

Erika Ticante Atzin
Alma Gisela Ruiz Delgado
Elizabeth Us Grajales

Revitalizar la lengua totonaca desde la escuela: una experiencia pedagógica en Poza Larga, Papantla, Veracruz

Revitalizing the Totonac Language in Public Education: A Pedagogical Intervention in Poza Larga, Papantla, Veracruz

Erika Ticante Atzin

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas

eryticante12@gmail.com

ORCID: 0009-0007-3624-1104

Alma Gisela Ruiz Delgado

Universidad Autónoma de Nayarit

almagisela@uan.edu.mx

ORCID: 0000-0001-7510-5382

Elizabeth Us Grajales

Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas

elizabeth.us@unach.mx

ORCID: 0000-0003-2825-3184

<https://doi.org/10.32870/vel.vivi28.420>

Recibido: 28/09/2025

Aceptado: 08/02/2026

Publicado: 01/07/2026

Esta obra está bajo una licencia Licencia

Creative Commons Atribución-No-Comer-

cial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 28

JULIO / DICIEMBRE 2026

ISSN 2007-7319

E420

RESUMEN: El presente artículo aborda los resultados de una intervención pedagógica orientada al diseño, la implementación y la evaluación de un curso-taller para la enseñanza de la lengua totonaca a estudiantes de la Escuela Telesecundaria Emiliano Zapata, en Poza Larga, Papantla, Veracruz. La intervención buscó contribuir a la revitalización lingüística del totonaco entre la población juvenil frente a un desplazamiento que amenaza la continuidad intergeneracional de la lengua, situación agravada por la migración y la estigmatización (INEGI, 2020). Desde una perspectiva intercultural, se planteó la urgencia de implementar intervenciones educativas sistemáticas para sensibilizar a la comunidad sobre el valor de su patrimonio cultural. El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, bajo el método de investigación-acción, para comprender las experiencias de estudiantes, docentes y padres de familia. Se emplearon técnicas como entrevistas en profundidad, observación semiestructurada, diagnóstico sociolingüístico, grupos focales y diarios de campo, cuyo análisis triangulado fortaleció la validez de los hallazgos. El diagnóstico evidenció que el estudiantado presentaba inicialmente un nivel elemental en totonaco. Tras la implementación del curso-taller —que consideró el modelo curricular ADDIE e integró tecnologías de la información y comunicación—, los estudiantes alcanzaron competencias comunicativas equiparables al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los resultados finales subrayan la viabilidad y pertinencia de implementar programas sistemáticos de enseñanza de lenguas originarias en educación secundaria, así como la urgencia de generar políticas educativas que trasciendan el discurso oficial de la educación intercultural bilingüe y se materialicen en acciones concretas, metodológicamente sólidas, contextualizadas y culturalmente pertinentes.

COMO CITAR: Ticante Atzin, E., Ruiz Delgado, A. M., y Us Grajales, E. (2026). Revitalizar la lengua totonaca desde la escuela: una experiencia pedagógica en Poza Larga, Papantla, Veracruz. *Verbum et Lingua*, (28), 1-20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi28.420>

PALABRAS CLAVE: revitalización lingüística, lengua totonaca, educación intercultural bilingüe, investigación-acción, desplazamiento lingüístico.

ABSTRACT: This article presents the results of a pedagogical intervention focused on designing, implementing, and evaluating a workshop-course to teach the Totonac language to students at the Emiliano Zapata Telesecundaria School in Poza Larga, Papantla, Veracruz. The intervention sought to contribute to the linguistic revitalization of Totonac among youth in the face of language displacement that threatens its intergenerational continuity—a situation exacerbated by migration and stigmatization (INEGI, 2020). From an intercultural perspective, the study highlights the urgency of implementing systematic educational interventions to raise community awareness of the value of its cultural heritage. Grounded in the qualitative paradigm and using the action-research method, this study aims to understand the experiences of students, teachers, and parents. Techniques such as in-depth interviews, semi-structured observation, sociolinguistic assessment, focus groups, and field diaries were employed; triangulated analysis of these sources strengthened the validity of the findings. The initial diagnosis showed that the student body had an elementary level of Totonac. Following the implementation of the workshop-course—which followed the ADDIE instructional design model and integrated information and communication technologies—the students achieved communicative competencies equivalent to the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages. The final results underscore the viability and relevance of implementing systematic native-language teaching programs in secondary education, as well as the urgency of generating educational policies that transcend the official discourse of intercultural bilingual education and translate into concrete, methodologically sound, contextualized, and culturally relevant actions.

KEYWORDS: linguistic revitalization, Totonaca language, intercultural bilingual education, action research, language shift.

1. Introducción

Los factores lingüísticos que han reducido el uso de las lenguas originarias en las diferentes comunidades indígenas se deben principalmente a fenómenos como la migración, la discriminación, la penetración cultural a través de los medios de comunicación y las redes sociales, o simplemente porque se consideran de poca utilidad y no son reconocidas como lenguas oficiales por sus hablantes, por mencionar algunos. En este sentido, es importante señalar que actualmente la lengua totonaca, al igual que otras lenguas indígenas en el país, enfrenta el riesgo de desaparecer debido a la disminución de sus hablantes, especialmente de niños y jóvenes, lo que conlleva el desplazamiento lingüístico (Neri, 2011).

De acuerdo con Lemus Rico (2015), existen varias formas de definir el desplazamiento lingüístico; una de ellas lo define como “el fenómeno mediante el cual una lengua se queda paulatinamente sin hablantes” (p. 30). Este proceso se refleja cuando una lengua, poco a poco, deja de usarse porque sus hablantes empiezan a hablar otra lengua, que pueden dominar en distintos espacios, tanto públicos como privados. Cabe destacar que el desplazamiento lingüístico en México se debe a una combinación de factores históricos, sociales, económicos y políticos que han afectado a las lenguas indígenas a lo largo de los siglos.

Por su parte, Muñoz (1980, como se citó en Velázquez, 2008) argumenta que “la situación que vivimos en México es una situación de conflicto lingüístico y cultural entre una lengua dominante y una lengua dominada” (p. 27). Entre las razones que han provocado esta situación de conflicto lingüístico se destacan las siguientes:

- La imposición del español, iniciada en la época colonial, marcó el comienzo de un proceso de marginación lingüística, que se vio reforzado por políticas educativas excluyentes que promovieron la castellanización y desvalorizaron de las lenguas originarias. Aunque hoy en día existen políticas a favor de las lenguas indígenas, estas siguen siendo insuficientes debido al estado de “marginación que sufren actualmente los hablantes de lenguas originarias” (Rodríguez y Magaña, 2017, p. 275).
- La discriminación y el racismo han generado la estigmatización de los hablantes de lenguas indígenas, quienes a menudo han sido obligados a abandonar su idioma para evitar ser relegados socialmente o enfrentar obstáculos en el empleo y la educación. En este sentido, Hamel (2001) enfatiza que este abandono se debe principalmente a las diferentes orientaciones culturales que subyacen a los modelos lingüísticos y educativos, lo que provoca procesos de estigmatización social y de asimilación, y hace que muchos hablantes de lenguas originarias internalicen formas de exclusión que, en algunos casos, los llevan a distanciarse de sus propios grupos étnico-lingüísticos.
- La globalización y el avance de los medios de comunicación han contribuido a la pérdida de muchas lenguas indígenas, favoreciendo el uso del español y del inglés en perjuicio de las lenguas originarias, que tienen una escasa presencia en los espacios mediáticos y tecnológicos. A diferencia de estas, los espacios tecnológicos dentro de las comunidades y zonas urbanas cercanas a la región son muy escasos. Esta problemática no solo ocurre en México, sino que también se da en muchas partes del mundo, donde las lenguas originarias enfrentan un proceso de desplazamiento frente a idiomas de mayor prestigio y alcance global (Flores Farfán, 2022).
- Fenómenos como la migración y la urbanización, que han desplazado a muchas comunidades indígenas a contextos en los que el español es la lengua dominante, dificultan la transmisión intergeneracional. Muchos padres, preocupados por la integración de sus hijos en la sociedad y temiendo que enfrenten discriminación, optan por no enseñarles su lengua materna, lo que interrumpe la continuidad del aprendizaje de estas lenguas originarias (UNESCO, 2010).

Estos factores han puesto a las lenguas indígenas en una situación de vulnerabilidad crítica. De acuerdo con Terborg y García Landa (2011), muchos hablantes han interiorizado una percepción negativa de su propia lengua, asociándola con la exclusión social y económica. Este fenómeno, reconocido como desplazamiento lingüístico, lleva a las comunidades indígenas a considerar el abandono de su lengua materna como una estrategia de supervivencia y de movilidad social ascendente (Sichra, 2003; López, 2009). En este

sentido, Fishman (1991) y Hamel (2008) destacan que la renuncia a la lengua originaria se percibe como un medio necesario para enfrentar la discriminación, acceder a oportunidades laborales, mejorar las condiciones socioeconómicas y lograr la integración en contextos urbanos y en mercados laborales en los que el español es la lengua dominante.

Ante este panorama, las estrategias de revitalización lingüística emergen como un acto de resistencia cultural, en el que la escuela se convierte en un espacio clave para reconstruir el tejido lingüístico y fortalecer las lenguas originarias, en particular la lengua totonaca, en el contexto de la comunidad de Poza Larga, Papantla, Veracruz, donde se desarrolló la presente investigación. Ello, considerando que, al igual que en otras comunidades, la lengua dominante en dicha comunidad es el español, relegando así a la lengua totonaca a un uso menor en los diferentes ámbitos de la vida pública, la educación y los medios de comunicación, así como en los ámbitos familiares y sociales.

1.1 Estrategias de revitalización y mantenimiento de las lenguas originarias

En México, desde hace varias décadas, se han implementado iniciativas institucionales para la revitalización y el mantenimiento de las lenguas indígenas mediante la creación de secretarías gubernamentales especializadas que han desarrollado estrategias de conservación lingüística. Estos esfuerzos han posicionado los procesos de revitalización en diversas agendas gubernamentales y académicas (Córdova-Hernández, 2020; Díaz Couder, 2020), sentando las bases de un compromiso institucional que se ha fortalecido en los años recientes. Este marco de acción se consolidó jurídicamente con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Cámara de Diputados, 2003), que establece el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos, y subraya la obligación del Estado de fomentar la preservación de las lenguas nacionales a través de sus tres órdenes de gobierno: Federación, entidades federativas y municipios. Particularmente en el ámbito educativo, el artículo 11 de esta ley establece que

las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena (Cámara de Diputados, 2003, p. 3).

Esta legislación reconoce, en su artículo 7, que las lenguas indígenas son lenguas nacionales por su origen histórico y “serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público” (Cámara de Diputados, 2003, p.3), estableciendo además que corresponde al Estado proteger y promover su preservación, desarrollo y uso, asegurando que “los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana” (Camara de Diputados, 2003. p.3).

Más recientemente, a partir de la proclamación del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (DILI) 2022-2032 de la ONU, el gobierno mexicano ha intensificado sus acciones mediante la implementación de estrategias específicas orientadas a detener y revertir la pérdida de la transmisión intergeneracional. Entre estas acciones destacan: a) ampliar y consolidar el uso institucional de las lenguas originarias en espacios gubernamentales y de procuración de justicia; b) incrementar el prestigio social de las lenguas indígenas para que los hablantes valoren y sientan orgullo de su identidad lingüística y cultural; c) desarrollar normas de escritura estandarizadas para las lenguas indígenas que aún carecen de ellas; y d) garantizar la articulación de proyectos y recursos institucionales, municipales, estatales y federales, con las iniciativas comunitarias y regionales (Guzmán Aguilar y Novoa, 2022).

En el ámbito educativo, ante el desplazamiento lingüístico que caracteriza a muchas comunidades indígenas, la enseñanza de las lenguas indígenas como segunda lengua emerge como una estrategia fundamental para la revitalización lingüística. Esta aproximación pedagógica resulta particularmente pertinente en comunidades donde la lengua ha dejado de utilizarse cotidianamente y donde las lenguas originarias son habladas principalmente por personas adultas mayores y su transmisión a las generaciones jóvenes se ha interrumpido, por lo que se requieren programas educativos formales que permitan a niños, niñas y jóvenes aprender o recuperar las lenguas de sus ancestros.

La efectividad de estos programas de revitalización depende críticamente de la formación docente especializada. Santos García (2015) subraya que los profesores de lenguas indígenas, además de dominar los fundamentos pedagógicos de la enseñanza, “deben contar con un sólido conocimiento de la materia que van a impartir; esto es, para enseñar alguna lengua extranjera o nativa, el docente debe conocer y dominar la lengua que va a enseñar a sus estudiantes” (p. 19). Este conocimiento integral se conceptualiza como competencia comunicativa, constituida por una serie articulada de conocimientos y habilidades en tres dimensiones fundamentales: gramatical, sociolingüística y discursiva. La dimensión gramatical comprende el dominio de las estructuras morfosintácticas, fonológicas y léxicas de la lengua; la sociolingüística implica el conocimiento de las normas de uso adecuado según contextos, roles sociales y propósitos comunicativos; y la discursiva se refiere a la capacidad de construir textos coherentes y cohesivos en diferentes géneros y modalidades.

En consecuencia, el profesor de lengua indígena debe no solo poseer esta competencia comunicativa de manera activa, sino también desarrollar la capacidad metalingüística para explicitar y enseñar estos conocimientos de forma sistemática y accesible a sus estudiantes. Esto implica crear oportunidades de aprendizaje en el aula que integren deliberadamente los componentes de la competencia comunicativa, permitiendo que el estudiantado desarrolle de manera equilibrada las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva (Santos García, 2015).

Sin embargo, más allá del desarrollo de estas habilidades instrumentales, el docente debe fungir como mediador cultural que facilite la reflexión sobre la lengua —su estruc-

tura, funcionamiento y dimensión sociocultural—, promoviendo simultáneamente actitudes positivas hacia la lengua indígena y fortaleciendo la identidad etnolingüística de sus estudiantes. Esta doble función del docente, como modelo lingüístico competente y como facilitador del análisis metalingüístico, resulta esencial para revertir los procesos de desplazamiento y lograr una revitalización auténtica que trascienda el ámbito escolar hacia los espacios familiares y comunitarios.

En este sentido, la educación para la población infantil indígena debe diseñarse reconociendo y respondiendo a su diversidad cultural y lingüística, así como a sus características sociales y formas de vida particulares. Es por ello que la educación intercultural bilingüe se configura entonces como el modelo idóneo, al reconocer y atender la diversidad lingüística y cultural, promover el respeto a las diferencias, fortalecer la identidad local, regional y nacional, y fomentar actitudes y prácticas orientadas a la justicia social y la equidad. Este enfoque educativo no solo busca la recuperación lingüística, sino también la reivindicación de los conocimientos, las cosmovisiones y los sistemas de valores que las lenguas indígenas contienen y transmiten.

Sin embargo, la realidad dista de este planteamiento ideal en la comunidad de Poza Larga, donde existen instituciones educativas de nivel básico, preescolar y primaria que ofrecen una asignatura de lengua totonaca. Aunque son escuelas denominadas “bilingües”, en la práctica han relegado la enseñanza de la lengua totonaca a un plano secundario. Los docentes continúan castellanizando a sus alumnos y utilizan poco la lengua originaria como medio de instrucción, lo que evidencia la brecha entre el discurso de la educación intercultural bilingüe y su implementación real.

No obstante, existen elementos favorables en la comunidad que justifican y facilitan la presente investigación. Un aspecto relevante es que la mayoría de los abuelos aún fomentan en las y los jóvenes prácticas socioculturales como los bailes tradicionales, la gastronomía totonaca y las creencias transmitidas mediante mitos, leyendas y saberes locales. Además, se identifican esfuerzos institucionales que apoyan el mantenimiento de la lengua: la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas ha impulsado estrategias mediante convocatorias dirigidas a estudiantes para participar en concursos de poesía en totonaco, mientras que los comedores del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) fomentan, a través de becas de alimentación, la asistencia de los estudiantes a clases de totonaco. Estos factores configuran un contexto propicio para intervenciones educativas que fortalezcan de manera genuina la educación intercultural bilingüe.

2. Diseño metodológico

En lo que respecta al diseño metodológico de la investigación, este se enmarca en el paradigma cualitativo y adopta el método de investigación-acción. El paradigma cualitativo permitió recuperar las percepciones de los participantes sobre la imagen que tienen de la lengua-cultura totonaca y escuchar sus voces mediante las técnicas implementadas en los ciclos 1 y 2. Desde la perspectiva de Vasilachis (2006, como se citó en Peña, 2016), este

paradigma “intenta dar sentido o interpretación a los fenómenos a partir del significado que las personas les otorgan” (p. 70). En esta investigación se recuperaron datos sobre las impresiones, sentimientos y opiniones no solo de los estudiantes, sino también de otros actores comunitarios, acerca de la necesidad de implementar procesos de revitalización lingüística, específicamente mediante un curso-taller de totonaco.

Para orientar el diseño de la investigación, se planteó el siguiente objetivo: diseñar, implementar y evaluar un curso-taller para la enseñanza del totonaco, dirigido a estudiantes de la Escuela Telesecundaria Emiliano Zapata de la comunidad de Poza Larga, Papantla, Veracruz, con la intención de contribuir, de manera inicial, a la revitalización de la lengua totonaca.

2.1 Diseño de la propuesta curricular

Para dar respuesta a la pregunta y al objetivo planteados, se diseñó una propuesta curricular que abordara las necesidades identificadas en la enseñanza de la lengua totonaca en el nivel de telesecundaria. Esta propuesta se sustentó en los siguientes elementos diagnósticos:

- La identificación del nivel de dominio del totonaco por parte de estudiantes y docentes de la lengua, mediante el diagnóstico sociolingüístico.
- Las percepciones de la comunidad de Poza Larga sobre la utilidad del totonaco en la vida comunitaria.
- La creación y adaptación de materiales didácticos pertinentes.
- Los retos que enfrenta la formación docente en esta lengua.

2.2 Contexto de la investigación

2.2.1 Caracterización de la comunidad

La comunidad de Poza Larga se ubica a 6.2 kilómetros de la cabecera municipal de Papantla, Veracruz, y cuenta con aproximadamente 360 habitantes pertenecientes a una comunidad indígena en la que los adultos mayores y los abuelos hablan el totonaco de la variante costa. La comunidad dispone de servicios básicos como electricidad y agua potable, así como de servicios educativos que van desde la educación básica hasta la telesecundaria.

2.2.2 Situación educativa y lingüística

En la telesecundaria donde se realizó la intervención, la educación se centra principalmente en el aprendizaje de materias académicas en español. A pesar de que los estudiantes pertenecen a una comunidad totonaca, no existe un programa específico para la enseñanza de lenguas indígenas, y el totonaco no está formalmente integrado en el currículo educativo. Esta situación limita las posibilidades de que los jóvenes aprendan y mantengan viva su lengua originaria, lo que, a largo plazo, podría conducir a su desplazamiento definitivo. La telesecundaria enfrenta un rezago estructural en tecnología y pedagogía que limita de manera

significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje. El plantel únicamente dispone de una televisión pequeña como recurso audiovisual, mientras que el servicio de internet proporcionado por CFE presenta interrupciones constantes cada 15 minutos aproximadamente, lo que dificulta cualquier actividad que dependa de la conectividad. A ello se suma la ausencia de materiales actualizados para la enseñanza del totonaco: no existen manuales recientes y sólo una docente conserva los libros de la SEP distribuidos hace una década.

2.3 Participantes del estudio

En el estudio participaron 23 estudiantes de primero, segundo y tercer grado, de los cuales 9 provenían de la comunidad vecina de Las Cazuelas, ubicada a una hora de caminata de Poza Larga. Asimismo, se contó con la participación de seis docentes originarios de la ciudad de Papantla, quienes se trasladaban diariamente a la comunidad. En cuanto a los padres de familia, cabe señalar que la mayoría de los tutores que asistían a las actividades eran madres, ya que los padres trabajaban en el campo y les resultaba difícil participar en las reuniones escolares. Este dato resulta relevante para comprender la dinámica de la participación comunitaria en el proceso educativo.

2.4 Técnicas de recolección de datos y procedimiento de recolección

Dado que esta investigación se desarrolló bajo el método de investigación-acción, el proceso de recolección de datos se organizó en dos ciclos reflexivos que permitieron ajustar y mejorar de manera continua la intervención educativa. En el primer ciclo, llevado a cabo de agosto a diciembre de 2024, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección:

- Diagnóstico sociolingüístico con estudiantes
- Observación semiestructurada
- Entrevista a profundidad con docentes
- Diario del investigador
- Diarios de los estudiantes
- Notas del diario de campo
- Elaboración de fichas pedagógicas

Para la propuesta del curso-taller de totonaco, el diagnóstico sociolingüístico (Santos García, 2015) fue esencial para identificar los conocimientos previos y el nivel de dominio del totonaco de los estudiantes, así como para realizar entrevistas en profundidad con los seis docentes participantes. El diagnóstico sociolingüístico se aplicó a los estudiantes de los tres grados de la telesecundaria: primero, segundo y tercer grado. Para ello, se implementó la observación semiestructurada, que incluyó un formato de observación, un gráfico de cómo están sentados los niños en el salón de clases y dos mapeos: uno del área escolar y otro del área de la comunidad donde los alumnos suelen reunirse durante el receso y donde conviven cotidianamente. En cada interacción en la lengua totonaca se utilizó el

símbolo de estrellas y se describió si lo expresado por la persona se dio a nivel de palabra, de frases, de oraciones simples o extendidas, y qué función tenía lo expresado (Us, 2012), lo que permitió elaborar mapas y gráficos de los espacios de interacción, así como de los escenarios de transacción y socialización de la lengua.

Esta aproximación espacial partió del entendimiento de que el entorno no es solo un escenario donde realizamos nuestras actividades, sino que también influye en cómo nos comportamos, interactuamos y tomamos decisiones, determinando en qué momentos se usa el totonaco y con qué personas se usa. El espacio, desde esta perspectiva, está cargado de significados y es dinámico, pues se moldea constantemente a través de nuestras prácticas sociales, culturales y personales (Turner, 1999; Vergara, 2015).

Es importante resaltar que este diagnóstico inicial fue fundamental para la selección de los contenidos temáticos que se abordarían en el curso, así como para el diseño de actividades pertinentes y acordes con el contexto sociocultural de los estudiantes.

A partir de los hallazgos del primer ciclo, se ajustó la propuesta de intervención y se continuó con la implementación de algunas técnicas consideradas en el primer ciclo y algunas otras nuevas no consideradas previamente (enero-junio de 2025 en el segundo ciclo). Las técnicas utilizadas en este ciclo fueron: entrevista a profundidad con docentes, diario del investigador, notas del diario de campo, planes de clase, observación externa realizada por un docente de lengua totonaca, grabación en video y audio de las sesiones del curso-taller y grupos focales con estudiantes.

Para el análisis de los datos recopilados en ambos ciclos, se consideró pertinente emplear la triangulación como estrategia clave para fortalecer la validez y la confiabilidad de los resultados. Dicha estrategia consiste en el cruce de datos obtenidos mediante diversas técnicas e instrumentos, con el fin de identificar puntos de convergencia, divergencia y complementariedad. Tal como señala Patton (2002), la triangulación permite someter a control cruzado los puntos de vista de distintos actores, como profesores, estudiantes y observadores.

El uso de estas múltiples técnicas permitió abordar la pregunta de investigación desde diferentes ángulos, enriqueciendo el análisis y favoreciendo una comprensión más holística del fenómeno educativo en torno a la enseñanza del totonaco como segunda lengua en la telesecundaria. Además, la triangulación no solo cumplió una función de contraste, sino que también potenció el descubrimiento de patrones comunes y de relaciones significativas entre los discursos, la intervención y las percepciones de los participantes.

2.5 Modelo curricular: ADDIE

En lo que respecta al diseño del curso-taller de lengua totonaca como segunda lengua, cuyo objetivo fue fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes en totonaco y desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas —escuchar, hablar, leer y escribir—, fue necesario seleccionar un modelo curricular que orientara el diseño de la propuesta, así como la metodología para su implementación. El modelo adoptado fue el ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), caracterizado por su flexibilidad y

sistematicidad, lo que permite al docente responder de manera efectiva a las necesidades y características del grupo (Maribe, 2009).

De igual manera, se consideró la integración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para diversificar las estrategias de enseñanza, promover aprendizajes significativos, incorporar metodologías activas y facilitar la retroalimentación constante entre docentes y estudiantes. En este sentido, Pizarro y Cordero (2013) señalan que incorporar las TIC en los contextos de enseñanza de lenguas resulta fundamental para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Una de las ventajas del uso de las TIC es la posibilidad de promover el aprendizaje mediante la gamificación, lo que permite a los estudiantes obtener retroalimentación oportuna e inmediata a través de juegos interactivos como Kahoot, WordWall, Genially, Educaplay y Nearpod.

En el caso concreto de las lenguas indígenas, las TIC representan una oportunidad clave para la revitalización, ya que permiten crear herramientas digitales, aplicaciones móviles, grabaciones de hablantes nativos y espacios colaborativos que fortalecen tanto la enseñanza formal como el uso comunitario, contribuyendo así a la difusión del patrimonio cultural de los pueblos originarios.

La fase de implementación se centró en actividades en las que el estudiante asumió un rol protagónico: creó textos cortos, interactuó de forma oral respondiendo preguntas sencillas sobre información personal y participó en actividades digitales que le proporcionaron retroalimentación inmediata, como juegos en Educaplay y Kahoot, así como en actividades interactivas diseñadas en eXeLearning. Además, se integraron actividades que permitieron al estudiantado interactuar con la lengua en modalidades síncronas y asíncronas, promoviendo el trabajo colaborativo y la participación activa.

Finalmente, a lo largo del curso se implementó una evaluación formativa que valoró el proceso y los logros en el uso de la lengua, fomentando el aprendizaje autónomo y reflexivo. Mediante herramientas de autoevaluación, los estudiantes pudieron monitorear su propio progreso y tomar conciencia de sus avances en el dominio de la lengua totonaca, así como en los procesos de sensibilización hacia ella.

3. Resultados y discusión

En el presente apartado se presentan los resultados de la investigación en tres momentos secuenciales que reflejan el proceso de investigación-acción desarrollado: (a) el diagnóstico inicial de la situación sociolingüística y educativa, (b) la implementación del curso-taller de totonaco (80 horas), y (c) el análisis del impacto de la intervención en los participantes y en la comunidad educativa.

a) Diagnóstico inicial de la situación sociolingüística y educativa

Dominio del totonaco de los estudiantes antes del curso. Con relación al dominio del totonaco que tienen los estudiantes, se concluye que los alumnos de los tres grados se encuentran en un nivel incipiente ya que, tanto dentro como fuera de la escuela, los estudiantes utilizan principalmente el español como lengua materna, y el uso del totonaco se limita a manifestacio-

nes aisladas a nivel léxico. Esta situación refleja un proceso avanzado de desplazamiento lingüístico en el que el español ha asumido el rol de lengua dominante en todos los ámbitos de socialización de los jóvenes.

Como señalan Hernández-Rosete y Maya (2016), las dificultades en el uso de lenguas indígenas en contextos educativos pueden derivar en violencia escolar, expresada mediante apodos, burlas y exclusión social, lo que contribuye a la invisibilización del totonaco y al debilitamiento de su prestigio social. Todos estos factores interrumpen la cadena de transmisión intergeneracional de la lengua, provocando que esta pierda hablantes de manera progresiva a medida que avanzan las generaciones. En este contexto, la implementación de un curso-taller sistemático de totonaco resulta no solo pertinente, sino también urgente para contrarrestar este proceso de erosión lingüística.

Caracterización de los docentes participantes. En lo que respecta a los docentes que participaron en esta investigación, se identificaron las siguientes características:

- Docente V: 73 años, 38 años de servicio, variante costa, nivel básico de dominio.
- Docente A: 53 años, 30 años de experiencia, variante costa, nivel básico de dominio.
- Docente P: 45 años, 14 años de servicio, variante costa, nivel intermedio de dominio.
- Docente E1: 51 años, 1 año y 2 meses de experiencia en el INPI, variante costa, hablante de lengua materna sin formación docente.
- Docente J: 37 años, 13 años de servicio, variante sierra, hablante de lengua materna sin formación docente.
- Docente E2: 47 años, 23 años de experiencia, variante costa, nivel básico de dominio.

De los seis docentes, únicamente dos son hablantes nativos de la lengua totonaca (E1 y J); sin embargo, ambos carecen de formación pedagógica específica para su enseñanza. Los otros cuatro docentes, aunque han recibido algunos cursos de capacitación —ninguno centrado en la enseñanza de lenguas indígenas—, no son hablantes nativos: adquirieron el español como lengua materna, a pesar de que sus padres sí hablaban totonaco. Por ello, el nivel de dominio que presentan es básico o, en el mejor de los casos, intermedio, lo que limita su capacidad para la enseñanza de la lengua con profundidad lingüística, principalmente.

Esta situación coincide con lo señalado por Huamani (2019), quien indica que muchos docentes que laboran en contextos indígenas no cuentan con la capacidad lingüística ni con los conocimientos teóricos necesarios, y enfrentan dificultades considerables ante los requerimientos de la Educación Intercultural Bilingüe. Este panorama evidencia una de las principales problemáticas estructurales que obstaculizan la implementación efectiva de la educación intercultural bilingüe en el contexto estudiado.

b) Implementación del curso-taller de totonaco.

La implementación del curso-taller implicó el diseño de actividades variadas, interactivas y contextualizadas que motivaron a los estudiantes a participar activamente en su proceso

de aprendizaje. Las actividades orales fomentaron espacios colaborativos en los que los estudiantes trabajaron en equipo utilizando frases en totonaco. Estas actividades incluyeron diálogos, juegos de roles, presentaciones orales, entrevistas y dinámicas grupales, promoviendo la interacción y el uso práctico de la lengua en situaciones comunicativas reales.

Una de las primeras actividades implementadas fue la incorporación de frases de saludo en totonaco, con el objetivo de que los estudiantes se enfocaran tanto en el contenido que estas presentan (el significado) como en la forma (la gramática y el vocabulario) (Santos García, 2015). Esta decisión didáctica no fue arbitraria ya que, en la cultura totonaca, los saludos constituyen una práctica sociocultural cargada de valores y significados profundos. No saludar a alguien se considera una falta de respeto grave (*Formas de saludo: Lata laxakgatlíkán*, s.f.), lo que convierte a esta práctica en un elemento fundamental de la cohesión social comunitaria.

En la comunidad de Poza Larga, la gente está acostumbrada a saludar a todas las personas que se encuentran en las calles, independientemente de si las conocen o no. Cuando se trata de una persona mayor, como una abuelita, lo común es saludarla con la mano; algunos jóvenes incluso acompañan el saludo con una ligera inclinación de la cabeza como muestra de respeto. Este gesto sencillo refleja un rasgo identitario propio de la cultura totonaca, en el que los saludos no son solo una cortesía formal, sino también una práctica que fortalece la convivencia comunitaria y el reconocimiento mutuo entre generaciones.

Aunado a este tipo de actividades, se implementaron diversas dinámicas pedagógicas orientadas a reforzar el aprendizaje de frases y acciones en lengua totonaca en el aula. Al respecto, en el Fragmento 1 se muestra el testimonio de cómo se trabajaron estas dinámicas, en el que los estudiantes evidencian la relevancia sociocultural que implican estas prácticas.

Docente: Algunas frases que ustedes conozcan

Alumno M: *Kgalhén*

Docente: ¿Cuántas frases en español podríamos usar en totonaco?

Alumna D: Buenos días, el saludo

Docente: ¿Cómo se saluda en totonaco?

Estudiantes: *Kgalhén*

Docente: *Kgalhén* (buenos días, buenas tardes).

Docente: *Kgalhén* o tlen. ¿Qué otras frases se utilizan en el salón de clases?

Alumno D: quiero ir al baño

Docente: ¿puedo ir al baño? ¿Cómo podría decirlo en totonaco?

Alumna V: *kakimaxki kintalakaskinit kamataxtu*

Docente: *kakimaxki kintalakaskinit kamataxtu* ¿otra frase?

Alumno M: ¿Puede ser la frase que sea?

Alumna S: ¿Qué vamos a hacer?

Docente: *tuku amanaw lhawayaw* es una frase que se utiliza dentro del salón

Fragmento 1. Transcripción del video de clase. Docente Investigadora: Función comunicativa (2025).

Asimismo, en dicho fragmento (Fragmento 1) se muestra cómo las y los estudiantes identifican el saludo en totonaco y algunas frases para pedir permiso para ir al baño como un acercamiento a la lengua totonaca. Para promover que los estudiantes practicaran este tipo de expresiones, se utilizó la técnica denominada “Simón *wan xlakata...*”, en la cual se incorporaron expresiones como *kataya*, *katsokgnanti*, *kamakapi*, *min makan nak titsu* y *nachuna talhman*. Esta estrategia funcionó como una actividad de activación física que, además de propiciar la interacción y la participación grupal, permitió que los estudiantes se familiarizaran lúdicamente con frases cotidianas del totonaco.

Otra de las estrategias didácticas que se consideró fue el uso de textos auténticos o semiauténticos, buscando en el diseño de las actividades integrar los tres componentes esenciales en los que se pone en uso el lenguaje: forma (estructura gramatical), significado (contenido) y uso (contexto comunicativo). Esta tríada es clave en la enseñanza de lenguas (Santos García, 2015), especialmente cuando se busca revitalizar una lengua originaria entre estudiantes que no la tienen como lengua materna.

De igual manera, algunos de los momentos donde se reflejan aprendizajes adquiridos fue al realizar la lectura del cuento *Pedro chu chamakxkulit*, en donde, a partir de la reflexión guiada por el docente, se evidencia la comprensión del texto por parte de los estudiantes.

Docente: *¿Nikula makghkatsiyatit akxni akxilatitit chamakxkulit?*

Docente: *Akit kpaxawa akxni akxila chamakxkulit.*

Alumno D: *Akit kpaxawa akxni kakxila chamakxkulit.*

Alumno M: *Akit ksitisi akxni kakxila chamakxkulit.*

Alumno L: *Akit klakgaputsa akxni kakxila chamakxkulit; Akit kpaxawa akxni kakxila chamakxkulit; Akit jikuan akxni kakxila chamakxkulit; Akit niklakgati kakxila chamakxkulit.*

Alumna D: *Wan kin tatitu xlakata ni lhan lakanikan chamakxkulit.*

Alumno F: *Na linan.*

Alumna A: *Natatukxa min metate.*

Alumna D (última participación): *Wan kin tsiyuna nachuna kintatito xlakata laktumajan ti tamaklhka chamakxkulit, tatukxa ixwoti nachuna lakgawasan, tatukxa ix machita... pala snun lakapiniya tawakgeyan... Wa xlakata akit jikuani chamakxkulit.*

Fragmento 2. Nota de campo. Docente Investigadora: Aprendizaje totonaco (2025).

En el fragmento 2 se observan las respuestas de los estudiantes. Ellos mostraron un avance significativo en el aprendizaje y uso del totonaco, no solo en la comprensión del cuento, sino también en su capacidad de generar reflexiones y asociaciones propias desde su cosmovisión, lo que demuestra que las y los estudiantes no solo se limitan a reproducir lo leído, sino que también lo relacionan con las prácticas socioculturales de su comunidad. Desde el enfoque de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009, Dietz, 2017), el aula se convierte en un espacio de diálogo entre saberes escolares y comunitarios, donde el totonaco

no es solo una lengua que aprender, sino también una herramienta para construir sentido, identidad y pertenencia.

En cuanto a aspectos de pronunciación, las participaciones de los estudiantes evidenciaron un avance para usar las grafías KG y LH. Estos fonemas no existen en la fonética del español y resultan difíciles de pronunciar.

Docente: *kgalhen, Nikula makglhkatsiya.*

Alumno F: *Kgalhén kapxawama.*

Docente: *Chichinan talt spitu.*

Docente: ¿*Nikula wankan libélula?*

Alumna A: *nijkatsi.*

Docente: ¿*Tuku taxaná?*

Alumno A: *snun pakglha xanat.* Docente:

Nachuna wankan...

Alumno P: *Akxni chan Verano tsuku min sen*

Fragmento 3. Transcripción del video de clase. Mejor pronunciación de KG y LH.

Docente Investigadora (2025).

La mejora en la pronunciación de los fonemas *kg* y *lh* por parte de los estudiantes evidenció un proceso de adquisición fonológica que va más allá de la mera repetición mecánica: implica la interiorización de sonidos ausentes en su lengua dominante (el español), lo cual supone un reto articulatorio y cognitivo. Estos fonemas, característicos del totonaco, requieren un entrenamiento auditivo y oral específico, ya que no tienen equivalentes directos en el sistema fonético del español. Como señala el Manual de Fonética Totonaca, publicado por la Secretaría de Educación de Veracruz (2006), los fonemas consonánticos /kg/ y /lh/ presentan características articulatorias particulares que requieren atención específica en su enseñanza, debido a su ausencia en el español y a su relevancia para la inteligibilidad del totonaco.

c) Análisis del impacto de la intervención en los participantes y la comunidad educativa.

La intervención pedagógica del curso-taller para la enseñanza del totonaco en la Telesecundaria Emiliano Zapata de la comunidad de Poza Larga, Papantla, Veracruz, impactó de manera significativa al fortalecer el vínculo de los estudiantes con el totonaco y su identidad cultural pues, aunque no se identifican como hablantes del totonaco, sí reconocen sus prácticas socioculturales cotidianas.

La técnica del grupo focal, aplicada una vez implementado el curso, permitió explorar las opiniones de los estudiantes sobre su experiencia. En este espacio manifestaron algunas de las frases que adquirieron en la lengua, señalaron las actividades que resultaron más significativas para su aprendizaje, describieron los desafíos a los que se enfrentaron duran-

te el desarrollo de las dinámicas y expresaron sus propuestas sobre las actividades que les gustaría incorporar en otros cursos. A través de actividades como la creación de poemas, la elaboración de libros artesanales, tarjetas y árboles genealógicos, los estudiantes no solo se acercaron al vocabulario y a las frases en totonaco, sino que también resignificaron su vínculo con la lengua y la cultura.

En el siguiente fragmento (Fragmento 4), que corresponde a una parte de la evaluación del curso, se pueden apreciar algunas opiniones de los participantes sobre lo realizado durante la implementación y la retroalimentación que recibieron, tomando en consideración que la evaluación se basó en el paradigma de la evaluación formativa, que permite centrarse más en el proceso.

Estudiante Alma: El examen me pareció interesante, ya que durante la sesión vimos el video y leímos el texto entre todos. Pude recordar algunas palabras, por eso no lo sentí tan difícil. En cuanto a la entrevista, mi equipo trabajó de manera muy organizada; lo único que nos faltó fue hacer las preguntas en totonaco. Creo que más adelante ya vamos a poder.

Estudiante Uriel: Con la actividad que nos presentó durante la clase pude responder algunas preguntas en totonaco; sé que debo aprender más sobre el totonaco y, en cuanto al trabajo en equipo, todos participamos. El único detalle fue que lo hicimos todo en español...aunque sí entendíamos las instrucciones en totonaco.

Estudiante Saby: Con las actividades que realizamos en clase, he aprendido a escribir y leer mejor en totonaco, así que el examen me pareció muy fácil y entendible. Tuve un equipo muy organizado y todos trabajamos juntos.

Estudiante Rodrigo: No sé hablar en totonaco; se me dificultó hacer el examen y no pude trabajar con mi equipo.

Estudiante Perla: Escribir en totonaco se me dificulta, pero escuchar conversaciones en totonaco sí entiendo; por eso entendí muy bien al ver el video. Mi dificultad fue hacer el guion en lengua totonaca para mí y para mi equipo, y, bueno, el examen lo sentí más o menos fácil.

Fragmento 4. Evaluación del curso. Docente Investigadora: Aprendizaje y dificultades en habilidades (2024).

Por ejemplo, el testimonio de Rodrigo, quien expresa dificultades para hablar en totonaco y para trabajar en equipo, resulta especialmente relevante desde la perspectiva de la evaluación formativa. Este tipo de retroalimentación espontánea permite al docente identificar barreras, ajustar estrategias y ofrecer apoyos diferenciados. Como afirman Valdez, Sánchez y Lescano (2023, p. 1), “la retroalimentación es un componente esencial de la evaluación formativa”, pues permite explicitar logros y dificultades y construir aprendizajes a partir de la reflexión del propio estudiantado. De igual manera, la retroalimentación grupal e individual fue una herramienta poderosa para identificar áreas de mejora, tanto en los estudiantes como en la práctica docente. En particular, la evaluación alternativa demostró ser un medio eficaz para conectar el aprendizaje con situaciones reales, pero

también resaltó la importancia de flexibilizar las actividades para adaptarlas a las necesidades y contextos de los alumnos (Ruiz Esparza, 2018).

En cuanto al desarrollo de algunas de las actividades más significativas, cabe mencionar la elaboración de tarjetas de amistad, que implicó la redacción de poemas, primero en español y luego traducidos al totonaco. Si bien, la fuente inicial para la creación de estos poemas fue la lengua materna de los estudiantes, propició el interés por la traducción, ya que esta traducción ofreció oportunidades para acercarse al corazón del totonaco, pues traducir poesía requiere reflexionar sobre el significado, la estructura y el ritmo en ambas lenguas, lo que fortalece habilidades lingüísticas complejas y fomenta el respeto por la diversidad expresiva de ambas lenguas. Este sentir se puede observar en lo que menciona la alumna A en el siguiente fragmento (Fragmento 5):

Testimonios sobre trabajos elaborados en el salón de clases

Alumno M: la frase que más me gusta en totonaco es *kgalhén makgalhtawakgena*.

Alumnos F: *asta chali*.

Alumno A: *nakú. Uxpi, chichini, luwa, lakgastapu, wix kin nakú*.

Docente: ¿Qué más les gustó del curso de totonaco?

Alumna A: crear poemas y pasarlo a la lengua totonaca.

Alumna P: las frases en totonaco.

Alumna D: elaborar el libro artesanal.

Alumno F: el árbol genealógico, las tarjetas que realizamos en totonaco.

Fragmento 5. Transcripción del grupo focal con estudiantes. Docente Investigadora: Creación de tarjetas de amistad y de un libro artesanal (2025).

Finalmente, un aspecto que también permite evidenciar el impacto de la intervención es que se logró parte de los objetivos planteados, lo cual consistía en que los estudiantes fueran capaces de entablar conversaciones básicas y cortas, desde los saludos, expresar frases de la vida cotidiana y producir textos cortos de manera colaborativa con el grupo y la ayuda del docente, fortaleciendo el uso del totonaco en diversos contextos de la comunidad y promoviendo la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas, además de controlar las negativas para tener una convivencia sana, basada en el respeto y la empatía entre los participantes.

Esto se evidenció en la capacidad de los estudiantes para entablar conversaciones básicas, expresar frases cotidianas y producir textos breves en totonaco, lo cual representó un avance significativo en el desarrollo de la competencia comunicativa. Estos logros fueron vinculados a los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el nivel A1, adaptados a contextos interculturales, en los que se privilegia el uso funcional del idioma en situaciones reales. Además, el trabajo colaborativo y el acompañamiento docente fueron claves para generar un entorno de aprendizaje afectivo, en el que el idioma se vive y se practica en comunidad. Como señala Hamel (2008, p. 106), “la

enseñanza de lenguas indígenas debe partir de contextos significativos, donde el uso del idioma esté vinculado a la vida cotidiana y a la identidad cultural de los hablantes”.

4. Conclusiones

En conclusión, la presente investigación demostró que la implementación de un curso-taller sistemático de totonaco en el nivel de telesecundaria es viable y representa una oportunidad en contextos de desplazamiento lingüístico. Mediante el método de investigación-acción y el modelo curricular ADDIE, se diseñó, implementó y evaluó una propuesta educativa contextualizada que respondió a las características sociolingüísticas, culturales y pedagógicas específicas de la comunidad de Poza Larga, Papantla, Veracruz.

En los resultados se evidencia que, a pesar de partir de un nivel básico de dominio del totonaco, los estudiantes lograron avances significativos en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Al finalizar la intervención, fueron capaces de entablar conversaciones básicas, expresar frases cotidianas, comprender textos auténticos y semiauténticos y producir escritos breves en totonaco, alcanzando competencias equiparables al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

De igual manera, es importante señalar que, más allá de los aprendizajes formales, la intervención propició una resignificación del vínculo de los estudiantes con la lengua-cultura totonaca. A través de actividades contextualizadas, como la lectura de cuentos en totonaco, la creación de poemas bilingües y la elaboración de materiales artesanales, los estudiantes no solo adquirieron competencias lingüísticas, sino que también fortalecieron su identidad cultural y su sentido de pertenencia comunitaria, demostrando con ello que es posible revertir, al menos parcialmente, los procesos de desplazamiento lingüístico mediante intervenciones educativas bien diseñadas, contextualizadas y comprometidas con la revitalización cultural.

No obstante los avances logrados, la investigación también puso en evidencia problemáticas estructurales que obstaculizan la implementación efectiva de la educación intercultural bilingüe en el contexto estudiado, así como las contradicciones más profundas del sistema educativo mexicano, ya que mientras en el discurso oficial se promueve la educación intercultural bilingüe, en la práctica se carece de las condiciones básicas: docentes que no cuentan con el dominio de las lenguas originarias, así como la falta de formación pedagógica pertinente que permita materializar este tipo de educación, limitando de manera significativa las posibilidades de revitalización lingüística desde el ámbito educativo formal.

Es por todo lo anterior que los hallazgos de esta investigación subrayan la urgencia de implementar procesos sistemáticos de revitalización y mantenimiento de las lenguas originarias en todos los niveles educativos y de hacer énfasis en que la revitalización lingüística no debe ser únicamente una responsabilidad de las comunidades indígenas, sino un compromiso ético, político y pedagógico del Estado y de la sociedad en su conjunto.

Entre las implicaciones directas para la política educativa, resulta imperativo diseñar e implementar programas curriculares específicos para la enseñanza de lenguas originarias en todos los niveles educativos, incluida la telesecundaria, donde actualmente existe un vacío curricular. Asimismo, es fundamental fortalecer los programas de formación básica y continua de docentes de lenguas indígenas, garantizando que cuenten tanto con competencia lingüística avanzada como con herramientas pedagógicas y didácticas especializadas. Finalmente, es necesario generar condiciones institucionales que favorezcan la implementación de modelos educativos interculturales bilingües auténticos, no solo en el discurso, sino también en la práctica cotidiana, lo cual requiere la asignación de recursos, tiempo curricular suficiente, materiales didácticos contextualizados y el reconocimiento del valor pedagógico y cultural de las lenguas originarias.

Referencias

- Cámara de Diputados. (2003, 13 de marzo). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Córdova-Hernández, L. (2020). Revitalización lingüística, planificación y gestión cultural. *Diario de Campo*, 36-53. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/19355>
- Díaz Couder, E. (2020). Pos ahí le vamos entendiendo. La implementación del enfoque intercultural en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 15(4), 39-54.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Flores Farfán, J. A. (2022, 30 de junio). Las lenguas originarias en México. Retos para el siglo XXI. *UNAM Internacional*. <https://revista.unaminternacional.unam.mx/nota/2/las-lenguas-originarias-en-mexico-retos-para-el-siglo-xxi>
- Formas de saludo: Lata laxakgatlikán. Manual para la enseñanza – aprendizaje de la lengua totonaca*. (s.f.). Archivo Virtual de Lenguas Indígenas. https://aveligob.mx/at/micrositio/IMAGENES/PDF%20POR%20TEMA/TEMA_1
- Guzmán Aguilar, F., y Novoa, D. (2022, 24 de febrero). Peligro de muerte para muchas lenguas indígenas de México. *Revista UNAM Global*. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/peligro-de-muerte-para-muchas-lenguas-indigenas-de-mexico/
- Hamel, R. E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. *Políticas Lingüísticas. Norma e Identidad*, 143-170.
- Hamel, R. E. (2008). Bilingual education for indigenous communities in Mexico. En *Encyclopedia of language and education* (pp. 1747-1751). Springer.
- Hernández-Rosete, D., y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14219060815>

- Huamani, R. (2019). *Estrategias para el fortalecimiento de la lengua originaria (quechua) en niños(as) de EIB-Nivel Inicial N°283 Santa Rita* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/aecd1c29-d6d6-4bd0-88a4-d7597a004b90/content>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Hablantes de lengua indígena*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>
- Lemus Rico, G. H. (2015). *Dinámicas de desplazamiento y resistencia lingüística en la región p'urhépecha del lago de Páez, Michoacán* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Universitario de Lenguas, Lingüística y Traducción. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2015/septiembre/0736106/Index.html>
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129–218). Plural Editores.
- Maribe, R. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Neri, L. (2011). El desplazamiento de la lengua totonaca en la comunidad de Mecapalapa, Pan-tepec, Puebla. En R. Terborg y L. García Landa (Eds.), *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas sobre sus hablantes* (pp. 153-175). Universidad Nacional Autónoma de México. https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones_ENALLT&page=catalog&op=-book&path%5B%5D=70
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Las lenguas importan: Orientaciones mundiales sobre la educación plurilingüe*. <https://www.unesco.org/es/languages-education>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- Peña, R. (2016). La Enseñanza del Español como segunda lengua y la construcción de estrategias interculturales [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pizarro, G., y Cordero, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 277-292. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Rodríguez, L., y Magaña, J. (2017). Revitalización de la lengua y la cultura a través de la música. *Boletín Antropológico*, 35(94), 274-294. <https://www.redalyc.org/journal/712/71256055006/71256055006.pdf>
- Ruiz Esparza, E. et al. (2018). *Enseñar una guía práctica para los maestros de idiomas*. México: Pearson.
- Santos García, S. (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas*. Universidad Autónoma de Nayarit; Editorial Ali Chumacero.
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2006). Manual de fonética totonaca. Serie Raíces. https://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/serie_raices/manual_fonetica_totonaca.pdf
- Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua: Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. Plural Editores; PROEIB Andes.

- Terborg, R., y García Landa, L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Turner, V. (1999) *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI Editores. Tuxtla Gutiérrez: Historia Herencia Mexicana.
- Us Grajales, E. (2012). *Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas: Un estudio de la política lingüística en la enseñanza del inglés* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Valdez Valdez, L. S., Sánchez Uscamayta, J. O., y Lescano López, G. S. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2), 794-812. <https://www.redalyc.org/journal/440/44074795037/html/>
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Velázquez, V. (2008). *Actitudes lingüísticas y usos del matlazínca y del atzínca: Desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Universitario de Lenguas, Lingüística y Traducción. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/461>
- Vergara Figueroa, A. (2015) *Etnografía de los lugares*. Una guía antropológica para estudiar su concreta complejidad. México: Ediciones Navarra.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181. <https://uchile.cl/dam/jcr:9a895201-1689-4c50-8f2d-df419340df47/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf>