspectos de la historia y cultura de las comunidades indígenas locales en su planeación didáctica.

Respecto al uso de la lengua indígena y el español en este proceso, Castillo et al. (2014), sugieren que los estudiantes comiencen a leer y escribir en los dos idiomas desde el inicio de la educación primaria. También resaltan la importancia de que los docentes que ejerzan su labor en contextos indígenas, tengan acceso a formación continua que se centre en la didáctica de la lengua materna y segunda lengua en contextos indígenas. Ligado con lo anterior, la investigación de Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2015) postula que estos maestros deben de tener las competencias lingüísticas necesarias para desarrollar el proceso de alfabetización inicial en la lengua materna de los estudiantes que atienden, ya que, de acuerdo a los hallazgos de Baronnet (2013), muchos de ellos trabajan fuera de su zona lingüística de origen.

## **Familia**

Existen numerosas investigaciones que resaltan la importancia de la familia en el proceso de alfabetización, en conjunto con los docentes. En este sentido, De la Peña et al. (2018) señalan que “la familia es el espacio legítimo en el que la interacción entre padres e hijos permite una serie de acciones que se denominan prácticas alfabetizadoras (p.8)”. Para Rengifo y Sanjuas (2016), el núcleo familiar y el centro educativo son agentes socializadores que fomentan el proceso de lecto escritura. A su vez, el contexto y condición socioeconómica de la familia tiene el potencial de determinar el desarrollo de la alfabetización inicial de diferentes maneras. Baralt et al. (2022) explican que las familias de nivel socioeconómico bajo, cuentan con menos tiempo disponible, así como recursos materiales como libros, actividades y juegos, para favorecer un ambiente alfabetizador.

Respecto al contexto en particular de esta investigación, se rescata el estudio de Madrigal et al. (2018), acerca de la práctica educativa en la sierra Tarahumara, quienes hallan que la mayoría de los maestros entrevistados consideran que existe una falta de participación por parte de los padres en la tarea educativa. Al conversar con los tutores, encuentran que la mayoría de ellos no ha terminado la primaria. Concluyen que hay cuestiones de la realidad educativa que involucran a “padres de familia y alumnos, vinculadas a la visión y compromiso que ellos asumen ante la educación y a diversos aspectos contextuales que se convierten en problemas de aprendizaje de carácter intergeneracional” (p. 115).

## **Grupo indígena Tarahumara**

El grupo indígena Tarahumara o Rarámuri, tiene su origen en la Sierra Tarahumara, la cual forma parte de la Sierra Madre occidental, con una extensión territorial de 60 mil kilómetros cuadrados (Madrigal, et al., 2018). Es una región que incluye 7,000 localidades, 16 municipios y alrededor de 290,000 personas (Saucedo, 2020). Ecológicamente, se distinguen dos zonas: la alta y la baja Tarahumara, conocidas como sierra y barranca, respectivamente (Acuña, 2007). Usualmente, los Rarámuri viven en rancherías, formadas por unas pocas familias que se dedican a la agricultura; maíz y frijol, principalmente, así como pastoreo (Acuña, 2008). Debido a las pocas oportunidades de trabajo que existen en la zona, es frecuente que la población Rarámuri emigre de manera temporal o definitiva, a otras zonas del estado, usualmente para trabajar en la pizca de diferentes productos Madrigal, et al. (2018).

De acuerdo a Moreno y Valenzuela (2017), hay cinco variantes de la lengua Ralámuli, las cuales son: centro, norte, oeste, sur y cumbres. Respecto a la escritura del Tarahumara, Viramontes et al., (2011), señalan que esta se escribe

con las mismas grafías que el español, proceso que se realiza “a través del principio de correspondencia grafonética, haciendo la transpolación de la escritura hacia el Tarahumara, utilizando, la mayoría de las veces, las reglas gramaticales de este último” (p. 228). Lamentablemente, actualmente los idiomas maternos se encuentran en riesgo de desaparecer; autores como Trujillo y Terborg (2009) aseveran que el 50% de las lenguas originarias que se hablan en México están en peligro de extinguirse. Al respecto, Vargas y Pérez (2009) documentan que una gran cantidad de niños y jóvenes están dejando de utilizar la lengua indígena, y, aunque sus familiares les hablan en ella, prefieren contestar en español.

El pueblo originario Rarámuri tiene una gran riqueza cultural, la cual se expresa a través de sus diferentes rituales y celebraciones. La danza tiene gran importancia, y estas se dividen en dos grupos, las autóctonas, como el pascol y las de origen colonial como los matachines (Acuña, 2007). Los matachines, integrados únicamente por hombres, suelen presentarse en celebraciones como la virgen del Pilar (12 de octubre), la virgen de Guadalupe (12 de diciembre) y el 2 de febrero por la celebración de la Candelaria. Por otro lado, en el pascol participan hombres y mujeres, y se suelen realizar en fiestas comunitarias y celebraciones familiares (Acuña, 2003).

## **MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad educativa como una construcción social (Sánchez, 2013). A su vez, emplea en enfoque cualitativo, ya que se centra en la descripción y observación de un fenómeno en particular (Vega et al., 2014), el cual es estudiado de manera natural, a través de la interpretación (Blasco y Pérez, 2007). Se utiliza el método fenomenológico, considerando que este “asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable” (Fuster, 2019, p.202). A su vez, Aguirre y Jaramillo (2012), plantean que la fenomenología se interesa por las experiencias vividas de los sujetos.

En concordancia con este método, se emplea la técnica de entrevista a profundidad, concebida como una conversación libre entre el entrevistador y participante del estudio (Varguillas y Ribot de Flores, 2007). Para llevarla a cabo, se utilizó un guion de entrevista (Robles, 2011), en el que se incluyeron las temáticas siguientes:

- Estrategias utilizadas para llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial.

- Empleo de español y tarahumara para diseño de material.
- Uso de tradiciones, costumbres e identidad cultural para diseñar los materiales.
- Retos que enfrentan los docentes al trabajar este proceso.
- Ventajas y desventajas del funcionamiento de la escuela como internado.
- Factores contextuales que inciden en el proceso de alfabetización inicial.
- Participación de los padres de familia en el proceso de alfabetización inicial.
- Incidencia del nivel de estudios de los padres de familia en la alfabetización de sus hijos.

Respecto al análisis de la información, comentar que, una vez realizadas las entrevistas a profundidad, estas fueron transcritas para su análisis, siguiendo el procedimiento planteado por Strauss y Corbin (2002). En primera instancia, se realizó la etapa de descripción, a través de los relatos de las docentes para expresar sus ideas sobre el proceso de alfabetización inicial. A continuación, se trabajó en el ordenamiento conceptual, “de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus dimensiones” (p. 1). Esto permitió establecer las siguientes categorías de análisis: estrategias respecto al uso de la lengua indígena y el español, diseño y uso de materiales didácticos y caracterización e incidencia del contexto. Como último paso, se vincularon los hallazgos con el marco conceptual planteado con anterioridad.

## **Contexto**

Urique es uno de los 67 municipios que forman parte del estado de Chihuahua, localizado en la Sierra Tarahumara. Su población es de 17,043 habitantes, de los cuales 9,795 pertenecen a un pueblo originario (Secretaría de Desarrollo Social, 2022). El grado de marginación es alto, y se considera que más de 8,000 personas tienen rezago educativo; la asistencia escolar de niños entre 6 y 11 años es de 86% y la tasa de alfabetización de la población mayor a 25 años es del 67% (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2020).

La localidad de San Rafael, en la cual se localiza la escuela estudiada, se encuentra en la carretera a Temoris y Chinipas. La mayoría de sus habitantes se dedican al turismo, ya que viven a 20 minutos de las Barrancas del Cobre, una serie de cañones que reciben una gran cantidad de visitantes anualmente. Las personas que radican en esta localidad, cuentan con servicio de luz, agua potable, señal de teléfono e internet y drenaje, así como servicio médico.



La escuela primaria estudiada se llama CIS Justo Cierra y cuenta con un total de 144 alumnos, de los cuales 100 son hablantes tanto de lengua Tarahumara como español, mientras que 44 hablan únicamente español. Cuenta con servicios de drenaje, agua potable de aguaje y electricidad, pero no tiene internet. Este centro educativo funciona como albergue, donde se quedan 85 alumnos entre semanas y los fines de semana 18 estudiantes. La planta docente está conformada por siete profesores y un director.

## Participantes

Para esta investigación, se entrevistó a las tres docentes que atienden el grado de primero, segundo y tercero de primaria de la escuela estudiada. Si bien se considera que el proceso de alfabetización inicial se trabaja de manera más focalizada en los primeros dos años de educación primaria, se incluyó también a la maestra que atiende el grupo de tercero debido a que trabaja con estudiantes que, a causa de la pandemia provocada por el COVID-19, no cursaron de manera presencial primer y segundo grado.

**Tabla 1. Participantes del estudio**

Número de participante	Grado que atiende	Años de servicio	Años de experiencia en el medio indígena
1	1ro	18	18
2	2do	32	32
3	3ero	29	29

**Fuente:** Elaboración propia basada en los datos proporcionados por las docentes.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se describen los hallazgos de cada categoría de análisis, incluyendo transcripciones textuales de las entrevistas realizadas a las docentes, así como la relación con los constructos teóricos expuestos con anterioridad.

## Estrategias respecto al uso de la lengua indígena y el español

La participante n.3 comparte que el proceso de alfabetización inicial lo lleva mayormente en lengua indígena; ella sigue la recomendación de la UNESCO (2002) sobre la importancia de desarrollar la lectoescritura en la lengua materna del estudiante. Por otro lado, la docente n.2 comenta que alterna el uso de los dos idiomas. Al respecto, ella comparte como, de acuerdo a su experiencia, los estudiantes parecen sentirse más cómodos utilizando el español que el Tarahumara:

Yo utilizo ambas lenguas, porque de los niños que tengo la mayoría dominan la segunda lengua, que es el español. Cuando yo les hablo en la lengua indígena casi siempre me responden en español y les digo yo ¿Y por qué no me responden de la misma manera? y nomás les da risa. A pesar de que casi la mayoría domina la lengua materna, veo que ya no la quieren usar, no la hablan ya casi.

El testimonio de esta maestra, concuerda con lo expresado por Vargas y Pérez (2009) acerca de la tendencia en los niños y jóvenes de dejar de utilizar la lengua indígena, incluso aunque los adultos se comuniquen con ellos en esta, siendo que prefieren contestar en español. Estas conductas resultan preocupantes al analizarlas desde el contexto del estado actual de las lenguas originarias de nuestro país, tomando en cuenta que el 50% de estas se encuentran en riesgo de desaparecer (Trujillo y Terborg, 2009).

Respecto al dominio que tienen las docentes sobre la lengua indígena, se observa que las tres la conocen en diferentes grados: la n.2 y n.3 afirman dominarla casi por completo. Si bien la primera maestra tiene conocimientos del idioma Tarahumara, el que existan diferentes variantes de la misma, de acuerdo a la comunidad, implica un reto para ella, como expresa de manera textual:

La lengua que no la domino al 100%, es que hay muchas variantes. En otras comunidades me aprendí el dialecto de la baja, en esta escuela también hablan esta vertiente, pero varía mucho la pronunciación. Entonces yo pronuncio como yo aprendí allá, y los niños se ríen porque lo digo mal y me corrigen. Tengo que hablarles en la lengua indígena, pero *mocho* y sí me doy a entender, porque ellos me responden. Entonces, para que quede mejor entendido, utilizo al niño que utiliza mejor los dos idiomas y ya él les explica, tengo muchos niños monitores que son los que me ayudan y sé que entre niños entienden mejor.

Estos testimonios, muestran que las docentes que trabajan en esta escuela primaria indígena tienen conocimiento de la lengua materna que se habla en el contexto comunitario, en cumplimiento de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2019). Sin embargo, una de ellas encuentra dificultades relacionadas con el uso del idioma materno debido a las diversas variantes que existen, tal y como afirman Moreno y Valenzuela (2017); de ahí la necesidad de reforzar las competencias lingüísticas de los docentes que

ejercen su labor en el medio indígena (2015; Baronnet, 2013; Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany). Esta cuestión ya había sido identificada por Francis (1991) como un reto décadas atrás, dado el carácter plurilingüe de las comunidades indígenas de nuestro país.

## **Diseño y uso de materiales didácticos**

En concordancia con lo expresado acerca del uso de la lengua indígena y el español al mismo tiempo para desarrollar el proceso de alfabetización inicial, las maestras de la escuela estudiada comentan que diseñan y utilizan materiales didácticos en los dos idiomas: “tengo el abecedario en lengua indígena y lo tengo con imágenes, por decir, con la b de burrito tengo una imagen de un burrito pegado ahí, la letra y luego cómo se escribe burrito en Tarahumara” (participante n.1). Hallazgos similares son señalados por Pérez y Arán (2022), respecto a la elaboración, en la primera y segunda lengua, de materiales para trabajar la lecto-escritura. Así mismo, se encuentra que siguen las recomendaciones de Castillo et al., (2014), sobre el uso de los dos idiomas en la enseñanza de la lectoescritura.

Sin embargo, es necesario mencionar que los materiales y recursos que utilizan en clase son elaborados por las maestras, muchas veces con su propio dinero “Tiene uno que buscarle, o sea tiene uno que hacer el material para cada alumno porque en realidad no se cuenta. Por decir, para hacer las sílabas tuve que comprar el material, hacerlo y pegárselo en la banca “(participante n.3). La situación que ilustran estos docentes concuerda con lo señalado por García (2004) y Baronnet (2013), en cuanto a la ausencia de materiales en las escuelas indígenas y la necesidad de que los docentes utilicen recursos propios para elaborar los que necesitan. De esta manera, se evidencia el largo camino a recorrer para que se cumpla el artículo 51 de la Ley General de Educación (2019), respecto a la creación y distribución de materiales educativos en lengua indígena por parte del estado, ya que, como evidencian las docentes entrevistadas, la escuela no recibe este tipo de recursos.

Se apoyan en el uso del juego como estrategia didáctica, elaborando memoramas, tarjetas y loterías en los dos idiomas. Las maestras también toman en cuenta las tradiciones y costumbres del pueblo originario al que pertenecen los estudiantes, utilizando por ejemplo los juegos tradicionales como “el *chilillo*<sup>2</sup> de forma grande para que los niños lo puedan ver y manipular” (participante n.3) y aspectos de la cultura, historia, costumbres y tradiciones del contexto; en

---

<sup>2</sup> El chilillo es un juego tradicional Tarahumara de destreza mental, en el que se utiliza un tablero de madera, dado y canicas de colores.

concordancia con los hallazgos de Feltes y Reese (2014) en escuelas multigrado indígenas.

Igualmente, adaptan los contenidos de los libros para que les resulten más cercanos y significativos a los estudiantes. Por ejemplo, utilizan la comida tradicional que los alumnos conocen para desarrollar la alfabetización inicial, a través de la elaboración del pinole en el salón, o el uso de la música y danza con pascoles y matachines. Este hallazgo, se relaciona con la afirmación de Schmelkes (2007), quien asevera que alfabetizar en el contexto indígena implica utilizar materiales en la lengua materna de los estudiantes, y es necesario que estén relacionados con aspectos. Además, muestra en particular cómo se rescatan aspectos culturales, tales como las danzas de los matachines y pascoles (Acuña, 2003; Acuña, 2007).

### **Caracterización e incidencia del contexto**

Dentro de los factores del contexto que inciden en la alfabetización inicial de los estudiantes indígenas, las docentes identifican el ámbito familiar, la situación socioeconómica de los tutores, los antecedentes académicos de los estudiantes y el funcionamiento de la escuela como albergue estudiantil.

Sobre el trabajo en conjunto con las familias de los estudiantes, las tres docentes entrevistadas coinciden en que es prácticamente nulo, debido a la carencia de formación académica por parte de familia; situación ante la cual muestran empatía y comprensión. En palabras de la participante n.1 “no hay ayuda por parte de los papás, la mayoría no saben leer ni escribir, entonces desde ahí nos falta el apoyo por parte de ellos, pero pues cómo exigirselos”. Este hallazgo es similar a lo encontrado por Madrigal et al., (2018), respecto a la percepción de los maestros del contexto indígena acerca de la falta de participación de los tutores en la tarea educativa, debido a sus bajos niveles de estudios.

La participante n.3 explica que los estudiantes Tarahumaras que asisten a la primaria indígena “no cursan el preescolar, y tenemos que iniciar el proceso de alfabetización desde cero”. Lo que expresa esta docente, concuerda con lo señalado por Viramontes et al., (2011), acerca del acceso a la educación formal de los niños tarahumaras hasta los siete u ocho años.

Sobre el contexto socioeconómico, las docentes comparten que, cuando los estudiantes van a sus casas, deben de apoyar en las labores que realizan sus padres, lo cual les impide realizar sus tareas académicas. Como la docente n.1 explica: “Cuando encargo una tarea el viernes para que la hagan el fin de semana, el lunes que se las pido dicen que no tuvieron tiempo, porque sus padres les mandaron a cuidar a las chivas al campo”. De esta manera, se evidencia que las

familias de bajo nivel socioeconómico, tienen menos tiempo disponible para favorecer un ambiente alfabetizador (Baralt et al., 2022).

Igualmente, el hecho de que los estudiantes sean de comunidades alejadas a donde se localiza la escuela, hace que, cuando faltan por ejemplo por enfermedad, se ausenten por un largo periodo de tiempo, lo cual provoca que se atrasen en su proceso de lecto-escritura. Estas dos situaciones pueden relacionarse con los datos del INEGI (2021) sobre el municipio en el cual se ubica la escuela estudiada, respecto al bajo porcentaje de asistencia escolar en alumnos de educación básica, así como los altos índices de analfabetismo en la población adulta. De igual manera, se evidencia que el proceso formal de alfabetización recae, casi de manera exclusiva, en los docentes (Schmelkes, 2007; Castillo et al., 2014). En palabras de una de las participantes:

Hay veces que los niños se enferman, y tardan un buen rato en regresar a la escuela. Aquí asisten niños de diferentes lugares, viven muy retirado incluso a cinco o seis horas de camino, por eso viven en la escuela. Pero cuando se llegan a enfermar, se tienen que retirar a sus casas y tardan mucho en regresar (participante n.3).

Finalmente, respecto al funcionamiento de la escuela como albergue estudiantil, las maestras entrevistadas concuerdan en que les ofrece una serie de ventajas, entre las cuales se destaca el cubrir la necesidad básica de alimentación, lo cual representa una ayuda importante para las familias, tal y como relata una de las profesoras: “aquí tienen hospedaje y las tres comidas. Muchas veces los papás necesitan salir fuera a trabajar y dejan aquí a sus hijos, incluso algunos solo vienen por ellos cuando empiezan las vacaciones” (participante n.3). La situación de las familias que describe esta maestra, ilustra el fenómeno de migración temporal en busca de trabajo que viven muchas familias Rarámuri (Madrigal et al., 2018).

Así mismo, el que los niños residan en la escuela permite a las docentes atender a los que presentan dificultades en su proceso de alfabetización inicial. En palabras de una maestra “con ellos trabajo por las tardes, de 3:00 a 4:00 para enfocarme en la escritura y la lectura. Entonces me puedo enfocar más con los rezagados, por eso salgo a veces hasta las 5:00” (participante n.3). No son sólo las maestras las que apoyan a los estudiantes fuera del horario escolar, como detalla una de las docentes:

Las compañeras auxiliares de cocina o los maestros que estamos de guardia apoyamos en las tareas que se les encargan a los niños. Por las tardes se les da una hora después de la cena, se meten al comedor a hacer sus trabajos y ahí está el personal apoyándolos. Si se les olvida alguna cosa o tienen alguna duda, ahí se les refuerza, les explica y vuelve a explicar hasta que entienden (participante n.1).

En este sentido, es relevante rescatar las afirmaciones de Rengifo y Sanjuas (2016), quienes comentan que el vínculo familiar y las aulas son los principales responsables que promueven el éxito en el desarrollo de la lectoescritura en los

niños. Por lo tanto, este hallazgo, muestra la ausencia de lo que De la Peña et al. (2018) señalan como las prácticas alfabetizadoras en las familias, dado que varios de los alumnos del contexto estudiado solo ven a sus padres en los periodos vacacionales. De esta manera, se compensa la falta de apoyo de los tutores con la ayuda que provee el personal docente y de apoyo del albergue.

## CONCLUSIONES

Si bien los resultados de la investigación presentada no pueden ser generalizados a otros espacios, siendo que da a conocer las prácticas relacionadas con la alfabetización inicial en un contexto particular, se resalta que sus hallazgos concuerdan con varios estudios de la misma temática, lo cual permite establecer paralelismos y similitudes. De esta manera, se considera que los hallazgos de este estudio aportan al ámbito de la educación indígena actual, ya que profundiza en el ejercicio docente en este contexto y da a conocer aspectos específicos relacionados con estrategias, materiales y uso de lenguas empleadas por las maestras que participaron en la investigación, a través de los significados y concepciones que ellas le otorgan.

Las experiencias que compartieron las docentes de la escuela primaria focalizada para este estudio, ilustran la manera en la que llevan a cabo el proceso de alfabetización inicial con los estudiantes tarahumaras. Respecto a las estrategias empleadas, se evidencia el uso predominante de la lengua indígena, la cual, si bien dominan en la mayoría de los casos, también les genera algunos retos debido a las diversas variantes que existen. Esta misma la utilizan para elaborar los recursos didácticos y juegos que utilizan para favorecer el desarrollo de la lectura y escritura, acompañada también del español; los cuales, vale la pena señalar, realizan por cuenta propia debido a la falta de apoyo de las instituciones oficiales. Así mismo, toman en cuenta aspectos de la identidad cultural del grupo indígena al que pertenecen los alumnos, como las comidas, juegos tradicionales y danzas.

El contexto en el que las docentes entrevistadas desempeñan su labor, implica una serie de dificultades, tales como la falta de involucramiento de los padres de familia, debido a su bajo nivel socioeconómicos y la falta de estudios formales. No obstante, el que la escuela provea del servicio de albergue para los alumnos, es considerado como una ventaja para las maestras que los atienden, ya que este cubre sus necesidades alimenticias y el horario de atención extendido permite tener una intervención individualizada con los estudiantes con rezago. Así mismo, resaltar el papel esencial de los centros escolares en el medio indígena

para revalorizar y fortalecer las lenguas maternas, las cuales se encuentran en peligro de desaparecer.

Como futuras líneas de investigación, se considera pertinente ampliar el estudio para incluir a diferentes escuelas con alumnado predominantemente indígena del municipio de Urique, para conocer y comparar los diferentes materiales y estrategias respecto al uso de la primera y segunda lengua, que emplean los profesores de dichos centros educativos en el proceso de alfabetización inicial. Igualmente, analizar las ventajas y desventajas que ofrece el servicio de internado en las diferentes escuelas de la zona, en relación a las prácticas alfabetizadoras.

### LITERATURA CITADA

- Acuña, A. (2003). Bailar pascol en la baja y la alta Tarahumara. Una mirada al suelo y otra al cielo. *Boletín Trimestral del Consejo Estatal de Población*, 5(17), 69-99. [https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/pdf/dian\\_39\\_03.pdf](https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/pdf/dian_39_03.pdf)
- Acuña, A. (2007). Danza de matachines: estructura y función entre los Rarámuri de la sierra tarahumara. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 3(1), 95-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2523867>
- Acuña, A. (2008). Matachines tarahumaras. Reinventando la tradición. *Revista de Antropología Experimental*, 8, 29-39. <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2008/02acuna08.pdf>
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012) Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Baralt, M., Griffith, S.F., Lori, K, André, N. Blair, L. & Bagne, D. (2022). How family needs informed an early literacy family reading program in multilingual and multicultural Miami-Dade County. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-33, <http://dx.doi.org/10.1177/14687984221093242>
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208. [www.redalyc.org/articulo.oa?id=62329867003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62329867003)

- Blasco, J.E. y Pérez, J.A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario.
- Castillo, I., Salazar, L. y Llorent, V. (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Curriculum, políticas educativas y prácticas docentes. *Omnia*, 2, 71-85. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396003.pdf>
- Castillo, I., Llorent, V.J., Salazar, L. y Álamo, M. (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo: el docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. *Perfiles Educativos*, 40(162), 54-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58591>
- De la Herrán, A. y Rodríguez, Y. (2017). Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73 (1), 163-184. <https://doi.org/10.35362/rie731131>
- De la Peña, C. Parra, N. y Fernández, J. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/213228>
- Delgado-Gastélum, G., Tinajero-Villavicencio, M.G. y Carrasco-Altamirano, A.C. (2023). Alfabetización inicial: Decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
- Francis, N. (1991). Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lectoescritura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(3), 49-84. [https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1991\\_3\\_03.pdf](https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1991_3_03.pdf)
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- Guzmán, R.J. (2018). Alfabetización inicial, marcos pedagógicos de inclusión. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(3), 38-48. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/3>



- H. Congreso de la Unión (2003). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación.
- H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación
- H. Congreso de la Unión (2020) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2020). *Panorama sociodemográfico de Chihuahua, Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R.G. (2016). Educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 15(1), <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/423/pdf>
- López, M. (2007). El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras. *Lectura y Vida*, 28(3), 48-57. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28\\_03\\_Lopez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Lopez.pdf)
- Loredo, J., Alvarado, F., Romero, R. y Solís, L. (2016). Instrumento de planeación para integrar la cultura de los pueblos indígenas al currículo oficial mexicano. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del pedagogo*, (23), 15-35. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1706>
- Madrigal, J., Carrera, C. y Vergara, M. (2018). El ejercicio de la práctica educativa en la sierra tarahumara. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 100-118. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000100099](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100099)
- Mariñanco, M. I. y Bravo, N.C. (2020). Alfabetización convencional en el sistema educativo escolar y conocimiento de pueblos originarios, articulación en la enseñanza. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 25, 232-257. <https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/index.php/nhyg/article/view/320>
- Moreno, E. A. y Valenzuela, J.A. (2017). El yúmure. Ritual de petición entre los *ralámuli* o tarahumaras (México). En Dápuez, A. y Tola, F. (Eds.) *El arte de pedir. Antropología de dueños y suplicantes*. (109-127). Editorial Universitaria Villa María.
- Ortiz, M. (2006). *La alfabetización inicial en la escuela*. IESALC UNESCO.

- Pérez, I. y Arán, A. (2022). Proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes Rarámuri en una escuela primaria indígena mexicana. *Paradigma*, 29(48), 52-70. <http://doi.org/10.5377/paradigma.v29i48.15275>
- Pérez, M. S. (2022). La apropiación del sistema de escritura en lenguas indígenas por niños y niñas en contextos de plurilingüismo. Estado de la cuestión. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 35, 121-143. <http://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2829>
- Reese, L. y Feltes, J.M. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, 43, 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/15>
- Rengifo, Y. M. y Sanjuas, H. (2016). La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes. *Plumilla Educativa*, 18(2), 101-108. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1959>
- Robles, B (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico *Cuiculco*, 18(52) 39-49. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rodríguez, A. y Fernández, M.E. (2014). ¿Aprender tsotsil? Experiencia con niños de una primaria urbana en San Cristóbal. *Entre Diversidades, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, 85-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6172165>
- Rugiero, J.P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25-42. [http://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](http://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)
- Sánchez, S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelenquía, Revista interdisciplinaria*, 16, 91-102. <https://revistaentelequia.wordpress.com/2013/10/12/1320/>
- Saucedo, E. R. (2020). Más de cuatro siglos de violencia y resiliencia, en la historia de los pueblos originarios de la Sierra Tarahumara, al noroeste de México. En Montes, J., Avendaño, V.C. y Espina, A.B. (Cords.) *Diversidad, Choques e Inclusiones Culturales en Iberoamérica (siglos XVI-XXI)*. Editorial Universidad de La Serena. (pp. 101-123)
- Schmelkes, S. (2007). *La alfabetización en el medio indígena: algunas reflexiones y algunas pistas*. Seminario La alfabetización en el siglo XXI. Fundación Santillana, Buenos Aires, 7 de septiembre de 2007.

- Secretaría de Desarrollo Social (2022). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*.  
<https://www.gob.mx/bienestar/documentos/informe-anual-sobre-la-situacion-de-pobreza-y-rezago-social>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Trujillo, I. y Terborg, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 127-140. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55211259007>
- Vargas, M.L. y Pérez, C. (2009). La memoria colectiva en las comunidades indígenas, una estrategia para la construcción de identidad. *Veredas, Revista de Pensamiento Sociológico*, 85-102. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/564>
- Varguillas, C.S. y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista a profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7610231>
- Vega, G, Ávila, J., Camacho, N. y Becerril, A. (2014) Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528. <https://core.ac.uk/reader/236413540>
- Viramontes, A., Morales, L.A. y Burrola, L.M. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 223-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683650>
- Viramontes, E. y Porras, A. (2020). Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular. *RECIE*, 5(1), 319- 328. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.948>
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. Unesco.

## AGRADECIMIENTOS

A las tres docentes que de manera desinteresada y generosa compartieron sus experiencias en torno a la alfabetización inicial en el contexto indígena, gracias.

## SÍNTESIS CURRICULAR

### **Berta Lilia Vega Villalobos**

Es egresada de la licenciatura en educación primaria por parte de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” en Saucillo, Chihuahua. Actualmente, se desempeña como docente en el medio indígena.

### **Ana Arán Sánchez**

Es docente e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” en Saucillo, Chihuahua. Es candidata a doctora en ciencias de la educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID).