



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Sensibilización a las lenguas a través del “Éveil aux langues” como un medio para impulsar el interés por la diversidad lingüística y cultural en estudiantes mexicanos de educación básica

**Juan Carlos Aguilar Castillo**

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco  
carlos.aguilar.r56@gmail.com

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Diversidad lingüística, multilingüismo y educación bilingüe.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



### Resumen

Actualmente, las sociedades son multilingües e interculturales y el sistema educativo debe fomentar las habilidades de multiculturalidad en sus alumnos para convertirlos en ciudadanos autónomos, respetuosos y empáticos para con las diferencias lingüísticas y culturales que convergen en un mismo espacio. Sin embargo, resalta que en las clases de lenguas extranjeras se enseña a los estudiantes la lengua desde enfoques lingüísticos. Este aspecto, ha marginado la enseñanza de la cultura, las distintas variantes dialectales de la lengua o su convivencia o convergencia en un mismo espacio. En el caso mexicano, las lenguas originarias se encuentran marginadas por aspectos sociales o históricos, se contraponen al español, la lengua oficial de México. Aunque existe una política de enseñanza para estudiantes bilingües (español y lengua originaria) en la práctica dicha política fomenta un bilingüismo sustractivo en donde únicamente se enseña al estudiante en su L1 mientras aprende el español; posteriormente su escolarización resulta completamente en español. El objetivo de la sensibilización de las diversas lenguas permitirá generar un respeto por las lenguas originarias en los estudiantes de educación básica, así como a reforzar la motivación para aprender lenguas originarias o extranjeras y desarrollar diversas aptitudes metalingüísticas que faciliten dicho aprendizaje.

**Palabras clave:** lenguas, plurilingüismo, diversidad lingüística, intercultural, educación básica.

## Introducción

Como lo señalan Mallot & Alsina (2017), actualmente, las sociedades son multilingües e interculturales y el sistema educativo debe fomentar las habilidades de multiculturalidad en sus alumnos para convertirlos en ciudadanos autónomos, respetuosos y empáticos para con las diferencias lingüísticas y culturales que convergen en un mismo espacio. Sin embargo, resalta que en las clases de lenguas extranjeras se enseña a los estudiantes la lengua desde enfoques lingüísticos. Este aspecto, ha marginado la enseñanza de la cultura, las distintas variantes dialectales de la lengua o su convivencia o convergencia en un mismo espacio. La Unión Europea (UE), consciente de las constantes migraciones internas dentro de los países miembros, ha impulsado proyectos que se encaminan a acercar a los estudiantes a las diferentes lenguas con las que se convive en la UE. Al respecto, se han creado iniciativas que se centran en el enfoque del plurilingüismo como una forma de enseñar lenguas extranjeras partiendo de la noción que, como se ha mencionado previamente, las sociedades son multilingües e interculturales. Bajo este contexto, en el presente trabajo se presenta un panorama general sobre la cantidad de estudiantes que son hablantes de una lengua indígena. Posteriormente, se muestran los rasgos de la política nacional en término de alfabetización. Al respecto, se hace énfasis en que en gran parte las lenguas indígenas han quedado al margen de las políticas en donde converge la lengua española y las lenguas indígenas como lenguas de alfabetización en un mismo salón. Asimismo, se presentan algunos ejemplos de evaluación sobre comprensión lectora en donde se hace énfasis en la comprensión en lengua española, pero escasamente se ha evaluado la comprensión de los estudiantes que son hablantes de lenguas indígenas.

Al respecto, se propone la metodología de “Éveil aux langues” como una forma de acercarse al plurilingüismo en el contexto escolar mexicano. Se muestran algunos avances que se han hecho en términos educativos para la enseñanza de lenguas e igualmente se presenta el área en donde el trabajo de investigación-intervención tendría cabida dentro de las políticas educativas de plurilingüismo.

## Desarrollo

### Plurilingüismo en México

México es un país plurilingüe. De acuerdo con cifras oficiales recientes, se ha observado un decremento en la cantidad de estudiantes indígenas en preescolar y primaria. En lo que respecta a los estudiantes indígenas en preescolar, el crecimiento anual entre el periodo 2013-2018 fue de -0.5%; en el mismo periodo para educación primaria fue de -1.0% (Mejoredu, 2020, p. 70). El escaso crecimiento de estudiantes indígenas en preescolar y primaria puede ser producto de factores como migración de la familia o ausentismo escolar. Sin embargo, en gran parte ese decremento en la tasa de crecimiento puede ser explicado por la cantidad de docentes con especialidad en enseñanza a comunidades indígenas que se encuentran al frente de los salones escolares.

Mejoredu (2020) reportó un crecimiento de 1.0% de docentes en preescolar indígena, mientras que para educación primaria reportó un aumento de docentes de 0.4% (p.70).

Aunque los datos de Mejoredu (2020) muestran un aumento en la cantidad de docentes frente al decremento de asistencia escolar de estudiantes indígenas resulta interesante explorar que uno de los factores que ha incidido en el ausentismo escolar no es la cantidad de docentes que imparten clase, sino las prácticas educativas que se realizan cotidianamente en el contexto escolar. Mejoredu (2020) estima que el 56.9% de niños en preescolar indígena son hablantes de alguna lengua indígena. El porcentaje es superior para los niños de primaria pues se estima que 75.6% de quienes acuden a primaria indígena son hablantes de alguna lengua originaria.

Este panorama general muestra dos datos esenciales. En primer lugar, la gran cantidad de estudiantes de educación básica —en particular preescolar y primaria— que son hablantes de lenguas indígenas. En segundo lugar, el decremento de estudiantes de preescolar y primaria hablantes de lenguas indígenas que han abandonado sus estudios. Es motivo de este trabajo indagar cómo ha sido la aproximación de los docentes a la interacción de diversas lenguas en el espacio escolar pues priorizar la enseñanza en lengua española iría en detrimento de las lenguas indígenas de los estudiantes. La consecuencia de una marginación lingüística por parte de los docentes incidiría en el alejamiento de los estudiantes hablantes de lenguas indígenas de la escuela. No obstante, otro de los problemas que podría surgir de la alfabetización en español es que los estudiantes hablantes de lenguas indígenas no logren una alfabetización ni en su primera lengua ni en español, lo cual al final perjudicaría su progreso escolar, retrasando únicamente un inminente fracaso escolar en secundaria o media superior.

Mejoredu (2020) señala que “el analfabetismo es la forma más grave del rezago educativo” (p. 310). En este sentido, es necesario que los docentes de preescolar, así como de primaria que imparten clase tanto a estudiantes hablantes de lenguas indígenas como a estudiantes hablantes del español puedan fomentar un sentido de aprecio, de respeto y inclusión de las diversas lenguas que convergen en el espacio escolar. Asimismo, en la medida de lo posible los docentes deberán ser capaces de incluir las lenguas de los estudiantes con el fin de que los estudiantes hablantes de lenguas indígenas no se sientan marginados o avergonzados de hablar una lengua con menos hablantes que el español.

### **¿Política nacional para la alfabetización? Alfabetización en segundas lenguas**

De acuerdo con investigaciones como la de Smith, Jiménez y Ballesteros Pinto (2004) se interrogan sobre la existencia de una política nacional de alfabetización. Los resultados mostrados por Smith, Jiménez y Ballesteros Pinto (2004) indican que, aunque a nivel nacional se cuenta con objetivos, planeaciones, materiales y docentes capacitados para alfabetizar a los estudiantes en lengua española, se encuentran resultados divergentes. De entre los resultados de investigación, Smith, Jiménez y Ballesteros Pinto (2004) encontraron que la lectura se encontraba en un nivel intermedio de control entre la escritura y la expresión oral. Destaca que se ponía a los niños a leer cuando la docente tenía que corregir trabajos o calificar exámenes. Esta acción daba lugar para

que los estudiantes pudieran leer a su ritmo; sin embargo, posteriormente la docente no realizaba ejercicios complementarios como preguntas, comentarios, reflexiones, escrituras o dibujos. En lo que respecta a la lectura en voz alta, Smith, Jiménez y Ballesteros Pinto (2004) encontraron que mayoritariamente se realizaba una lectura grupal en donde se corregía entonación, vocalización y exactitud, así como seguido de signos de puntuación. Este problema identificado por Smith, Jiménez y Ballesteros Pinto (2004) muestra las coyunturas de una estrategia nacional de alfabetización en español. Ahora bien, la problemática aumenta si se toma en consideración que, en ocasiones, como lo indican las estadísticas antes señaladas, los salones escolares no están conformados homogéneamente por estudiantes cuya primera lengua es el español, al contrario, hay estudiantes que tienen como primera lengua una lengua indígena.

Como destaca Cummins (2001), el progreso de la segunda lengua o L2 dependen del nivel de alfabetización que previamente se tenga en la lengua materna o L1. Al respecto, Cummins (2001) propone la teoría del umbral y de la interdependencia lingüística. De acuerdo con lo planteado por Cummins (2001), la teoría del umbral indica que tener un desarrollo de lectura y escritura en la L1 permitirá que los niños avancen en el proceso de alfabetización de L2 debido a que ya han sido alfabetizados y han desarrollado la comprensión lectora y la expresión escrita en la L1. Asimismo, desde una perspectiva personal, considero que tener una alfabetización en la L1 permitiría haber desarrollado un sentido sobre el uso de la lectura y la escritura, es decir, qué se puede lograr si uno lee o si uno escribe, como lo plantea la teoría sociocultural. Posteriormente, la interdependencia permitiría que esas relaciones de lectura y escritura establecidas en la L1 ayudaran en el desarrollo de las mismas habilidades en la L2. El problema que existe con los niños de minorías lingüísticas que se alfabetizan en una L2 reside en que se les alfabetiza directamente en L2, dejando de lado su L1, la cual permitiría que avanzaran más rápido. Uno de los problemas más grandes es que los niños, al ser alfabetizados directamente en la L2, pueden desarrollar un bilingüismo sustractivo de su L1.

Es importante estudiar la alfabetización de los niños hablantes de lenguas indígenas pues como señala Cummins (2001), desafortunadamente se alfabetiza a los estudiantes en la L2, dejando al margen su L1. Este proceso de alfabetización que se sustenta en la L2 no permite que los estudiantes comprendan de manera amplia los procesos comunicativos ni de su L1 ni de la L2. En la investigación de Smith, Jiménez y Ballesteros Pinto (2004) se observa que en uno de los problemas reside en que los estudiantes no desarrollan un sentido hacia la “cultura letrada”, lo cual deriva en la incomprensión o el escaso desarrollo de sentidos sociales hacia la lectura y la escritura. Este problema que es más evidente con la progresión escolar podría estar estrechamente relacionado con el hecho de que en edades tempranas un gran segmento de estudiantes hablantes de lenguas indígenas no desarrollan el sentido social ni comunicativo ni de su L1 ni de la L2.

En concordancia con lo anterior, se sitúa la investigación de Caracas Sánchez y Ornelas Hernández (2019) quienes estudiaron la influencia de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA en las pruebas de evaluación de la comprensión lectora, aunque las pruebas se centran únicamente en la comprensión lectora en lengua española,

los resultados muestran un panorama sobre el estado actual de la alfabetización de niños hablantes de L2. Para esto analizan la forma en que se evalúa la comprensión lectora en cada una de las pruebas, tales como: extracción de la información, desarrollo de una comprensión global, desarrollo de una interpretación, análisis del contenido y la estructura y evaluación crítica del texto, así como los resultados obtenidos a nivel secundaria en la aplicación de cada una de ellas.

Ahora bien, al mostrar el resultado de los estudiantes hablantes del español, podría ofrecer herramientas que permitan pronosticar la situación actual de los estudiantes hablantes de lenguas indígenas. En el estudio destaca que en PISA claramente hace una distinción entre comprensión lectora (*reading comprehension*) y competencia lectora (*reading literacy*). La primera hace referencia a la vinculación personal del sujeto con el texto, mientras que la segunda es la relación del texto, del sujeto y de su entorno (Caracas Sánchez y Ornelas Hernández, 2019); sin embargo, en EXCALE y PLANEA no se hace una delimitación teórica como la de PISA. En ambas pruebas mexicanas se evalúa la comprensión del texto atendiendo a la información presentada Caracas Sánchez y Ornelas Hernández (2019).

Dentro de los principales hallazgos que se encontraron fueron que en las tres pruebas los estudiantes mostraron una baja comprensión lectora, únicamente destaca la extracción de información puntual; sin embargo, no se mostró el desarrollo de habilidades como analizar, realizar hipótesis o comprender. De manera particular, en la prueba EXCALE los estudiantes mostraron menor dificultad al “extraer información” de los textos, lo cual indica que los docentes realizarían ejercicios de identificación de información, que son los habituales de comprensión lectora, pero se necesita trabajar más para generar habilidades de competencia lectora.

Asimismo, es relevante señalar que a la mayoría se le dificulta usar la información esencial de una lectura y aplicarla en la solución de una situación novedosa. Por su parte, la prueba PLANEA identificó uno de los hallazgos previamente discutidos por Smith, Jiménez y Ballesteros Pinto (2004): la incidencia del origen socioeconómico en el desarrollo de una “cultura letrada”. De esta manera, Caracas Sánchez y Ornelas Hernández (2019) encontraron que el origen socioeconómico aumentó la distancia en los grupos menos favorecidos. 3 de cada 10 que finalizan la educación básica están en el nivel I insuficiente pues solo identifican. La mitad se ubicó en el nivel II, básico; 17.9% en el nivel III y 8.3 en el nivel IV. Las escuelas comunitarias y telesecundarias registran el mayor porcentaje de alumnos ubicados en el nivel I.

Sobre la prueba PISA, los estudiantes se ubican en el nivel 1a y 1b pues son incapaces de realizar una lectura básica. Al momento de interpretar los resultados es necesario tomar en consideración que, de acuerdo con los datos de Mejoredu (2020, p. 35), para 2018 las familias de los niños en edad entre 3 y 5 años 24.0% tenían rezago educativo, 52.9% se encontraban en la pobreza y 11.9% en pobreza extrema. De manera casi similar, los niños de entre 6 a 11 años vivían en hogares en pobreza (50.2%) y pobreza extrema (9.2%). Sobre estas cifras se puede comprender que la falta de lectura no se atribuya exclusivamente a desinterés de los estudiantes, si no a la falta de recursos materiales y falta de capitales culturales que posibiliten que los estudiantes desarrollen

prácticas letradas en el hogar. Asimismo, se suma que en gran parte los hijos de padres que hablan una lengua indígena son los primeros en su familia que acceden a la educación, por lo cual se desconocen las prácticas educativas (exámenes, tareas, trabajos, proyectos, actividades grupales, reuniones escolares) que es necesario para que los estudiantes desarrollen prácticas letradas. De igual manera, destaca que desarrollar las habilidades de lectura y escritura en niños hablantes de lenguas indígenas es necesario que los docentes emprendan acciones comprensivas en donde se incluyan tanto las lenguas indígenas como que los estudiantes hablantes de las lenguas indígenas sean centro de las actividades organizadas por el docente, de tal manera que no se sientan discriminados por hablar otra lengua.

Al respecto, Caracas Sánchez y Ornelas Hernández (2019) de manera prospectiva consideran que se deben fortalecer habilidades como el desarrollo de una interpretación, desarrollo de una comprensión global y análisis del contenido/estructuras y desarrollar estrategias que permitan al estudiante relacionarse con el texto antes, durante y después de la lectura; pero también acotan que las políticas curriculares deben alinearse a estos indicadores. Frente a estos resultados considero que el énfasis debe hacerse en los primeros niveles de alfabetización para que en edades tempranas los estudiantes comprendan los usos sociales de la lectura y la escritura.

### **Sensibilización a diversas lenguas**

De manera particular, en lo que concierne a la sensibilización sobre el plurilingüismo en la clase, la literatura expone actividades bajo la metodología del “Éveil aux langues” que a su vez se basa en el *awareness of language* o conciencia lingüística (Haskins, 1984 en Bernaus, 2004) considerada como la base para facilitar cualquier aprendizaje de lenguas. Para Bernaus (2004), la enseñanza/aprendizaje de lenguas establece vínculos entre varias lenguas y entre lenguas muy diversas con el fin de que el alumnado adquiera una conciencia lingüística. De esta manera, se derrumba el pensamiento que la diversidad plurilingüe es un problema. Al contrario, el plurilingüismo deja de ser visto como una amenaza para convertirse en una herramienta que, como lo señala Bernaus (2004), se encuentra al alcance de la mayoría.

Es trascendental tratar el tema del plurilingüismo en el espacio escolar pues como argumenta Lluch (2002 en Bernaus, 2004) “la escuela es un marco privilegiado para tratar la diversidad cultural desde una perspectiva de cohesión social” (p. 4). En este sentido, de acuerdo con Didier (2019), al tener en clase una sensibilización a distintas lenguas se desarrollan algunos dominios, entre ellos: 1) las relaciones entre las lenguas y las culturas; 2) las relaciones entre las lenguas: historia y evolución de las lenguas; 3) las lenguas nos se escriben como se hablan ni se hablan como se escriben; 4) toma de consciencia que existen otros sistemas de comunicación; 5) los alumnos tomen consciencia de que las lenguas y culturas están presentes en sus entorno y que son parte de su sociabilización; 6) estatus de las lenguas, 7) apropiación de las lenguas: adquisición y aprendizaje, entre otras.

Los proyectos de plurilingüismo llevados a cabo por Bernaus (2004) y Didier (2019) se centran en sensibilizar a los estudiantes hacia el aprendizaje de lenguas, pero sobre todo de lenguas extranjeras. Sin embargo, en el contexto mexicano en donde se observa una alta asistencia de estudiantes hablantes de lenguas indígenas en salones de clases donde la primera lengua de los estudiantes es el español conviene sensibilizar a los estudiantes no hablantes de lenguas indígenas sobre la diversidad lingüística como un hecho complejo que ofrece ventajas en la interacción social, así como ventajas para la sociedad. Asimismo, como lo señala Bernaus (2004), la sensibilización hacia diferentes lenguas permite establecer un contexto en el que “las interacciones sean equitativas” (p. 4).

Esta última característica observada por Bernaus (2004) resulta ampliamente vigente en el contexto mexicano en donde por descuido educativo, es frecuente la enseñanza desigual entre el español y las lenguas indígenas. Asimismo, en México a los hablantes de lenguas indígenas se les ha considerado erróneamente como personas incapaces de aprender el español. Sin embargo, como se ha discutido en las semanas del módulo, ese prejuicio es causada porque los estudiantes son alfabetizados en la L2, en lugar de su lengua indígena, por lo cual les toma más tiempo establecer las diferencias entre su lengua y el español.

Aunque el problema de la desigualdad de enseñanza en lenguas indígenas es un problema recurrente, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) cuenta con una línea editorial que comprende materiales de tipo: 1) lengua materna-lengua indígena; 2) marco curricular de educación indígena, 3) juegos didácticos, 4) materiales educativos, 5) biblioteca escolar, entre otros. En la sección de “Tablas y figuras” se presenta un texto titulado “Yuku nantaku”, el cual forma parte de los textos del fondo editorial de la DGEI y que muestra la diversidad de materiales disponibles en lenguas originarias.

Es innegable la cantidad de materiales editoriales en la página de la DGEI; sin embargo, una de las problemáticas que existe con el repositorio es que en gran medida los textos se encuentran en lenguas indígenas. Es decir, los materiales se encuentran dirigidos a estudiantes y docentes hablantes de las lenguas indígenas. Esta característica afecta en que docentes o estudiantes no hablantes de lenguas indígenas puedan acercarse a las lenguas, comprender quiénes son sus hablantes, en qué regiones del país viven, cuáles son los platillos que son típicos en sus comunidades, qué palabras de esas lenguas indígenas han sido incorporadas al léxico del español en su variante mexicana, entre otros. En este sentido, el problema de investigación que deseo desarrollar en la licenciatura se torna claro: existen materiales en lenguas indígenas; sin embargo, están estructurados para ser utilizados exclusivamente por estudiantes y docentes hablantes de las lenguas indígenas. Al respecto, el proyecto de investigación-intervención que propongo es realizar materiales educativos o actividades que permitan a los docentes acercarse y acercar a los estudiantes hablantes del español y a los hablantes de lenguas indígenas a la diversidad de lenguas indígenas del país. Así, de esta manera se sensibiliza a los estudiantes sobre la convergencia de diferentes lenguas al tiempo que se aprende el respeto por las diferencias, el valor de la L1 y que se construye una comunidad lingüística más amplia.

La actual situación de contingencia sanitaria limita el trabajo de observación en alguna comunidad en donde haya presencia de estudiantes hablantes de lenguas indígenas en grupos en donde mayoritariamente haya estudiantes hablantes del español. Sin embargo, en la medida de las posibilidades de intentará hacer un estado de la cuestión a través de materiales educativos, recursos didácticos, planeaciones escolares, entre otros materiales que se encuentren disponible en internet.

El trabajo de investigación se encuentra en construcción, por lo cual todavía no se determina con qué lengua indígena se trabajará; sin embargo, de acuerdo con Mejoredu (2020), los cinco mayores estados de México con más estudiantes de preescolar y hablantes de lenguas indígenas son Chiapas (28.0%), Oaxaca (17.3%), Guerrero (15.7%), Veracruz (10.7%) y Puebla (7.0%). La cantidad de estudiantes en primaria hablantes de lenguas indígenas es casi similar con respecto a preescolar: Chiapas (34.8%), Guerrero (18.3%), Oaxaca (17.5%), Hidalgo (9.9%) y Veracruz (8.4%). Este dato brinda una luz sobre qué estados de México presentan mayores estudiantes hablantes de lenguas indígenas, por lo cual sería pertinente indagar sobre las lenguas indígenas habladas en los estados antes mencionados y trabajar sobre éstas.

Las preguntas de investigación que ahora se han construido son:

- I. ¿De qué manera los docentes podrían incluir en el salón de clase la diversidad lingüística?
- II. ¿Con qué materiales trabajan los docentes para incluir en clases la diversidad lingüística?
- III. ¿De qué manera un conjunto de materiales contribuye a generar un ambiente plurilingüe en el salón de clases?

## Conclusiones

Como se ha destacado en el trabajo, las escuelas de servicio indígena son las que presentan altos porcentajes de estudiantes hablantes de lenguas indígenas. En educación inicial, la cifra corresponde al 38.4%; 56.9% en preescolar y 75.6% en primaria. Asimismo, se observa que las telesecundarias son las que tienen la mayor proporción de estudiantes hablantes de lenguas indígenas (Mejoredu, 2020, p. 97). Los siguientes datos han ofrecido una perspectiva para afinar la mirada en preescolar y primaria e interrogar cómo es la convivencia de las lenguas indígenas con el español en el espacio escolar, cuáles son las actividades llevada a cabo por el docente para que tenga lugar el aprendizaje en diversas lenguas, cómo sensibiliza el docente a los estudiantes para aceptar la diversidad lingüística o bien, qué materiales o recursos educativos emplea el docente para sensibilizar a los estudiantes hacia un espacio de diversidad lingüística.

La sensibilización hacia la diversidad de lenguas es relevante en nuestro país pues existe una gran cantidad de hablantes de lenguas indígenas en educación inicial, preescolar, secundaria y media superior. El “*éveil aux langues*” se propone preparar a los alumnos al aprendizaje de diversas lenguas, es decir, se trata de un

“propedéutico al plurilingüismo, al intercultural y a la reflexión metalingüística, y un fortalecimiento por contraste de la lengua materna (sic)” o L1 (Cuq y Gruca, 2005, p. 358 en Didier (2019). Tomando en consideración los datos estadísticos ofrecidos por Mejoredu (2020) y recurriendo al “éveil aux langues” propongo generar una investigación-intervención basada en la elaboración de materiales en lenguas indígenas y en español que permita a los docentes acercarse y acercar a sus estudiantes a la gran variedad de lenguas indígenas del país.

## Tablas y figuras

# Yuku nantaku

Yoo xan kuia jaa nikasuku i'a ndoso nuu in in ñuu te ni kakumani xan jina'a. Nuu nuu kaja'an te'e ta'a te in kiu nikajito tindo'o jaa nakanina ya'a. Ndosos ñuu Yoko yúa ni yai onde uxa ndiyo'o te ni kintoo ni kixi nuu kayoo chaa nuu Ndosos ñúa te yanina kuu nú.

Ndosos Ñuu Kánu ñúa jin ña'a si'i ni kanakii yoko i'a ndikandi te ni kakundé ninaschaku ndoso Ñuu Yoko ñúa, nuu tuu nuú chi jaa kuu kú. Ndosos Ñuu Kánu ñúa jin ña'a si'i ni kana ni'i nani'i tau te maa ndoso yiuun ni nduu i'ia ndikandi te ña'a si'i ñúa ni nduñá in yuku tána jaa sa'a tana ku'e nantaku ñúa kuu jaa nani "yuku ntaku".

Yuku ya'á chi yoo tu'u jaa saa jaa nandea ndusu yu'uyo te nasta'a jaa yoo xan nayiu. Ñúa kuu jaa chaa jaa nikajika nikaxiko ñuu jika ni kajatiñu yuku ntákuya jaa namamá jina'a ichi, nuu kenta ñakuna. Kachu'un-de ntaa jin jiti yuku luliun ini in ñunu te nuu noo tinto'o naka'an te kaki'i-de ñunu yukuun te kakaja ñáde, ñuate nasta'a so'o ja kaka'a xan nayiu te suni nakuni ja ku'a nayiu ku'an, ñúa te kii ja kanayu'u ñakuinaun te tua no kasa'a jide jina-de.

Saá chii yuku tanaun kana ndi'í nii ini ñuu ya'a , te vina chii ja'anu kondee yuku nuu jika ñúa. Te vina chi taka ña'a tánaun kajatiñuñá ndi'í nuu yuku ya'a, ja kasa-ña taana taka nayiu ja kajatun'un siki ku'é ntaku jaa kuu taja, koo nducha , va'u, tachi xaan jin tikacha ichi.

Domingo Ramirez  
Escuela Lazaro Cárdenas  
Benito Juárez San Miguel El Grande, Tlaxiaco, Oaxaca



Fuente: Tomado de DGEI (2020). El cerro de la lluvia. Lengua mixteca. Estado de Oaxaca. México: DGEI.

## Referencias

- Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas. *Glosas didácticas* (11). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf>
- Caracas Sánchez, B., & Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982019000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200008)
- DGEI (2020). El cerro de la lluvia. Lengua mixteca. Estado de Oaxaca. México: DGEI. Recuperado de: [https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/biblioteca-escolar/semilla-palabras/be\\_semillas\\_00032.pdf](https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/biblioteca-escolar/semilla-palabras/be_semillas_00032.pdf)
- Didier, A. (2019). Sensibilización a las lenguas: una propuesta didáctica en las primarias de Guadalajara. *Sincronía*. 23(76) 690-672 Recuperado de [http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/76/690\\_705\\_2019b.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/76/690_705_2019b.pdf)
- Mallot, C., Alsina, M. (2017). Enfoque plurilingüe integrador: una experiencia educative intradisciplinar en el tratamiento integrado de lenguas en la ESO. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 12, p. 47-53. Recuperado de
- Mejoredu (2020). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. *Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. México: Mejoredu.
- Smith, P. H., Jiménez, R.T. y Ballesteros Pinto, R. M. (2004). ¿Hay una pedagogía nacional de la lecto-escritura? Una mirada a la construcción social de lectores y escritores en México. *Lectura y vida*, (26), 14-24. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26\\_01\\_Smith.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Smith.pdf)