

# Enseñanza de la lengua maya desde las prácticas comunitarias del lenguaje. Una intervención educativa

## *Teaching the Mayan language through community language practices. An educational intervention*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1540>

David Herrera Figueroa\*

Joana Marisol Tamay Dziu\*\*

Reina Patricia Polanco Caamal\*\*\*

### Resumen

Este trabajo aborda una intervención educativa local para el mantenimiento y revitalización de la lengua maya, surgida a partir de la tensión entre los modelos educativos oficiales y el desplazamiento que están sufriendo las lenguas indígenas. Se plantea un análisis de los programas y estrategias para la enseñanza de estas lenguas indígenas y se define a los modelos aditivos de mantenimiento y revitalización lingüística (Feltés, 2017) y las prácticas socioculturales del lenguaje (Santos-Cano, 2015) como aquellas que dieron base a la intervención. La metodología utilizada fue la investigación-acción (Latorre, 2005), desarrollada desde un enfoque cualitativo a partir de técnicas de: 1) observación participante y no participante, 2) entrevista semiestructurada, 3) análisis documental y 4) triangulación de técnicas e investigadores para la recopilación y análisis de los aprendizajes generados a través de la intervención. Los resultados señalan la disposición y cambio de actitudes lingüísticas para el aprendizaje de la lengua maya, así como el desarrollo de una habilidad comunicativa oral incipiente. De igual forma, se identificó la asociación de las prácticas comunicativas con contextos de la vida cotidiana de los alumnos y el valor de la socialización generacional de la lengua maya (Chi-Canul, 2017) en espacios protegidos (Feltés, 2017).

**Palabras clave:** educación indígena – lengua maya – revitalización lingüística – interculturalidad crítica – investigación-acción.

### Abstract

This study addresses a local educational intervention for the maintenance and revitalization of the Mayan language. It emerged from the tension between official educational models and the displacement of the Mayan language. An analysis of programs and strategies for the teaching of indigenous languages is pro-

\* Doctor en Ciencias Sociales y Educación. Líneas de Investigación: procesos de bilingüismo y lectoescritura en centros escolares de la modalidad indígena y formación, identidad y práctica educativa en educadores rurales. Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Mérida), México. [david.herrera@upnmda.edu.mx](mailto:david.herrera@upnmda.edu.mx)

\*\* Licenciada en Intervención Educativa. Líneas de Investigación: Intervención Educativa Intercultural. Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Mérida), México. [joanatomay2@gmail.com](mailto:joanatomay2@gmail.com)

\*\*\* Licenciada en Intervención Educativa. Líneas de Investigación: Intervención Educativa Intercultural. Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Mérida), México. [Patichi2038@gmail.com](mailto:Patichi2038@gmail.com)

posed, and additive models of language maintenance and revitalization (Feldes, 2017) and sociocultural language practices (Santos-Cano, 2015) are defined as the foundation for the intervention. The methodology used was action research (Latorre, 2005), conducted through a qualitative approach using the following techniques: 1) participant and non-participant observation, 2) semi-structured interviews, 3) document analysis, and 4) triangulation of techniques and researchers for the collection and analysis of the learnings generated through the intervention. The results indicate a willingness and change in linguistic attitudes towards learning the Mayan language, as well as the development of incipient oral communicative skills. Likewise, the association of communicative practices with contexts of the students' daily lives and the value of generational socialization of the Mayan language (Chi-Canul, 2017) in protected spaces (Feldes, 2017) were identified.

**Keywords:** Indigenous education – Mayan language – language revitalization – critical interculturality – action research.

## Introducción

Este trabajo se encuadra en los estudios empíricos respecto a prácticas educativas que entrelazan la relación de la enseñanza de las lenguas indígenas –en este caso la lengua maya peninsular– con las prácticas comunitarias, desde una perspectiva enraizada en el contexto cultural y territorial de la localidad de estudio. En el estudio aquí desarrollado se reportan los antecedentes, así como el sustento teórico-metodológico y resultados de un proyecto de intervención educativa denominado *Toksaj óol na'tsil yóok'ol kaab* (“Salvando a la Madre Naturaleza” en lengua maya yucateca) llevado a cabo en la escuela preescolar indígena de una población rural maya, en el sur del estado de Yucatán (México).

Este documento se organiza en los siguientes apartados: Introducción, en la que en primer término se describe la situación de la lengua maya en Yucatán; así como los planteamientos para su enseñanza en el Sistema Educativo Mexicano. Enseguida se presenta un análisis orientado desde una perspectiva de la interculturalidad y el bilingüismo, respecto a las investigaciones en torno a la enseñanza de las lenguas indígenas y la lengua maya en educación básica, para derivar en las preguntas y objetivos de investigación. Posteriormente, en el marco metodológico, se plantea el enfoque y modalidad elegida para el desarrollo del proyecto y su análisis, así como las técnicas e instrumentos empleados para su desarrollo y documentación. En el apartado de desarrollo, se plantea la descripción de la localidad de estudio, la caracterización de los participantes, y se describen las categorías que fueron utilizadas: 1) el aprendizaje en la práctica como estrategia para la enseñanza de la lengua maya; 2) las prácticas culturales situadas en el aprendizaje y uso de la lengua maya, derivadas del proceso de análisis de la intervención. Se concluye con las reflexiones sobre los aportes y limitaciones del proyecto respecto a las propuestas de enseñanza de lenguas indígenas actuales.

La lengua maya, en su variante peninsular, se ubica territorialmente en los estados mexicanos de Yucatán, Campeche y Quintana Roo, así como en zonas de Belice. Es considerada la

segunda lengua indígena en cuanto número de hablantes en México. En el estado de Yucatán, de acuerdo con el censo 2020, se reportó una población de 519,167 hablantes de lengua maya, que corresponden a 23.7% de la población total del estado (INEGI 2020). Sin embargo, la lengua maya, como la mayoría de las lenguas indígenas en México, presenta un proceso de desplazamiento lingüístico a partir de procesos de bilingüismo asimétrico con el español, que se ha acrecentado en los últimos años (Chi-Pech 2023; Solís, Alcántara 2023). En términos estadísticos, la significatividad de este desplazamiento para la lengua maya es de 65.8% de pérdida intergeneracional (Solís, Alcántara 2023); lo cual se ve reflejado en la disminución de población en edad de 5 a 9 años que habla la lengua maya, aunque de acuerdo con Briceño-Chel (2012) representa el 2%. Estudios como los realizados por Sánchez-Arroba (2015) y Couoh-Pool (2017) apuntan al desplazamiento y pérdida de la lengua maya en generaciones jóvenes a partir de procesos de socialización lingüística familiar en español y el gradual abandono a través de la trayectoria en el sistema educativo mexicano que favorece el uso del español como lengua hegemónica (Leo-Peraza, Cortes Camarillo, 2017; Lizama, 2008; Mijangos-Noh, 2009). Esto a partir de proyectos educativos orientados por una identidad nacionalista de carácter lingüístico y culturalmente homogéneo, excluyente de las lenguas y culturas indígenas (Díaz, 2020), las cuales han debilitado su sostenibilidad, circulación y transmisión intergeneracional en el nivel comunitario y regional. Si bien a raíz de acontecimientos de las últimas décadas, como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, y la promulgación de normativas y convenciones internacionales como la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2008) –la cual México ha suscrito–, se ha avanzado en el reconocimiento legislativo del derecho a la enseñanza en lenguas indígenas; de acuerdo con Martínez-Buenabad y Diego-Gómez (2021), las políticas con objetivos de corte aspiracionista y de carácter homogéneo han impedido el desarrollo de modelos educativos interculturales y bilingües que atiendan a las necesidades particulares de cada contexto y disminuyan el desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas, entre ellas, la lengua maya. Con este panorama, el aseguramiento del uso de la lengua indígena en el plano educativo y social, como lo señala la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (art. 11 y 13, fraccs. IV, V, VI, XIV), requiere de metodologías educativas pertinentes que concreten el aprendizaje y uso de las lenguas indígenas por los alumnos en su contexto social y vida cotidiana, a partir de la acción concertada entre actores educativos y comunitarios (2023). En ese sentido, en el siguiente apartado se analizan los procesos de socialización lingüística de las lenguas indígenas en el plano comunitario y escolar, con la finalidad de identificar aquellas experiencias de recuperación y revitalización lingüística que representan alternativas para propiciar el reposicionamiento de la lengua indígena en el contexto escolar, familiar y comunitario (Chi-Canul, 2023; Couoh-Pool, 2017; Feltes, 2017, Santos-Cano, 2015; Flores-Farfán, 2011).

## Socialización de la lengua maya en la edad infantil. Entre lo comunitario y lo escolar

La socialización lingüística en la edad infantil, así como los procesos de fomento y revitalización de las lenguas indígenas con infantes en contextos familiares, escolares y comunitarios, son considerados claves para revertir su pérdida y propiciar su mantenimiento y preservación (Fishmann 1991; Flores-Farfán, 2011; Chi-Canul, 2023). En el plano de las localidades rurales e indígenas, de acuerdo con Díaz-Couder (2020), se identifica que la lengua indígena no requiere enseñanza escolarizada ya que se aprende en la interacción cotidiana en la familia y la comunidad. A su vez, en el contexto escolar su función se concibe como el medio comunicativo transicional de instrucción entre docentes y alumnos indígenas en los que estos últimos adquieren el uso del español. Lo anterior evidencia lo que Catherine Walsh (2004) ha denominado el carácter unidireccional, en términos lingüísticos, de la lengua indígena hacia la lengua “nacional” en las políticas de educación intercultural de corte funcionalista, en las cuales se enmarca la relación de los alumnos indígenas con la sociedad dominante, sin establecer un mecanismo de reciprocidad en el cual las lenguas indígenas permeen en las poblaciones que no las tienen como lengua materna. En el ámbito de lo familiar, esto ha permeado en ideologías lingüísticas sobre la enseñanza de las lenguas en la cual, de acuerdo con Chi-Canul (2023), padres bilingües (maya-español) optan por la enseñanza únicamente del español al considerar que la lengua maya interfiere su aprendizaje. Lo anterior, propicia una enajenación y gradual pérdida de la lengua propia. Este fenómeno se manifiesta a través de limitar que el uso de la lengua maya sea únicamente entre padres y abuelos, prohibiendo a niños y niñas la interacción en dicha lengua. La pérdida de reproducción de la lengua maya, a nivel familiar y hacia las generaciones jóvenes, tiene efectos en su vitalidad lingüística en el ámbito comunitario y regional ya que las poblaciones pierden la capacidad para sostener su uso en distintos contextos, lo cual lleva a su desplazamiento y eventual desaparición.

En el contexto escolar, la socialización en lenguas indígenas se encuentra enmarcada en las políticas lingüísticas y educativas asumidas e interpretadas por el Sistema Educativo Nacional y sus diversos actores. En el caso mexicano, de acuerdo con Barriga (2018), ha existido una lógica pendular de acercamiento y distanciamiento de las lenguas indígenas y su enseñanza, así como de procesos de segregación o inclusión de las culturas y comunidades indígenas. Esta lógica se encuentra, en parte, reflejada en el análisis que Feltes (2017) realiza de los programas educativos destinados a estudiantes indígenas. En dicho estudio, la citada autora identifica que, de acuerdo a sus finalidades, los programas se agrupan en dos grandes categorías: los de carácter sustractivo y los de carácter aditivo. A su vez, cada categoría se subdivide en modalidades. Para el caso de los programas sustractivos se reconocen tres modalidades: la modalidad de programas de tipo sumersivo, en la cual los alumnos reciben una educación completamente en la lengua dominante, en este caso el español, sin oportunidad de contacto y experiencia en la lengua

indígena, en este caso la maya. Otra modalidad es la de programas de traducción, en la cual el docente, para el caso de alumnos cuya lengua materna es la lengua indígena, realiza traducciones orales de textos escritos en español a la lengua indígena para promover su comprensión; en el caso de alumnos cuya lengua materna es el español, realiza la traducción a lengua indígena de palabras clave para promover la adquisición de vocabulario. Por último, la modalidad de los programas de transición, los cuales consisten en la enseñanza de la lengua indígena orientada a la alfabetización en los primeros grados de escolaridad como una herramienta para favorecer la transición hacia la enseñanza exclusiva en la lengua dominante en grados posteriores. Como su nombre lo indica, estas modalidades sustraen la lengua indígena del proceso educativo de forma directa o gradual, con lo que se cancela la posibilidad del desarrollo de los aprendizajes comunicativos y culturales de dicha lengua.

A su vez, la categoría de carácter aditivo considera tres modalidades. La modalidad de los programas de mantenimiento y desarrollo, los cuales se encuentran orientados a grupos donde todos o la mayoría de los estudiantes tienen la lengua indígena como lengua materna, siendo esta la única en el grupo. Su metodología consiste en la enseñanza de contenidos académicos en la lengua materna que propicie el desarrollo lingüístico de los estudiantes en la lengua indígena a lo largo de las etapas cruciales de desarrollo de aprendizajes y competencias comunicativas. Otra modalidad corresponde a los programas de doble inmersión, dirigida a escuelas con población mixta de estudiantes monolingües en lengua indígena y estudiantes con habilidades de comunicación en ambas lenguas. Esta modalidad consiste en establecer espacios, horarios y metodologías diferenciadas y específicas para la enseñanza de cada lengua. Su implementación puede iniciar con un mayor tiempo destinado para la enseñanza en lengua indígena, para gradualmente equilibrar la enseñanza de ambas lenguas.

Por último, encontramos la modalidad de programas de recuperación y revitalización, la cual se encuentra orientada a grupos donde la lengua indígena no es necesariamente la lengua de los estudiantes, pero sí de sus familiares y contexto cultural. En esta modalidad se prioriza el uso de la lengua indígena sobre el español ya que su objetivo es recuperarla y revitalizarla; para ello se propicia el conocimiento de tradiciones orales, la lectura y escritura en la lengua indígena a partir de temáticas y materiales que aborden prácticas y conocimientos de la cultura comunitaria, tales como mapas, calendarios, actividades y compartición de saberes con apoyo de los abuelos y miembros de la comunidad. En el caso de los modelos aditivos, su objetivo es el mantenimiento y desarrollo de ambas lenguas en el proceso educativo, así como el reconocimiento y valoración de las culturas que la sustentan por parte de los aprendices a partir de su participación en ambas.

Los procesos de aprendizaje-enseñanza de las lenguas indígenas, tanto comunitarios como escolares, tienen lugar en contextos territorialmente delimitados que condicionan su desarrollo y alcances. De acuerdo con Gómez (2020), los procesos de enseñanza y revitalización lingüística

deben considerar el “principio de territorialidad lingüística”, a través de la delimitación del espacio territorial en el que se preservará y promoverá la lengua o lenguas elegidas. Lo anterior conlleva la construcción de una comprensión del territorio como el espacio físico y cultural donde se desarrollan las lenguas, no solo como medios de comunicación sino también como formas de articular y comprender el territorio, al ser las lenguas un componente esencial del contexto sociocultural del estudiante (Castillo *et al.*, 2020). En ese sentido, Baeza-Piña y Flores-Mendoza (2024) resaltan la importancia de un enfoque institucional en las políticas educativas como la Nueva Escuela Mexicana, que se alinee con las realidades territoriales de las comunidades para evitar la desconexión entre el entorno escolar y la comunidad. A su vez, Córdova-Hernández (2022) enfatiza la importancia de la adaptación de las acciones escolares de enseñanza de lenguas indígenas a las necesidades específicas de cada comunidad y a una verdadera participación comunitaria para lograr, no solamente un reforzamiento de la lengua y la cultura indígenas, sino también de promover una mayor cohesión social y resistencia cultural frente a presiones externas (Baronnet, 2013; Mendoza-Zuany, 2020).

En el plano pedagógico, la enseñanza situada ha sido identificada como aquella que aporta pertinencia lingüística y aprendizaje significativo en los procesos de enseñanza y revitalización de la lengua maya (Mendoza-Zuany, 2020; Baeza-Piña, Flores-Mendoza, 2024). Desde el enfoque situado, el conocimiento se considera “...parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz-Barriga, 2003: 2). La adquisición y dominio del conocimiento, en este caso la lengua maya, de acuerdo con este enfoque se propicia en mayor grado a través de actividades *in situ* que destacan la relevancia cultural a través de ejemplos, demostraciones y prácticas propias del uso del conocimiento en la cultura en que tiene lugar; de la actividad social; y mediante una participación tutorada en un contexto social y colaborativo, como dimensiones que propician un aprendizaje significativo en contextos reales (Díaz-Barriga, 2003). En el caso de la enseñanza de las lenguas indígenas se ha identificado el trabajo de proyectos en espacios comunitarios situados como la milpa y el huerto, como alternativas privilegiadas para el aprendizaje y uso de la lengua maya como forma de comprender y vehicular conocimientos y saberes ancestrales de dichos contextos (García-Uriza, 2016; Mendoza-Zuany, 2020). Sin embargo, el hogar y otros espacios comunitarios, aún poco documentados, son susceptibles de propiciar aprendizajes socialmente contextualizados de la lengua maya (Chi-Canul, 2023).

Como complemento a lo ya señalado, se identifica a las prácticas del lenguaje en contextos comunitarios y familiares como alternativas para situar la enseñanza de las lenguas indígenas, en este caso la lengua maya, en prácticas auténticas de uso. Esta modalidad de enseñanza implica considerar la cultura y el territorio como trasfondo que da forma y sentido a las prácticas socioculturales en las cuales se establecen los intercambios lingüísticos propios de la vida cotidiana. Santos Cano (2015) menciona que esta estrategia propone el uso de actividades en el hogar, el campo, el trabajo y las festividades, como marco para la adquisición de los procesos

de producción e interpretación de comunicaciones orales y escritas, así como de las pautas que marcan el uso de la lengua, de acuerdo con la regulaciones sociales y comunicativas propias de la historia y situación cultural a la que están ligadas. La anterior propuesta implica la vinculación directa entre escuela y comunidad, al ser este último el espacio de circulación de las lenguas indígenas y prácticas comunitarias. A su vez, la participación de personas, generalmente adultas, adultas mayores y de otros grupos de edad (Cough-Pool, 2017; Chi-Canul, 2023), poseedoras de la lengua indígena y del conocimiento de las prácticas comunitarias a ser demostradas, es necesaria al ser los mediadores culturales y lingüísticos del sentido comunicativo y social de las prácticas que se comparten como base para el aprendizaje y desarrollo lingüístico en la lengua indígena. Dicho contacto propicia la interacción entre los hablantes de lengua indígena y aquellos que no lo son, de tal forma que da lugar a una socialización intergeneracional (Chi-Canul, 2023). A la par de generar espacios diferentes a la escuela, en los cuales es posible establecer una relación social que propicie otras lógicas de enseñanza-aprendizaje que aborden la diversidad cultural y lingüística propia de las comunidades (Romero, 2020).

Los planteamientos anteriores identifican la problemática existente entre la garantía *de facto* de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y la incapacidad de los programas educativos oficiales, principalmente orientados a la transición lingüística, para evitar el desplazamiento de la lengua maya y el surgimiento de modalidades alternativas surgidas desde las comunidades y otros actores para revertir estos procesos. En este sentido, la pregunta de investigación que orientó el estudio plantea: ¿Qué aprendizajes genera una propuesta para la enseñanza de la lengua maya, con infantes de preescolar, a partir de prácticas sociales de lenguaje basadas en actividades comunitarias culturalmente situadas? Con el propósito de describir y analizar los aprendizajes adquiridos por los alumnos mediante las prácticas situadas desarrolladas durante el proceso de investigación acción llevado a cabo en una intervención educativa con infantes de un preescolar indígena en el sur de Yucatán.

## Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, con la finalidad de documentar y analizar los aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso de intervención educativa, entendida como: “el proceso para la atención de problemáticas socioeducativas y psicopedagógicas” (UPN, 2018: 20). Tomó como base el método de investigación-acción en tanto que permitió la realización del proceso de “indagación de la práctica y mejora de esta a través de ciclos de investigación acción” (Latorre, 2005: 24). La intervención se realizó a través de un ciclo constituido en el desarrollo de un diagnóstico general y focalizado, y el diseño e implementación de la intervención y la evaluación desde una perspectiva de interculturalidad crítica (Walsh, 2010).

El trabajo de campo se llevó a cabo de marzo de 2022 a junio de 2023. Fue realizado por dos investigadoras maya-hablantes y residentes de la localidad donde se desarrolló el estudio, como parte de su proyecto de titulación de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). En

este contexto, su rol implicó dos funciones principales: 1) indagar necesidades educativas en el espacio escolar relacionadas con los ámbitos interculturales de la LIE, entre ellas el uso de la lengua maya, mediante un diagnóstico educativo en el cual se utilizaron las técnicas (que se detallan más adelante) para identificar la presencia y uso de la lengua maya en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y 2) llevar a cabo procesos de mediación lingüística y cultural en el contexto de su proyecto de intervención educativa, mediante el diseño e implementación, desde los saberes propios y colectivos de acciones de recuperación de saberes de los participantes (alumnos y facilitadores), enseñanza, comunicación, retroalimentación y fomento del uso y la valoración de la lengua y cultura maya a través de actividades situadas. Estas actividades, desarrolladas en conjunto con sus redes de apoyo familiar y comunitario, abordaron de manera experiencial los conocimientos, saberes y uso de palabras mayas relacionadas con los utensilios del hogar y la cocina, las plantas medicinales, los animales y el maíz, como elementos fundamentales de la vida local. Esta posición de las investigadoras respecto a la comunidad permitió una perspectiva nativa y culturalmente enraizada de las actividades cotidianas en que tiene lugar el uso de la lengua maya, con los sentidos y significados que le acompañan.

El contexto comunitario en el que se llevó el proceso de indagación e intervención es una localidad maya del sur de Yucatán. Esta se caracterizó por tener una población de 461 habitantes, de los cuales todos se consideran mayas y 75% hablan su lengua (INEGI, 2020). Sin embargo, se presenta un desplazamiento lingüístico en las generaciones en edad escolar. Esto puede encontrarse asociado a que la localidad cuenta con tres centros educativos: un preescolar indígena, en el cual se realizó la intervención, una primaria general y una telesecundaria, y en estas dos últimas no se plantea la enseñanza en lengua maya como parte del curriculum escolar. En el plano sociocomunitario, se identifica que el uso de la lengua maya se da predominantemente en el ámbito familiar y comunitario, mayoritariamente en interacciones entre personas adultas y adultas mayores y en contextos como la milpa y las asambleas. La lengua maya no es utilizada en los centros de salud y escolares, donde el contacto lingüístico es con población monolingüe en español.

Las características comunitarias señaladas dieron un panorama de base al proceso de diagnóstico general y focalizado, realizado con los alumnos, una docente y madres de familia del preescolar indígena de la localidad. El diagnóstico y sus distintas técnicas tomaron como ejes de indagación y recopilación de información los ámbitos interculturales de: género y sexualidad, derechos humanos y de la naturaleza, convivencia, cultura para la paz, pueblos indígenas y afrodescendientes (UPN, 2018). En dicho diagnóstico se utilizaron las técnicas de observación participante y no participante (Campos, Martínez, 2012) con el propósito de identificar las prácticas de los alumnos y de la docente en el contexto escolar, respecto a los ámbitos interculturales. De igual forma, se utilizó la entrevista semiestructurada (Schensul, LeCompte, 2013) con la intencionalidad de indagar, con padres de familia y docentes, los aspectos psicopedagógicos y socioeducativos asociados a los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a los ámbitos

interculturales antes mencionados. El análisis documental (Quintana, 2006) se realizó con el propósito de analizar y contrastar las finalidades y directrices pedagógicas de los planes de estudio de la Nueva Escuela Mexicana, vinculadas a los ámbitos interculturales señalados, y la realidad observada en el contexto escolar.

El proceso de obtención de las necesidades a intervenir se desarrolló a partir de la recopilación, contraste y análisis de la información mediante estrategias de triangulación hermenéutica (Cisterna-Cabrera, 2005) de técnicas e investigadores (Corral, 2016). Para ello, se elaboró una matriz, en la cual se agrupó, con base en el criterio de pertinencia respecto al ámbito intercultural correspondiente, la información obtenida por cada una de las investigadoras a partir de las diferentes técnicas aplicadas con los distintos actores. Posteriormente, los datos registrados se analizaron de acuerdo al criterio de recurrencia en las distintas técnicas utilizadas y actores participantes para, a través de un análisis inferencial de tendencias, establecer las subcategorías de cada ámbito intercultural. Por último, se realizó un contraste entre las subcategorías constituidas, las finalidades del plan de estudios y los intereses de los participantes, lo cual derivó en que se identificaran el uso de la lengua maya y el cuidado de la naturaleza como las principales necesidades a intervenir. La articulación de ambas necesidades derivó en los siguientes elementos clave a abordar en la intervención: 1) revitalizar el uso de la lengua maya desde una perspectiva de cultura ambiental comunitaria; 2) valorización de la lengua maya a través de procesos de aprendizaje que vinculen lo escolar y lo comunitario; y 3) fortalecer el uso de la lengua maya para el cuidado de la naturaleza.

## Desarrollo

Como se ha señalado, cada modalidad o tipo de intervención para la enseñanza con alumnos de poblaciones indígenas, corresponde a las características grupales y objetivos lingüísticos específicos que se desean lograr. En el caso de la intervención educativa que aquí se reporta, se optó por una intervención que considerara las características de un programa de recuperación y revitalización lingüística basado en prácticas comunitarias situadas de lenguaje (Díaz-Barriga, 2003; Feltes, 2017; Santos-Cano, 2015).

Esta opción de trabajo se fundamenta en distintos aspectos de orden contextual y metodológico. Primero, a partir del perfil lingüístico de la localidad en la cual se realizó la intervención, que es mayoritariamente maya-hablante (INEGI, 2020); no obstante, en las observaciones realizadas en el preescolar en que se llevó a cabo la intervención, se observó que los alumnos comprenden la lengua maya pero no la hablan. De igual forma, a partir de su vínculo familiar con las interventoras, la disponibilidad de participación de miembros de la comunidad para guiar las actividades favoreció la elección de esta modalidad como vía para promover prácticas sociales de lenguaje culturalmente significativas (Díaz-Barriga, 2003).

A su vez, desde una perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2010), la modalidad elegida permitió el desarrollo de una intervención basada en experiencias situadas en espa-

cios comunitarios, con el objetivo de reposicionar la comprensión y uso de la lengua indígena, independientemente del perfil lingüístico de los niños y niñas a través de “otros” modos de enseñanza, es decir, a través de experiencias comunitarias como la preparación de alimentos o la visita a hogares y espacios comunitarios, para que los niños se den cuenta de las desigualdades de la lengua a partir de la práctica de la oralidad en contextos cotidianos. De igual manera, la modalidad elegida favoreció el contacto con la cultura comunitaria como medio de apropiación de los signos, en este caso lingüísticos, al ser internalizados como aprendizajes para ser usados en interacciones sociales significativas y auténticas (Chaves, 2001).

La intervención desarrollada se fundamentó en las necesidades detectadas a través del diagnóstico general y focalizado. Esto derivó en el diseño de un taller para 17 alumnos de 2° y 3° de preescolar indígena, estructurado en tres módulos temáticos de la siguiente forma: 1. *Na'tsil yóok'ol kaab* (“Madre naturaleza en mi comunidad”); 2. *Toj óol kuxtal ti' tuláakal* (“Vida saludable para todos”); 3. *K'ajóol le ba'alche'ob* (“Reconociendo a los animales”); y 4. *U biilal le ix'i'im* (“Importancia del maíz”), cuyo propósito fue el de fomentar la lengua y cultura maya para el cuidado de la naturaleza, a través de actividades prácticas situadas y colaborativas desarrolladas en las sesiones que se plantean en la tabla 1.

Tabla 1. Sesiones y propósitos del proyecto de intervención educativa *Toksaj óol na'tsil yóok'ol kaab* orientados a la lengua maya

| Sesiones bloque 2                        | Propósitos de sesión  |
|--|---|
| Exposición de utensilios de mi comunidad | Conocer la importancia de los utensilios (objetos) cultivados de la propia comunidad mediante su exposición en lo comunitario para comprender el uso que se les da a estos objetos. |
| Plantas medicinales de mi comunidad      | Identificar, a través de la lengua maya, la importancia de cuidar los árboles y plantas mediante su cuidado para tener plantas o hierbas medicinales.                               |
| Sesiones bloque 3                        | Propósitos de sesión  |
| Poesía sobre el cuidado de los animales  | Identificar la importancia del cuidado de los animales por medio de la poesía.  |
| Collage de los animales de mi comunidad  | Reconocimiento de los animales que habitan en la comunidad de Papacal mediante actividades lúdicas para aprender a cuidarlos.   |
| Los pájaros de mi comunidad              | Conocer los pájaros que habitan en la comunidad mediante la interacción y observación para reconocer la importancia de cuidarlos.   |

| Sesiones bloque 4  | Propósitos de sesión  |
|--|---|
| Carteles en lengua maya sobre el cuidado de los animales de la comunidad | Conocer la forma de cuidado de los animales más comunes de la comunidad por medio de carteles informativos. |
| El maíz en mi comunidad  | Reconocer la planta del maíz y reflexionar sobre ella.  |
| <i>Ko'onex beetik péenkuch</i>   | Reconocer la necesidad de cuidar y conservar el maíz mediante la actividad en la cocina.                    |
| Importancia del maíz   | Reflexionar sobre el valor que tiene el maíz en la vida cotidiana.  |
| Chokosakan   | Conscientizar la importancia del maíz mediante la preparación de una bebida maya.                           |
| Miniferia. Cierre del taller.  | Compartir las experiencias vividas durante el proyecto y dar cierre al taller.                              |

Fuente: elaboración propia.

La evaluación de la intervención fue valorada desde una perspectiva comprensiva de la realidad, en la cual se consideraron los aprendizajes y su proceso como construcciones sociales a ser compartidas y aclaradas por los distintos partícipes en el proceso (Vargas, 2001). Para ello se utilizaron técnicas cualitativas, como la observación participante, los diálogos informales y el portafolio de evidencias. La observación participante (Campos, Martínez, 2012) se utilizó como técnica de evaluación permanente, con la finalidad de visualizar el comportamiento, las destrezas, modos de trabajar y actitudes de los involucrados al usar la lengua maya; de igual modo, para identificar el impacto de las actividades en la escuela y la comunidad. A su vez, el uso de los diálogos informales (Zapata, Mesa, 2009) permitió recuperar la actitud, los logros, la forma de pensar y de hacer de cada participante en las situaciones comunitarias de práctica y diálogo. El portafolios de evidencias (Capistrán, 2018) se implementó con un enfoque autoevaluativo para propiciar en los alumnos reflexión sobre las habilidades, destrezas y emociones desarrolladas en torno a la lengua maya a través de la intervención. De estas técnicas se obtuvieron las fuentes primarias de análisis: el diario de campo y los productos de aprendizaje elaborados por los alumnos. La categorización de los datos se desarrolló desde una perspectiva apriorística (Cisterna, 2005), en tanto se fundamentó en los conceptos y principios pedagógicos de la intervención, los referentes a entablar y establecer diálogos mediante la diversidad lingüística y utilizar los conocimientos comunitarios para el aprendizaje, como base de la sistematización de los patrones de relación identificados en el análisis de los datos.

## Resultados

A partir del proceso de sistematización y categorización realizado se obtuvieron dos categorías, correspondientes a la relación entre las prácticas educativas desarrolladas y el uso de la lengua maya generada por los alumnos: 1. El aprendizaje en la práctica como estrategia para la enseñanza de la lengua maya; y 2. Prácticas culturales situadas en el aprendizaje y uso de la lengua maya.

La categoría de aprendizaje en la práctica como estrategia para la enseñanza de la lengua maya se estructuró en las subcategorías: 1) Promover la diversidad lingüística para el aprendizaje; 2) Entablar y establecer diálogos mediante la diversidad lingüística para el aprendizaje; y 3) Utilizar conocimientos comunitarios para el aprendizaje, en tanto cada una de estas subcategorías representó diversas formas de práctica para promover la enseñanza y uso de la lengua maya. Para el caso de la primera subcategoría se identificó que al inicio del proyecto de intervención los alumnos mostraron poco interés en pronunciar y decir palabras y frases en lengua maya, debido a que no estaban acostumbrados y presentaban dificultad para ello. Las estrategias para incrementar vocabulario, consistentes en la ejemplificación mediante movimientos o demostraciones por medio de señas y el uso de materiales, así como su registro diario en la pizarra (en maya y español) generó un ambiente cotidiano que propició un avance en el interés y disposición para expresarse en lengua maya por parte de los alumnos, tal como se ejemplifica en el siguiente registro: “maestra, maestra, a lo que dije, yo sí se un poco, es ¿cómo estás, Meli? ¿Bix a beel Meli?”<sup>1</sup> Este aspecto es consistente con lo señalado por Sima (2023) respecto a la mayor disposición en colectivos infantiles para el uso de la lengua maya a partir de la adquisición de habilidades lingüísticas en dicha lengua.

La segunda subcategoría se encontró orientada al desarrollo de conversaciones en distintos espacios (escolares o no escolares), así como al momento de dar las indicaciones de las actividades y las explicaciones de los temas y en las preguntas de reflexión, propiciando en cada una de ellas el uso de la lengua maya por parte de las interventoras como de los alumnos. A través del desarrollo de estas actividades se propició una revaloración de la lengua maya en los espacios en donde, como sujetos de cultura, se establecían las relaciones significativas para su uso y desarrollo. En ese sentido, es relevante el siguiente registro, que denota la conciencia adquirida por parte de una alumna sobre los usos de la lengua maya, en cuanto a pautas y situaciones en las cuales se puede implementar su uso en la vida cotidiana (Santos-Cano, 2015), y de las personas que podrían fungir como modelos lingüísticos (Feltes, 2017) y brindar andamiaje a su proceso de aprendizaje:

Yo ya aprendí que para saludar en las mañanas hay que decir *ma'alob saastal k'iin* que es buenos días y para hacer las actividades hay que decir *ko'one'ex meyaj* que se dice en español vamos a trabajar, le voy a decir a mi abuela que me ayude también a practicarlo cuando esté en mi casita.<sup>2</sup>

1 Observación dentro del aula de clase, sesión 2 del módulo 4, 30 de mayo de 2023.

2 Observación dentro del aula, sesión 2 del módulo 4, 30 de mayo de 2023.

Otro aspecto identificado al inicio del taller, fue la no utilización de la lengua maya por parte de los alumnos en sus diálogos cotidianos. Durante la intervención, la utilización de comunicaciones en maya, como los saludos, el nombre de los materiales utilizados en las sesiones y la repetición de los diálogos en las visitas a los hogares, llevó a un mayor entendimiento y pronunciación de palabras en maya. Posterior a este avance, se identificó que los alumnos ya usaban la lengua maya en sus diálogos cotidianos con mayor frecuencia, al pronunciar palabras o frases como: *ma'alob saastal k'iin* ("buenos días") y *ko'one'ex b'aaxal* ("vamos a jugar").<sup>3</sup> En este sentido, si bien la intervención tuvo apertura a la diversidad lingüística, apuntó al impulso constante del uso de la lengua maya a través de espacios y actividades que priorizaran su uso (Feltz, 2017), con el fin de lograr las competencias comunicativas que permitieran la inteligibilidad entre los participantes respecto a frases y expresiones en lengua maya, así como la resignificación de su uso social.

La tercera subcategoría favoreció la relación entre los aprendices y las personas maya-hablantes de la comunidad, a través de visitas domiciliarias para conocer utensilios y actividades de la vida cotidiana, tales como objetos tradicionales que provienen de los árboles y la importancia de su uso. Estas actividades generaron la escucha atenta de los alumnos a lo que se explicaba, así como la respuesta a algunas de las preguntas que se les formulaban, como en el siguiente registro: "esto en maya se llama *lúuch* y en español es jícara; este palito se llama *kútin* y sirve para preparar chile tamulado".<sup>4</sup> Las anteriores afirmaciones plantean la identificación, por parte de los alumnos, de tecnologías y usos basados en los saberes comunitarios como objetos de aprendizaje legítimos, en un proceso de inclusión epistémica, a través de las demostraciones y diálogos propiciados en las actividades realizadas (SEP, 2022).

La categoría de prácticas culturales situadas en el aprendizaje y uso de la lengua maya, estuvo compuesta por las subcategorías: 1) uso de saberes comunitarios, y 2) diálogos en contextos comunitarios. La primera subcategoría tuvo como objetivo promover el conocimiento de la lengua maya a través de la experimentación y vivencia de la cultura comunitaria mediante actividades situadas. Esta subcategoría recopiló información de las visitas domiciliarias donde los alumnos conocieron conceptos de lengua maya en torno a utensilios de uso cotidiano, plantas medicinales y el uso e importancia del maíz para el sostenimiento alimentario y simbólico de la comunidad. Estas prácticas culturales situadas promovieron un aprendizaje de frases e identificación de usos de los utensilios por parte de los alumnos, identificando su presencia en sus contextos cotidianos, como lo señala el siguiente registro: "el *lúuch* (jícara) hay en mi casa y mi mamá utiliza el *leek* (calabazo) para poner la tortilla".<sup>5</sup> Otro aspecto relevante en estas experiencias fue el aprendizaje de los alumnos sobre el origen natural de los utensilios a partir de

3 Observación dentro del aula, sesión 4 del módulo 4, 25 de abril de 2023.

4 Observación en la casa de la familia maya, sesión 1 del módulo 2, 14 de marzo de 2023.

5 Observación en la casa de la familia maya, sesión 1 del módulo 2, 25 de abril de 2023.

la identificación de las plantas de los que estos provenían, constituyendo una correspondencia entre la interrelación cultura/naturaleza. En este sentido, en las actividades de los alumnos se apeló al desarrollo de un pensamiento vinculado a la naturaleza como aquella que sustenta los conocimientos, significados y tecnologías que dan sustento a la vida comunitaria (Martínez-Luna, 2009).

En la subcategoría de diálogos en contextos comunitarios, se abordó lo referente a las situaciones comunicativas generadas entre la jefa de familia (maya-hablante) del hogar visitado con los alumnos (lengua materna: español). En dichos encuentros se generaron diálogos interlingüísticos, con énfasis en la lengua maya, a partir de prácticas culturales enraizadas, como la preparación de alimentos mayas provenientes del maíz, tales como el *péenkuch* (tortilla de maíz con semilla de calabaza) y el *chokosakan* (atole caliente de maíz). Antes de estos encuentros, se realizaba una recuperación de los conocimientos que los alumnos tenían sobre la importancia del maíz, su proceso de cultivo, cosecha, nixtamalización y elaboración de diversos platillos. Esto derivó en una experiencia significativa en la que los alumnos identificaron conceptos como: *ixím, juch', k'uum, péenkuch, sa'waj, naal, ch'och' waj y pin waj*, los cuales asociaron a sus experiencias cotidianas previas en contextos familiares, como los que a continuación se describen: “mi mamá prepara *chokosakan* para mi *t'uut* (loro)”<sup>6</sup> y “yo tomo *sa'* (atole) con sal en la noche”.<sup>7</sup> En dicho sentido, los alumnos identifican las prácticas culturales situadas como conocimientos cuya presencia y utilidad se encuentra en su vida cotidiana. Lo anterior plantea la valoración equitativa de la enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en los espacios comunitarios y aquellos adquiridos en el aula bajo la premisa de la existencia de diversas matrices epistémicas que permiten aprender conocimientos y saberes diversos para la coexistencia conjunta con la naturaleza y los demás miembros de la comunidad (SEP, 2022).

Los resultados presentados encuentran correspondencias y diferencias con aspectos planteados en la literatura. Primero, la relevancia de una perspectiva comunitaria para el desarrollo de los procesos de enseñanza de las lenguas indígenas a través de la revitalización. Esta perspectiva permite a los alumnos el acceso a personas que funjan como “modelos lingüísticos”, hablantes nativos, lo cual les brinda un repertorio significativo de conocimientos y prácticas comunicativas en la lengua indígena (Feltes, 2017). Esto a partir de un proceso que Chi-Canul (2017) en su estudio denomina “socialización generacional de la lengua”, con la variante de que en este caso se da entre tres generaciones involucradas: infantes (alumnos), jóvenes (interventoras) y adultos (guías de actividades comunitarias). De igual forma, replantea el valor pedagógico y social de los adultos mayores como portadores y promotores de la lengua y cultura indígena, proclives a realizar una transmisión intergeneracional significativa de estas en contextos de interacción comunitarios auténticos (Couoh-Pool, 2017). Un aspecto central del proyecto realizado, y el cual

6 Observación en la casa de la familia maya, sesión 2 del módulo 4, 30 de mayo de 2023.

7 Observación en la casa de la familia maya, sesión 2 del módulo 4, 30 de mayo de 2023.

varía con la perspectiva de copresencia de ambas lenguas (español y lengua indígena) en los procesos de enseñanza de lenguas indígenas vigente en las orientaciones actuales, es la constitución de lo que Feltes (2017) denomina “espacios protegidos”, en tanto que son momentos específicos en los cuales se promueve y favorece el uso de la lengua indígena como vía de comunicación, evitando traducciones, apoyada con gestos, estrategias visuales, cantos y juegos que propicien la inmersión en la lengua indígena, desarrollando el sentido de capacidad para comunicarse en esa lengua de forma progresiva. De acuerdo con lo vivenciado, el retorno al contexto de origen del aprendizaje de las lenguas indígenas, el hogar, la comunidad y sus miembros, a través de metodologías que favorezcan su participación pedagógica, puede ser una alternativa para revertir el borramiento lingüístico que determinadas políticas y procesos escolares hasta ahora han realizado de las lenguas indígenas y sus hablantes como portadores y fuentes de aprendizaje.

## Conclusiones

La lengua maya es considerada la segunda lengua indígena con mayor número de hablantes en la república mexicana (INEGI, 2020). Sin embargo, los procesos educativos de castellanización y homogeneización lingüística (Leo-Peraza, Cortes Camarillo, 2017; Lizama, 2008; Mijangos-Noh, 2009) han propiciado su desplazamiento y la disminución de su transmisión intergeneracional a nivel familiar y social (Chi-Pech 2023; Solís, Alcántara, 2023). El análisis de los programas e iniciativas de enseñanza de lenguas indígenas identifica a las que propician una enseñanza situada desde los ámbitos comunitarios como aquellas que favorecen aprendizajes significativos de la lengua y los conocimientos que esta porta. En este sentido, la experiencia aquí presentada, en consonancia con otras a las que se hace eco (Baronnet, 2013; García-Uriza, 2016; Mendoza-Zuany, 2020; Chi-Canul, 2023), aboga por una enseñanza de las lenguas indígenas desde las comunidades, mediante la resignificación de los espacios y agentes comunitarios como promotores de un aprendizaje significativo y culturalmente pertinente (Díaz-Barriga, 2003; Feltes, 2017; Santos-Cano, 2015).

La intervención desarrollada reafirma la importancia de las prácticas comunitarias situadas como vía para favorecer la valoración y disposición hacia la lengua maya y los saberes locales que esta transmite (Martínez-Luna, 2009; Mendoza-Zuany, 2020; Sima, 2023). De igual forma, releva el valor de la participación de redes de múltiples actores comunitarios como facilitadores y participantes, ya que trasciende los modelos bigeneracionales (infantes y adultos mayores) de socialización lingüística, como lo señala Chi-Canul (2023), para ampliar dicho proceso a distintos grupos de edad (infantes, adultos jóvenes y adultos mayores); lo cual propicia la circulación y valoración de la lengua maya entre los grupos generacionales que participan, y su identificación como portadores y agentes de transmisión lingüística y cultural de conocimientos ancestrales comunitarios (García-Uriza, 2016; Couoh, 2017). Una limitante de la investigación,

debido a su corta duración, fue el alcance en la identificación de habilidades lingüísticas en el uso de la lengua maya, por lo que se sugieren futuros estudios para identificar la relación entre las habilidades lingüísticas desarrolladas y la agencia en el uso y transmisión de conocimientos lingüísticos y culturales (Chi-Canul, 2023).

Otro aspecto relevante fue el considerar un enfoque de prácticas de lenguaje situadas en espacios comunitarios para la enseñanza de la lengua maya, lo cual resultó ser un elemento clave que favoreció el desarrollo de aprendizajes desde una perspectiva holística. Este enfoque permitió integrar en las actividades de manera coherente el abordaje de diversos saberes en relación con la lengua maya, el cuidado de la naturaleza y la identidad cultural comunitaria a través de la práctica. Lo anterior, representa un referente de práctica en la enseñanza de las lenguas indígenas para el modelo educativo actual, el cual pretende articular, a través de proyectos comunitarios y de otras modalidades, elementos de conocimiento que tradicionalmente se plantean de forma separada en los campos formativos que estructuran el currículo escolar básico (SEP, 2023).

La apertura de la escuela a la comunidad y contexto del que forma parte representa una demanda y oportunidad históricamente presente, particularmente, en la enseñanza de las lenguas y prácticas culturales comunitarias. En ese sentido, los proyectos e iniciativas para la enseñanza de las lenguas y saberes indígenas desde las comunidades representan una oportunidad tangible para los colectivos escolares de establecer alianzas y generar caminos hacia una educación lingüística y culturalmente pertinente.

## Referencias

- Baeza-Piña, C.; J. Flores-Mendoza (2024). Educar en la diversidad: La importancia de la alfabetización en lengua indígena en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Ciencias Multidisciplinarias*, 8(1), 86-100. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10200](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10200)
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208. <https://doi.org/10.11156/aibr.080203>
- Barriga, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas entre historias, paradojas y testimonios*. México: SEP. <https://sistemas.colmex.mx/Reportes/Lingmex/16584.pdf>
- Briceño-Chel, F. (2012). Sólo el 2% de mayas de 5 a 9 años habla su lengua. *Sin embargo*. <https://www.sinembargo.mx/28-02-2012/165867>
- Campos, G.; L. Martínez (2012). La observación, un método para la realidad. *Xihmai*, 8(13), 45-60.
- Capistrán, G. (2018). El portafolio electrónico como instrumento de evaluación y coestrategia de autorregulación en la formación de profesionales de la música. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.5937>

- Castillo, I.; V. Llorent; L. Salazar; M. Álamo (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo: El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. *Perfiles Educativos*, 40(162), 54-67. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000400054&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400054&lng=es&tlng=es)
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Chi-Canul, H. (2023). «U ka'a síijil maaya t'aan ich jun p'éel láak'tsil yaan noj kaaj»: el renacimiento del maya yucateco en un hogar urbano. *Forma y Función*, 36(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.101023>
- Chi-Pech, J. (2023). Del bilingüismo al desplazamiento de las lenguas indígenas en el contexto mexicano. *Ichan Tecolotl* 34(389). <https://www.ciesas.edu.mx/ichan/del-bilinguismo-al-desplazamiento-de-las-lenguas-indigenas-en-el-contexto-mexicano/>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71. <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Córdova-Hernández, L. (2022). Prácticas de literacidad para la revitalización de la lengua k'anjob'al de Chiapas, México. *Letras (Lima)*, 93(137), 73-85. <https://doi.org/10.30920/letras.93.137.6>
- Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. *ARJÉ Revista de Postgrado FaCE-UC* 11(20), 196-209. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>
- Couoh-Pool, R. (2017). La vida de los pueblos mayas de Yucatán, México: lengua y enseñanza de la lengua maya. *Americania. Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época (Sevilla)*, (núm. Especial), 103-117. <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2863>
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Díaz-Couder, E. (2020). Las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas indígenas. En Comboni S.; J. Juárez (eds.). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 199-222.
- Feltes, J. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilateracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE. [https://inide.iberomex.mx/assets\\_front/assets/libros/metodologias-pedagogicas.pdf](https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/metodologias-pedagogicas.pdf)
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. USA: Multilingual Matters.
- Flores-Farfán, J. (2011). El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29(53), 117-138. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/500/530>
- García-Uriza, B. (2016). *Escuela y comunidad. Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón*. México: Universidad Iberoamericana.

- Gómez, V. (2020). Lengua y territorio: Relación estratégica para la revitalización del mapuzugun. *Revista Caracol*, (20), 135-164. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- INEGI (2020). *Panorama sociodemográfico de Yucatán 2020*. México: INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825198046.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198046.pdf)
- INEGI (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de las lenguas indígenas*. México: INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Leo-Peraza, L.; G. Cortés-Camarillo (2017). Educación rural en Yucatán: experiencias escolares en una escuela indígena. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (49), 01-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580004>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas [LGDLPI]. (2023). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Lizama, J. (2008). Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán. En Lizama, J. (ed.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS, Colección Peninsular-Archipiélago, 177-218.
- Martínez-Buenabad, E.; M. Diego-Gómez (2021). Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México: reflexiones desde una escuela periurbana en Puebla. *Punto Cunorte*, 7(13), 98-135. <https://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/107/359>
- Martínez-Luna, J. (2009). Comunalidad: expresión de nuestro modo de resistencia. *Eso que llaman comunalidad*. México: Culturas Populares, CONACULTA, Secretaría de Cultura del Gobierno de Oaxaca, Fundación Alfredo Harp Helú, Oaxaca, A.C., 21-47. <https://kutxikotxokotxikitxutik.files.wordpress.com/2018/07/eso-que-llaman-comunalidad.pdf>
- Mendoza-Zuany, R. (2020). Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, (55), 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-010)
- Mijangos, J. (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán*. México: UADY, FOMIX, CONACyT, Gobierno del estado de Yucatán, Unas Letras.
- ONU (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. ONU. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A.; W. Montgomery (eds.). *Psicología: Tópicos de Actualidad*, 47-84. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

- Romero, J. (2020). Las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas indígenas. En Comboni S.; J. Juárez (eds.). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 181-199.
- Santos-Cano, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. México: SEP. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Schensul, J.; M. LeCompte (2013). *Essential Ethnographic Methods: A Mixed Methods Approach* (Métodos etnográficos esenciales: Una aproximación a métodos mixtos). USA: AltaMira Press.
- SEP (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. México: SEP.
- SEP (2023a). *Anexo del Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6*. México: SEP. [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_080823\\_FASES\\_2\\_A\\_6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf)
- Sima, E. (2023). Actitudes hacia la maya y el inglés por niños yucatecos en dos escuelas de la ciudad de Mérida. *Antrópica. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 9(17), 145-170. <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/383>
- Solís, P.; I. Alcántara (2023). Las oportunidades son en español: pérdida intergeneracional de las lenguas indígenas y bienestar social en México. *Otros Diálogos* 22. <https://otrosdialogos.colmex.mx/las-oportunidades-son-en-espanol-perdida-intergeneracional-de-las-lenguas-indigenas-y-bienestar-social-en-mexico>
- UPN (2018). *Línea de Educación Intercultural Programa de actualización*. México: UPN.
- Universidad de Quintana Roo (24 marzo 2015). Conferencia impartida por la Mtra. María Elena Sánchez Arroba. <https://saladeprensa.uqroo.mx/noticias/2296-alternancias-de-codigos-entre-el-maya-yucateco-y-el-espaniol/>
- Vargas, A. (2001). Enfoques evaluativos. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)* (93), 35-45. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309304>
- Walsh, C. (2004). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J.; L. Tapia; C. Walsh (eds.). *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 75-96. <https://medhc16.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural1.pdf>
- Zapata, C.; J. Mesa (2009). Los modelos de diálogo y sus aplicaciones en sistemas de diálogo hombre-maquina: Revisión de la Literatura. *Revista Dyna*, 76(160), 305-315. <https://www.redalyc.org/pdf/496/49612068021.pdf>