

**El diseño de programas
y materiales de lenguas indígenas
como segundas lenguas**

María Soledad Pérez López

El diseño de programas y materiales de lenguas indígenas como segundas lenguas
María Soledad Pérez López

Primera edición, 11 de junio de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-408-7

F

LC2631

M6

P4.3 Pérez López, María Soledad

El diseño de programas y materiales de lenguas indígenas como segundas
lenguas / María Soledad Pérez López. -- Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (35 p.); 1.5 MB; archivo PDF. -- (Fascículos a 40 años de
la UPN)

ISBN: 978-607-413-408-7

1. INDIOS DE MÉXICO - EDUCACIÓN - PLANES Y PROGRAMAS 2. ADQUISICIÓN DE
SEGUNDO LENGUAJE 3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL I.t. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
ANTECEDENTES	7
EL DISEÑO DE PROGRAMAS Y EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO EN LENGUAS INDÍGENAS	9
METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO	15
LA VALIDACIÓN DE RESULTADOS	22
CONCLUSIONES	27
REFERENCIAS	29

EL DISEÑO DE PROGRAMAS Y MATERIALES DE LENGUAS INDÍGENAS COMO SEGUNDAS LENGUAS

María Soledad Pérez López

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha sido pionera en el terreno de la formación de docentes y cuadros técnicos dirigidos al campo de la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas. En 1979, albergó a la primera generación de estudiantes indígenas con la Licenciatura en Educación Indígena, la primera formación universitaria en América Latina de este tipo, y en 1991 abrió las Licenciaturas en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI), las cuales han formado a casi 80% del profesorado de las escuelas del subsistema de Educación Indígena en las unidades de provincia. Al respecto, varios trabajos han sido publicados sobre la historia de estas formaciones, así como sobre su impacto en el campo profesional (Rebolledo, 1994, 2014; Herrera, 2002, 2014; Castañeda, Castillo y Moreno, 2003). Sin embargo, el campo de la formación dirigido al estudio de las lenguas y culturas indígenas se ha ampliado con la creación de las universidades y normales interculturales lo que, aunado a las normatividades en relación con los derechos de los pueblos indígenas, ha evidenciado nuevas

necesidades de formación cada vez más especializadas para responder a estas demandas, tales como intérpretes y traductores, mediadores interculturales, profesionales bilingües en diferentes campos –medicina tradicional, comunicación intercultural, entre otros–, profesores de lenguas. Es decir, ya no se trata sólo de la educación básica, también de la educación media superior y superior.

En este camino, la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas, tanto general como para objetivos específicos, ha tenido un fuerte impulso ya que se instituye como asignatura obligatoria en la educación básica de las escuelas interculturales bilingües, así como en las universidades y normales interculturales para aquellos que no las dominan. También se reconoce esta necesidad en el camino de construir una interculturalidad de hecho y no sólo discursiva, Schmelkes (2002, 2008) propone que impulsar un diálogo intercultural que combata los prejuicios y la discriminación, pasa también por tener acceso al aprendizaje de la lengua del otro. Es así que la UPN, congruente con su misión y visión de atención a los diversos grupos vulnerables, ha respondido a estas nuevas demandas desde diversos proyectos impulsados por sus docentes investigadores implicados en el campo.

En esta colaboración es de mi interés dar cuenta del proyecto, desarrollado por la UPN en convenio con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), para la elaboración de programas y materiales dirigidos a la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas a público general. Como lo han documentado diversas investigaciones, la generación de conocimientos sobre los procesos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este conjunto de lenguas se ha visto limitada por las dificultades que ha presentado su introducción en las aulas debido a los procesos de castellanización (Brumm, 2009). Esto significa que desarrollar programas para su enseñanza, así como los respectivos materiales, implica protocolos de investigación que, tomando en cuenta la situación actual del estado del conocimiento de las mismas, posibiliten la generación de información, su validación y confiabilidad. Este trabajo pretende dar cuenta de los procedimientos seguidos para

esta tarea, algunos de los retos y problemáticas que se enfrentaron, las preguntas que quedan abiertas en tanto que líneas de investigación y las necesidades de formación detectadas.

El trabajo está organizado en cuatro apartados. En el primero presentamos los antecedentes que dieron lugar al proyecto con la finalidad de precisar los objetivos y el público enfocado. En el segundo apartado abordamos los requerimientos para la elaboración de programas de lenguas y el estado del conocimiento en las lenguas indígenas con la finalidad de plantear los retos de la tarea. Así mismo abordamos los principios de la investigación en didáctica de lenguas en tanto que herramienta para colmar la brecha entre la falta de antecedentes de investigación en el campo y los requerimientos del diseño de programas. El tercer apartado presenta la metodología para el diseño, se describe el procedimiento seguido para la generación de información y el diseño de las actividades. En el cuarto apartado abordamos los elementos para la validación de los resultados y las problemáticas que se enfrentan en el mismo. Finalmente, en las conclusiones hacemos una recapitulación de las necesidades de formación en el campo de la enseñanza de lenguas indígenas tanto de docentes como de diseñadores de programas y materiales.

ANTECEDENTES

A finales de 2011 el INALI se acercó a la UPN, fecha en la cual se disponía a realizar una serie de talleres con profesores independientes de lenguas indígenas para desarrollar un estudio diagnóstico que proveyera información sobre las necesidades de apoyo que este sector requiere. Dichos profesores forman parte de un directorio que el INALI ha ido constituyendo para canalizar las múltiples demandas ciudadanas que solicitan información sobre cursos de lenguas. Dado que estos profesores imparten cursos en diversos espacios como casas de cultura, asociaciones civiles y frecuentemente por iniciativa personal –sin ningún apoyo o seguimiento institucional–, el INALI estaba interesado en conocer el tipo

de cursos que ofrecen, así como la forma en que podía apoyarlos para garantizar una mejor atención a los demandantes canalizados.

En estos talleres, en los cuales se aportaron algunos elementos para la reflexión sobre la práctica docente y la sistematización de la experiencia, los profesores expresaron una serie de dificultades que iban desde aquellas de carácter económico hasta situaciones técnicas que enfrentaban al impartir sus cursos; falta de programas y materiales, alta deserción de un alumnado voluntario, desconocimiento de técnicas de enseñanza, problemas de lectura y escritura en las lenguas meta, entre otros.

Dado que el INALI tiene como tarea garantizar que se cumplan las leyes que sancionan los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, así como apoyar la difusión de lenguas y culturas, en tanto que no es una instancia de educación, solicitó el apoyo de una institución formadora de docentes, como lo es la UPN. El objetivo era un proyecto que pudiera dotar a los profesores independientes de lenguas indígenas de programas y materiales de enseñanza para público general, así como del conocimiento de metodologías y técnicas de enseñanza de lenguas.

Después de una serie de reuniones a las que se invitó a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y a la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), dado el trabajo que estaban llevando a cabo en sus respectivas instituciones en este campo, se conformó un equipo con docentes y estudiantes de las universidades participantes para analizar la situación y las *líneas a seguir*. Se optó por esta medida dado que los profesores de lenguas presentaban perfiles de formación muy heterogéneos, estudios que iban desde primaria hasta licenciaturas en *áreas muy diversas* como leyes o ingenierías.

El proyecto produjo, entre 2012 y 2016, cuatro paquetes que incluían el programa, la guía del facilitador y el libro del alumno de nivel A1, de las lenguas *ombeayiüts* [huave], *nawatl* [náhuatl], *batsil kóp* [tseltal] y *bot'una* [matlatzinka], dos de ellos publicados bajo coediciones INALI-UPN y un par más que se quedaron en el proceso de edición, debido a los ajustes que el INALI está teniendo por el cambio de políticas con su nueva dirección. Además de los materiales terminados, algunos más siguen en

proceso como son los de las lenguas *hɛ hme* [chinanteco], *tuun savi* [mixteco], *hñahñu* [otomí] y *jñatjo* [mazahua].

EL DISEÑO DE PROGRAMAS Y EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO EN LENGUAS INDÍGENAS

El diseño de programas y manuales de lenguas adicionales y la impartición de cursos son tareas desempeñadas por profesionales con perfiles distintos, por lo menos en la enseñanza de lenguas extranjeras. La primera es realizada por equipos colegiados de docentes que, además de especializarse en el diseño, tienen una larga experiencia en la enseñanza (Brumm, 2010). Por su parte, los docentes de lengua utilizan esos manuales como guía para elaborar secuencias didácticas adaptadas al público con el que trabajan, según la interpretación que hacen de los mismos. Esto es así porque el diseño requiere de un alto grado de conocimiento de los enfoques teóricos, de los recursos lingüísticos y de los contextos de uso de la lengua además de los posibles escenarios a los que se enfrentará un público determinado. Pero también de lo que es posible o no hacer en un salón de clases y de los resultados que se obtienen en el logro de competencias comunicativas.

Los equipos revisan los materiales existentes, tanto de consulta —gramáticas, diccionarios, análisis, investigaciones—, como los programas y manuales anteriores que retoman, reestructuran o innovan a partir del enfoque que adoptan. Formación y experiencia se combinan en esta tarea para la construcción de entornos de aprendizaje entendidos como: “tareas, materiales, herramientas, sistemas notacionales, y otros elementos, incluyendo medios para secuenciar y apoyar el aprendizaje” (Godino *et al.*, 2003, p. 13). Es un trabajo complejo que requiere de los diseñadores, según Breen:

no sólo reinterpretar diversas descripciones del conocimiento del lenguaje —lingüístico, sociolingüístico y pragmático— en función de un plan peda-

gógico, también está obligado a representar las capacidades que subyacen al conocimiento y no simplemente los resultados superficiales que derivan de ellos [...] sobre la base de los cuatro principios organizativos de focalización, selección, subdivisión y secuenciación (1990, p. 2).

El diseño de los programas de lenguas adicionales se encuentra determinado por los cambios que se han ido produciendo en las metodologías o enfoques de enseñanza y lo que se determina que se debe conseguir a través de la enseñanza-aprendizaje. Breen (1990), cuyas interpretaciones a pesar del paso del tiempo siguen siendo de actualidad, distinguió tres grandes paradigmas en los años 80 y 90: los programas formales que buscan la competencia lingüística del tipo gramática-traducción; los programas funcionales que persiguen la actuación comunicativa, entendida como un repertorio de funciones lingüísticas del tipo audiolingual; y los programas procesuales que dan prioridad a la competencia comunicativa la cual “no solo refleja el conocimiento de una persona de las reglas y convenciones de comunicación, sino que permite a una persona ser creativa con estas reglas y convenciones y, además, negociarlas durante la comunicación” (Breen, 1990, p. 2). Con estos últimos se refiere al enfoque comunicativo y sus desarrollos: el enfoque por tareas y el programa procesual, cuyas diferencias se centran en la “representación de cómo la comunicación y el aprender para comunicar pueden ponerse en práctica de diversas formas en la situación específica de la clase de lengua” (1990, p. 4).

Elaborar un programa de este tipo requiere de un análisis muy detallado de las tareas comunicativas que los sujetos ejecutan en su vida cotidiana, lo que ayuda a delimitar las competencias subyacentes que se requieren de un participante en una serie de actos comunicativos. “El diseñador busca debajo de la lengua real las reglas y convenciones que la generan y, con ello, el conocimiento que necesita un participante para lograr la corrección, adecuación y significación en y a lo largo de tales acontecimientos” (Breen, 1990, p. 5). El diseño entrelaza los recursos lingüísticos que permitirán a los aprendices, usando lo que adquirieron anteriormente, ir avanzando hacia nuevas funciones, en nuevos contextos, en una perspectiva que no es acumulativa

sino de refinamiento. Tiende, al mismo tiempo que impedir la saturación del aprendiz de la lengua, a permitir el avance.

Ahora bien, los programas procesuales no sólo obedecen a un cambio en la definición del objetivo a lograr, sino en la forma de conseguirlo, se centran en la experiencia y los intereses del alumno, considerando lo que estos aportan al proceso y en específico su conocimiento de lo que es comunicar, desarrollado en su primera lengua, con lo que construyen significados, y que pueden ser diferentes para distinto público. Ante esto, Breen (1990) se pregunta: ¿cómo organizar un programa que planea con anterioridad al encuentro con los alumnos y, por ende, al conocimiento de sus intereses? Para la autora, un programa basado en el enfoque por tareas no organiza el aprendizaje de ciertos contenidos acumulativos, sino el entorno para permitir el aprendizaje. Ofrece una serie de tareas que permiten, a los aprendices de una nueva lengua, comunicar en ella, reflexionar sobre las normas específicas de la misma, así como crear sus propias producciones y negociarlas.

En síntesis, elaborar un programa de enseñanza de segunda lengua requiere del análisis de las tareas comunicativas que se llevan a cabo cotidianamente en la vida de los usuarios, para explicitar las normas sociales, culturales, semióticas y lingüísticas que las regulan y la forma en que se pueden poner en acción en el aula a través de tareas comunicativas y de aprendizaje.

El análisis del estado del conocimiento en las lenguas para esta tarea, nos llevó a una serie de consideraciones sobre el reto que representaba el diseño de programas y manuales para su enseñanza como segundas lenguas, dado que no hay antecedentes ni experiencia en el campo en la mayoría de ellas. Los modelos existentes más actuales y que han desarrollado contenidos son los parámetros curriculares para la asignatura de Lengua Indígena (SEP, 2005) y los materiales que está elaborando el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA, 2018) para la alfabetización de adultos. Ambos dirigidos a hablantes pero no consideran las especificidades que puede presentar el diseño para no hablantes (Colotto, 1995). Beacco (2010) hace notar la dificultad de diseñar

programas, sobre todo en lenguas de las que existen pocos estudios y pocas prácticas de enseñanza, y propone algunas vías para su establecimiento, precisando que pueden no ser ideales desde el punto de vista epistemológico, pero que “pueden ser aceptables desde el punto de vista didáctico” (p. 103). Las vías propuestas comprenden:

- Análisis lingüístico de los discursos.
- Frecuencia de empleo, aunque ésta es muy variable en lo que concierne a la morfosintaxis o las funciones/actos del lenguaje.
- Experiencia colectiva de los docentes e implicados en el acto educativo para determinar lo que conviene enseñar, en qué orden de sucesión y, por ende, en qué nivel de competencia.
- Estudios sobre adquisición de la lengua y el orden en que se adquieren formas discursivas que permiten entrever el orden de adquisición.
- Sistematización de las producciones de los alumnos, en las que se puede observar su desempeño y lo que ha sido alcanzable.

Sin embargo, estas vías se enfrentan al hecho de que los docentes del sistema bilingüe no fueron formados como profesores de lenguas adicionales y trabajan, salvo algunas excepciones, con los programas nacionales sin distinguir las diferencias entre segunda y primera lengua. Lo que se ha denominado “la castellanización”, refiriéndose a la enseñanza del español. Muchos profesores, incluidos los que participaron en el estudio diagnóstico, pero también los que se reportan en las investigaciones, cuando enseñan lengua indígena como adicional lo hacen a través de listas de palabras o la enseñanza de reglas gramaticales, sin una secuencia graduada por un programa (Brumm, 2010). Estos procedimientos no son prioritarios de los docentes de lenguas indígenas, también se reportan en las escuelas regulares con la enseñanza de lenguas extranjeras (Pérez, Bellatón, Emilsson, 2012) de hecho, pareciera ser el modelo en el que estos docentes basan los suyos a partir de lo que ellos vivieron como estudiantes. Pero, a diferencia de las lenguas extranjeras, las lenguas

indígenas no cuentan con programas de enseñanza y los profesores no han tenido una formación especializada en este campo, además de que, dada la castellanización, tampoco reflexionaron sobre la lengua indígena ni en la educación básica ni en la superior; por lo cual muchos de ellos no desarrollaron las habilidades básicas, entre las cuales la lectura y la escritura en las mismas. A estas restricciones añadimos que no existen materiales de consulta intermedios accesibles a los docentes sin formación en lingüística, tampoco estudios para todas las lenguas ni sus variantes sobre los usos de la lengua en situaciones comunicativas específicas, géneros propios y registros escritos.

En dicho contexto, había que formar a los estudiantes participantes en las metodologías de enseñanza de lenguas, el análisis lingüístico y la etnografía del lenguaje, diseñar colectivamente (en discusiones colegiadas) secuencias didácticas y pilotearlas para que estos adquirieran experiencia en la enseñanza y pudieran reestructurar sus diseños a través de la reflexión y la sistematización del proceso y de los resultados. Es decir iniciar un proyecto de investigación en las reglas de la didáctica de la lengua.

La investigación en didáctica de la lengua genera conocimientos dirigidos a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje pero sus fines no son sólo de carácter praxeológico sino que aspira a producir conocimientos de carácter teórico, modelos explicativos de los fenómenos que la atañen (Camps, 2009, Battaner, 2002). Reivindicando su autonomía disciplinaria, ésta ha delimitado su objeto de estudio a través del triángulo didáctico. La Teoría de la Situación Didáctica (TDS), uno de los pilares en el desarrollo de la investigación en la didáctica de lenguas, sostiene que su objeto es el ámbito de la clase, de las interrelaciones que se establecen entre los sujetos, docente y alumnos, con el saber sobre un objeto específico en un entorno dado. Esto implica una serie de variables que corresponden a las características de los sujetos y sus saberes –tanto escolares como extraescolares– acerca del objeto, así como el tipo de contexto en el que se da este encuentro, lo que da como resultado la construcción de significados diversos (Dolz y Gagnon, 2009) .

Metodologías como la Investigación Basada en el Diseño (IBD) o la denominada Ingeniería Didáctica (ID), surgidas al seno de la didáctica de las matemáticas, pretenden en este sentido otorgar una base científica al diseño de programas y secuencias didácticas para rebasar la investigación desligada de la práctica educativa o la falta de rigurosidad en el mismo (Godino *et al.*, 2003, Artigue, 2002), lo cual incluye la experimentación en el contexto de la clase y la evaluación de resultados. Tanto la IBD, como la ID, reconocen la serie de variables que representa la experimentación en el salón de clases determinadas en gran parte por las características de los saberes de los sujetos –docente y discente– y el tipo de contexto en el que se efectúa el encuentro, razón por la cual los programas de este tipo se enfrentan al desafío de poder identificar los aspectos generalizables y los contingentes que permitan llevarlos a otros contextos, es decir a su proceso de validación y confiabilidad (Godino *et al.*, 2013).

A pesar de que la investigación en las didácticas se encuentra atravesada por diferentes corrientes teóricas y metodológicas, todas reconocen el carácter generador de conocimiento de la praxis y todas ellas tienen como referente el terreno de práctica. A la imagen de las ciencias médicas, la práctica es el lugar en el que se validan los avances pero también en el que se identifican los nuevos retos que ponen a funcionar a los equipos de investigación. Así, las propuestas para el diseño de programas se manejan en un ir y venir del terreno a la teorización y al terreno. Todas implican por los menos tres momentos:

a) El diseño de las propuestas tomando en cuenta un previo diagnóstico sobre la situación del conocimiento y el ámbito de intervención -contexto, sujetos- para el cual se diseña, la adopción de un enfoque de enseñanza y de diseño instruccional.

b) La aplicación de la propuesta, la recogida de información en el transcurso de la aplicación y las reestructuraciones pertinentes.

c) La evaluación y validación de los resultados a través de su sistematización. La última etapa no tiene por objetivo mostrar que el diseño “funciona”, sino su mejora y la distinción de variables que permiten o no trasponerlo a otras situaciones (validación) así como la revisión de

las teorías previas que dieron lugar a la acción para modificar los presupuestos iniciales generando nuevos conocimientos (Camps, 2004, Battaner, 2002, Godino *et al.*, 2013, Artigue, 2002).

Este carácter investigativo que las nuevas corrientes le dieron al diseño de programas y secuencias didácticas resulta útil, particularmente, con las lenguas indígenas, en las cuales, como vimos, no hay antecedentes de programas de lenguas adicionales que promuevan la competencia comunicativa, además de que existen pocos materiales de consulta para documentar la elaboración de contenidos.

METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO

Para el diseño de las propuestas partimos de los niveles y descriptores que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) el cual se define como un útil, no prescriptivo, sino descriptivo, para la elaboración de políticas lingüísticas, programas y materiales de lenguas a partir de un enfoque comunicativo-accional (CEE, 2002). El MCERL, deja a los profesores y a los diseñadores de programas la libertad de elegir sus propios procedimientos y objetivos al reconocer que no existe una metodología única que asegure los resultados esperados. El MCERL es sólo un instrumento que determina descriptores generales sobre los cuales cada lengua tendrá que determinar los rasgos particulares e identificar las realizaciones correspondientes a cada una de ellas precisando los contenidos.

Partiendo del carácter de guía del MCERL, se llevó a cabo un análisis cuidadoso de los descriptores de competencias de los dos primeros niveles, A1 y A2. De esta revisión, en la cual la UAN tuvo un papel muy importante dado que ya había utilizado este instrumento para la lengua *werarika* (Santos, 2012; Santos, Carrillo y Carrillo, 2008), se elaboró una primera lista de descriptores con base en los conocimientos, aún sumarios, que teníamos de las características comunicativas y estructurales de varias lenguas indígenas, algunas de las cuales ya habían tenido un trabajo preliminar (Calderón, 2011). Los descriptores refieren a funciones

y metas de comunicación que los alumnos, aprendices de una lengua, tienen que ir dominando del tipo: “puede desenvolverse en una compra venta o puede hacer una receta siguiendo las instrucciones, etcétera”. Las competencias se definen como la capacidad de un aprendiz de usar lo adquirido en situaciones nuevas a las que se puede enfrentar dentro y fuera del salón de clase. Bouclet (2011) precisa que sólo hay competencia en la acción, cuando el aprendiz se enfrenta a un problema y tiene que movilizar los recursos que posee para resolverlo. En ese sentido, para el diseño de un entorno de aprendizaje se necesita identificar las situaciones comunicativas y los eventos en los cuales esas funciones son susceptibles de ser usadas y que respondan, tanto a los usos tradicionales que los hablantes tienen en la comunidad de habla como a las innovaciones fuera de ella, así como a las necesidades expresivas que los aprendices pueden presentar, pero también al contexto del aula.

Cada equipo de lengua tuvo que revisar las funciones solicitadas, analizar en qué situaciones comunicativas podían presentarse, los eventos que podían producirse y los recursos lingüísticos necesarios para desenvolverse en ellos. Si partimos de la idea de que un enfoque comunicativo tiene como base la comunicación y que las prácticas comunicativas se encuentran normadas culturalmente, podemos entender que fue necesario realizar un trabajo de documentación para conocer cuáles son estas prácticas para cada lengua: qué se puede decir o no, cómo y a quién en las diferentes situaciones comunicativas. Estas normas son, lo que para Breen (1990) representan, “las competencias subyacentes”. Las prácticas comunicativas se encuentran en estrecha relación con la estructura social y los diferentes ámbitos de acción de la comunidad hablante. Principio teórico reconocido por el MCERL:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno

específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (MCERL, 2002, p. 9).

Sin embargo, los estudios sobre las prácticas comunicativas en lenguas indígenas son escasos. En general, son los trabajos de corte antropológico los que se han interesado por el análisis de los discursos, gracias a estos se han documentado algunas prácticas, en su mayoría sobre los discursos rituales que por el grado de dificultad (el uso metafórico del lenguaje), no pueden aún introducirse en un nivel básico. Este nivel requiere documentar las prácticas en un uso más cotidiano y con un lenguaje más referencial que simbólico, para que una vez dominado pueda ser la base para avanzar hacia los usos más complejos. Pero, como se mencionó, no se trata de hacer listas de actos y funciones comunicativas con sus reglas de uso para que el estudiante las aprenda en diálogos repetitivos, sino de analizar e identificar las reglas y convenciones subyacentes que las generan y seleccionar aquellas que sean más generalizables para proponer tareas que lleven a su uso en el salón de clases y que puedan ser utilizadas por el aprendiz en nuevas tareas, lo que denominamos “la recursividad” que promueve la creación y su negociación por parte del discente.

Es posible ejemplificar esto con el primer descriptor propuesto por el MCERL: “Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce” (2002, p. 26), y que nosotros retomamos para la primera sesión como: “puede proporcionar y solicitar a otros sus datos personales”. Posteriormente se buscó en qué situaciones comunicativas podían producirse eventos que implicaran esta función y *qué tipo de información podría ser considerada como “datos personales” en cada lengua*. Indagamos primero en la competencia del hablante-diseñador socializado en la comunidad de habla para establecer hipótesis, después con la consulta de otros hablantes y, finalmente, la observación informal en el lugar. Al mismo tiempo, comparamos con la lengua que suponíamos hablaban los

futuros alumnos (español en este caso) para ver qué puentes se podrían proporcionar “entre la competencia actual del aprendiz como comunicador en la primera lengua y el uso futuro de la nueva lengua”, en tanto que criterio de secuenciación (Breen, 1990, p. 5). La “presentación de los alumnos en el salón de clases”, es el momento ideal para llevar a cabo una tarea que implique una función de este tipo, además de que ayuda a la formación del grupo y al establecimiento gradual de relaciones de confianza en las que “equivocarse” pueda formar parte del juego. Sin embargo, en las lenguas indígenas, marcadas por su reducción a ámbitos comunitarios y a veces incluso solamente familiares, es decir, como lenguas de proximidad, dicha función comunicativa como se concibe en una “presentación” en lengua española no tiene lugar. En las comunidades la gente se conoce y posee diversas formas de identificarse, en general esto se puede lograr preguntando por la parentela a la que se pertenece, o preguntando a un tercero quién es la persona en cuestión. Entonces, las preguntas que surgen son: ¿podemos o no trabajar una tarea de este tipo en una lengua para la que no es una práctica tradicional?, ¿responde esto a las reglas y normas subyacentes de la cultura comunicativa en cuestión?

Las lenguas y las culturas, entendidas como sistemas semióticos, no son inamovibles en el tiempo ni pueden considerarse como objetivables y homogéneas (Giménez, 2010). Las prácticas culturales, incluidas las comunicativas, se encuentran expuestas al cambio y al contacto, y esto (que es una realidad en el ámbito extra aula) lo es también en el aula. Las prácticas comunicativas en ámbitos marcados por el multilingüismo son diferentes, la mezcla de lenguas y las, llamémosles, “adaptaciones culturales” forman parte de la cotidianidad de estos contextos; el aula en la que se aprenden lenguas adicionales, forma parte también de estos ambientes en la medida en que pone en contacto dos sistemas.

La comunicación en el espacio escolar tiene sus propias normas, construidas tanto por la currícula como por lo que los sujetos traen de “afuera”; estas normas, “los *habitus*, los rituales culturales de enseñanza”, dice Cortier (2005), se encuentran confrontados a los que los alumnos traen consigo, tanto de distintas culturas de enseñanza como de las que

socialmente han adquirido y que es necesario hacer visibles. El salón de clases puede concebirse como la acción conjunta de los actores para lograr una tarea, poniendo en común sus recursos. Pero para conseguirlo, es necesario entender que, como lo precisa Bruner (1997), existen diferentes perspectivas sobre las cosas que provienen de formaciones culturales distintas y se necesita reflexionar sobre ellas, estar conscientes de las expectativas y significados de los otros y de uno mismo para crear, como propone Puren (2002), “una cultura de acción común en el sentido de concepciones compartidas que permiten llevar a término la tarea”. Así, los programas son los mediadores de las relaciones en la escuela que los actores –docentes y alumnos– dotan de sentido y significaciones en el acto comunicativo. La interculturalidad, en este sentido, se concibe como un modo de acción conjunto.

Puren (2002) nos recuerda que la comunicación no es un fin en sí mismo, sino un medio al servicio de actividades socialmente significativas y de construcción de nuevos significados. El espacio intercultural, es la vía para tender puentes entre los saberes del aprendiz sobre su cultura comunicativa, en la que ha desarrollado competencias, y la cultura comunicativa que está aprendiendo. Es así que, en este caso, iniciar el curso con una tarea de presentación de sí mismo, le permite al estudiante usar su competencia para apropiarse de algunos elementos que, más adelante, empleará en nuevos contextos con las normas de la cultura comunicativa meta. Para llevarlos hacia allá, adecuamos un siguiente descriptor en el que el aprendiz “puede solicitar y proporcionar información sobre otros, su parentela y la parentela de otro”. En este referente se lleva al estudiante a reconocer la forma en que se organiza y se nombra la parentela en la cultura meta, así como a compararla con la manera en la que se le representa en su cultura. Por ejemplo, en la lengua *tseltal* no existe una palabra para denominar al núcleo básico familiar, lo que la caracteriza es la existencia del linaje *jol biil* y los clanes *tijinabal*, que en conjunto constituyen la base de la organización social. Los tseltales tienen tres nombres: el nombre de pila, un apellido hispano y un tercero que representa el *jol bats’il biili* [linaje], que en sí significa “cabeza del verdadero nombre”. El

linaje que posee cada uno de los tseltales está asociado a un animal, un fenómeno natural o algún elemento de la tierra. El apellido hispano, es el que los coloca dentro de un clan, cabe señalar que quienes poseen el mismo apellido paterno no pueden contraer matrimonio ya que, todos los del mismo apellido, se considera que están emparentados y las prácticas matrimoniales son exogámicas. De esta forma, el reconocimiento del linaje, del clan materno y del paterno son indispensables ya que en diferentes momentos determinan el léxico a utilizar como en *tajunil* [tío paterno] e *ichanil* [tío materno]. El aprendiz tiene que reconocer estas formas de organización social y las normas que la regulan para poder desenvolverse en las comunidades de habla y poder negociarlas, por ejemplo, saber responder a la pregunta sobre el linaje que algunos hablantes podrían hacer como: *-mayuk jool biil* [no tengo linaje].

No es posible en este escrito revisar la información trabajada de cada uno de los referentes propuestos para cada lengua, por lo que sólo retomaré aquí lo que denominamos la recursividad, es decir, la forma en que el referente que ilustramos anteriormente colabora en el desarrollo de las tareas subsecuentes. El tercer referente propone que el alumno “pueda hablar de sus actividades habituales y preguntar a otros”. En él se sugieren una serie de tareas, desde las que hacen un puente entre lo que conoce el aprendiz –como llenar una agenda de actividades con las formas de conteo del tiempo en la lengua meta–, hasta las que los llevan a tareas en las comunidades –por medio de textos para trabajar la comprensión lectora– en las que se expresan las actividades cotidianas de los grupos domésticos, incluido el trabajo colaborativo. Como tarea final se propuso realizar un ejercicio de comunicación escrita, lo cual para muchas lenguas es un uso innovador, consistente en escribirle un correo electrónico a un pariente o amigo que viva en otro lugar, y contarle sobre sus actividades cotidianas.

En el siguiente documento –elaborado en la clase de *ombeayiüts*– observamos la forma en que los alumnos resuelven la tarea.

Figura 1. Ejercicio de la clase ombeayiuts

<p>Xike Berenice. Xinojkoj <u>minüt</u> nej Héctor. <u>Ikootsa xikona nawasan</u> Estado de México, tiül kambaj Cuautitlán Izcalli.</p> <p>Xike samb arej nüt larraw sapak sameay, saxeeb <u>atonkiiüb</u> sasojkiaiquaiy. Aton Héctor. <u>Ikootsa xikona</u> sajüyiün pinawan nüt samban alareng Ciudad Universitaria-Instituto de Biología. Aaga Héctor arang najiüt tiül Jardín Botánico aton tiül Laboratorio Molecular.</p> <p>Xike samb andüy tiül Biblioteca <u>atonkiiüb</u> sarang najiüt <u>andüy wüx</u> tiüt tesis. Xike lembej nüt süt sándwich akiiüb sanganyow miyow masan tiül comedor.</p> <p>Xike tiüt nüt samb alareng Unidad de Posgrado-Aula D304. <u>Sakqaijchay</u> ombeayiüts.</p> <p>Aaga Héctor amb ongwiiüts ngiajngiaj amb alareng Unidad de Posgrado. <u>Ikootsa xikona samban</u> andüy tiül <u>sainiüng mimüm</u> nej. Xike langwiüjtsüy sanganyow chaw aton süt pan. Pinawan ongwiiüts, tiül saniüng, sanguaiy radio akiiüb sateow nawiig <u>andüy wüx</u> noticias tiül internet. <u>Łandoj</u> sameay. <u>Tamtamiün</u></p>	<p><i>Soy Berenice. Mi marido se llama Héctor. Vivimos en el Estado de México, en el pueblo llamado Cuautitlán Izcalli. En la mañana me levanto, me baño y me visto. Con Héctor más tarde nos vamos a Ciudad Universitaria al Instituto de Biología. Héctor trabaja en el jardín botánico y en el laboratorio molecular.</i></p> <p><i>Yo me voy a la biblioteca y trabajo con la tesis. Como un sándwich de pollo a mediodía en el comedor.</i></p> <p><i>En la tarde me voy a la Unidad de posgrado a estudiar ombeayiüts.</i></p> <p><i>Héctor viene en la tarde a la Unidad de posgrado. Nos vamos a <u>la casa de su mamá</u>. Todos en el crepúsculo tomamos atole y comemos pan.</i></p> <p><i>En la noche, en la casa, escucho la radio y veo las noticias en Internet. Luego duermo.</i></p> <p><i>Hasta luego</i></p>
---	---

Fuente: Proporcionado por Gervasio Montero G.

En el ejercicio vemos (hicimos una traducción al español del lado derecho) que la estudiante utiliza su conocimiento sobre lo que es escribir un texto –adquirido en su primera lengua–, el conocimiento obtenido en los dos primeros referentes (subrayado) y el del nuevo descriptor para resolver esta tarea, en una situación nueva, de forma autónoma. En color rojo se encuentran las correcciones hechas por el facilitador de *ombeayiüts*, las cuales se convierten en objeto de reflexión en la clase –en lo que se denominan “tareas de aprendizaje”– y que

hacen hincapié en la exploración de cómo trabajan los propios sistemas de conocimiento y, en particular, cómo estos pueden ser trabajados y aprendidos, [...] las tareas de aprendizaje son analíticas tanto en relación con la comunicación como con el aprendizaje (Breen, 1990, p. 5).

Éstas precisan al estudiante lo que se puede o no hacer tomando en cuenta las normas en la comunidad hablante. Entre estas se encuentra la

reflexión metalingüística, sobre el funcionamiento del sistema y cuya necesidad está supeditada a su lugar como facilitadora de la comunicación. Este es un punto que es necesario abordar brevemente ya que es muy común encontrar –en los foros– expresiones como: “la gramática no sirve para enseñar”. El enfoque comunicativo, en sus inicios y en su versión fuerte, promovió la idea de que la enseñanza de la gramática no tenía lugar en este enfoque. Sin embargo, las versiones actuales del mismo la han recuperado como una subcompetencia necesaria para dar claridad al mensaje (Sánchez, 2008).

Lo que ha cambiado es la forma de trabajarla, trasladándola hacia una forma inductiva, es decir, los alumnos reflexionan sobre la lengua una vez que han identificado los problemas que les plantea el logro de las tareas que tienen que desarrollar. Pero, para un diseñador y un docente, el conocimiento del funcionamiento lingüístico del sistema es imperativo, forma parte de las reglas que regulan el código. Esto presenta problemas en las lenguas indígenas, pues los trabajos lingüísticos no abundan y los que hay no son muy accesibles a público no lingüista, además de que no siempre resuelven las dudas del diseñador, ya que fueron hechos desde otros objetivos. El diseñador tiene que trabajar con los recursos lingüísticos implicados en las tareas comunicativas y, en muchas ocasiones, estos no fueron abordados por los estudios lingüísticos, por lo que es necesario que los realice. Por ejemplo, la identificación y escritura de tonos o la marcación de aspectos verbales y su uso, por mencionar algunos de los más complejos. Esto hace de la formación en lingüística uno de los componentes fuertes en la preparación de diseñadores y docentes para estas lenguas.

LA VALIDACIÓN DE RESULTADOS

La validación de resultados en las didácticas disciplinarias, según la corriente teórica que se asuma es en general una validación interna ligada estrechamente al campo de aplicación, se evalúan los resultados y los instrumentos para medirlos así como la posibilidad de transponerlos

hacia otros contextos (Artigue, 2002). Sin embargo, en tanto que generadora de conocimientos y modelos explicativos, también requiere de una validación externa, es decir de divulgación de resultados y su discusión en la comunidad de expertos (Camps, 2004). El proyecto se encuentra aún en ese proceso por lo que presento sólo algunos de los elementos que se encuentran en discusión.

Los diseños se pilotearon dos veces, por lo menos, y en algunas lenguas hasta en tres ocasiones. Se establecieron contratos didácticos con los voluntarios que se inscribieron en los cursos, les hicimos saber que se trataba de diseños experimentales y que sus observaciones serían tomadas en cuenta. A los cursos también asistió algún miembro del equipo, su participación fue como alumno, con el objetivo de poder dar seguimiento, observar la clase y enfrentarse al aprendizaje como el resto de los estudiantes. El primer piloteo sirvió para delinear y reestructurar los diseños con base en la identificación de los problemas que presentaban los alumnos y el docente a la hora de resolverlos –esto fue posible gracias a la observación y el análisis de las producciones de los alumnos–, ya sea que los estudiantes no lograran llevar a cabo las tareas porque fueran muy complejas o demasiado simples. El segundo piloteo permitió ver hasta dónde las reestructuraciones hechas del programa completo eran pertinentes y si los resultados se mejoraron. Al final de los cursos se aplicaron pruebas de nivel.

Los resultados obtenidos en la segunda aplicación fueron muy interesantes, sobre todo en las competencias que lograron los alumnos, no obstante, no es posible aún decir si son generalizables, útiles para otros contextos diferentes. Los primeros piloteos se realizaron en casas de cultura, por ejemplo el hñahñu tuvo lugar en la de Acambay, en el Estado de México, y el del mazahua en la Casa de Cultura de El Oro, en el mismo estado, igualmente se impartieron en instituciones como el INALI, otros como el de ombeayiüts y el mixteco en centros universitarios como la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón y la UPN-Ajusco. Hay que señalar que, aunque los cursos se mantuvieron, se presentó una deserción muy alta, más de 50% del total de inscritos, salvo en la UPN en la

que hubo pocos alumnos y todos desertaron. Los siguientes piloteos se encaminaron más hacia las universidades, por la facilidad de acceso y la conveniencia de las instalaciones. De hecho, los últimos se hicieron – desde 2016– en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), institución que solicitó los cursos y ofreció condiciones óptimas para su desarrollo, sin embargo, esto cambió el carácter de los mismos. Por un lado, se trató de cursos que, aunque optativos, una vez elegidos tenían carácter curricular, por ende, los alumnos se veían en la obligación de acreditarlos, por otro lado, el perfil escolar del público se modificó (aunque el convenio con el INALI permitía integrar a los grupos público general). En las siguientes gráficas se observan estos cambios, cabe mencionar que sólo se presenta la sistematización de los datos de los voluntarios de los primeros piloteos (2014) y de los últimos (2016), los cuales representan sólo la mitad del público atendido por el proyecto, un total de 117 alumnos.

Figura 2. Edad

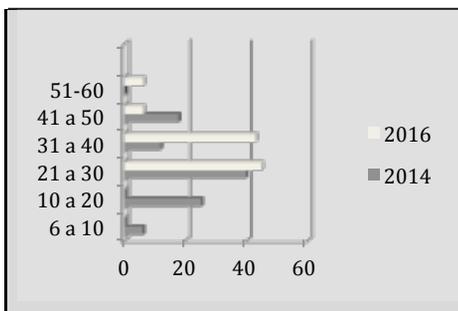
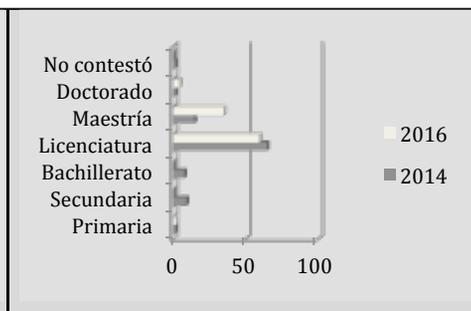


Figura 3. Nivel de estudios



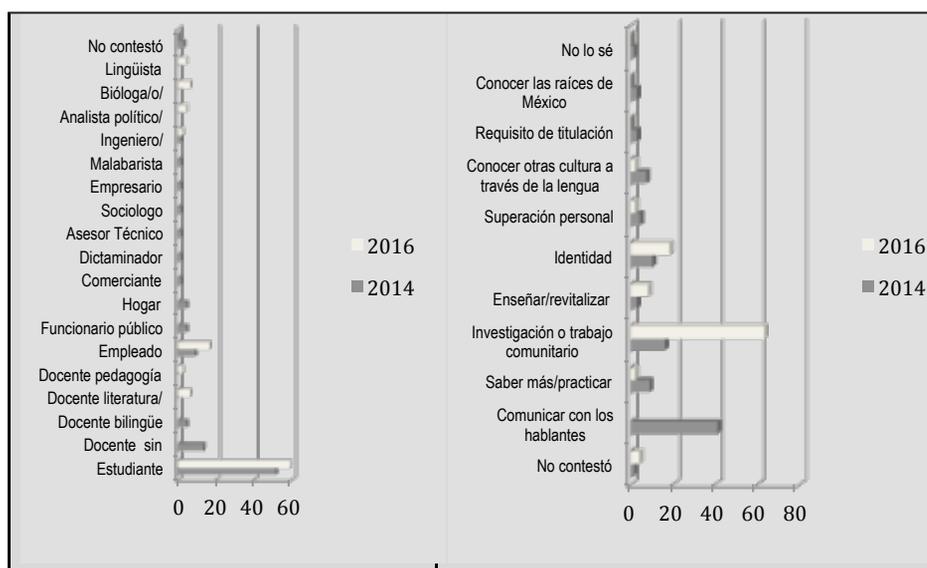
Fuente: Base de datos del proyecto Fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas. UPN-INALI.

Podemos observar que el nivel de estudios y, por consiguiente, el promedio de edad aumentó en los participantes del segundo piloteo. Esto repercutió en el tipo de ocupación de los participantes y en los motivos que los impulsaron para inscribirse a los cursos y por lo tanto en los intereses. Las figuras 4 y 5 muestran que la variedad de ocupaciones fue mayor en el primer piloteo que en el segundo. Aunque, en general, los estudiantes son los más interesados en estudiar las lenguas indígenas, cuando los

cursos se ofrecen fuera de la universidad también encontramos otro tipo de público como amas de casa, comerciantes, entre otros. En cuanto a las motivaciones, para quienes están en los recintos universitarios son más de corte profesional, en cambio, quienes están fuera de las universidades tuvieron como aliciente el poder comunicar con los hablantes de las comunidades, ya sea porque estuvieran a su alrededor o porque conocen personas de las mismas.

Figura 4. Ocupación

Figura 5. Motivaciones



Fuente: Base de datos del proyecto Fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas. UPN-INALI.

Si bien, en estas gráficas no se desglosa el campo de estudio de los universitarios, en nuestras bases de datos aparecen en primer lugar los alumnos que estudian turismo y los alumnos de la carrera de pedagogía de la FES-Aragón, la cual tiene una línea de educación intercultural. Esto expresa la importancia que tiene para el combate de la discriminación la conciencia de las universidades. También es importante señalar el aumento de las personas que se integran a los cursos porque en sus familias se habló o se sigue hablando una lengua indígena y no les fue transmitida, esto se agrupó bajo la categoría de “identidad”.

La revisión de estos datos revela la diversidad de variables que hay que analizar para la generalización y validación de los diseños. Por un lado, los primeros piloteos responden, en mayor medida, al perfil definido en el objetivo del proyecto; con ellos se piloteó la primera versión de los cursos, sin embargo, se presentó una alta deserción, por el otro lado, en el último piloteo se tuvo una deserción casi nula, pero los cursos se volvieron curriculares, el perfil de los alumnos era de mayores hábitos de estudio, los diseños ya habían sido reestructurados y los facilitadores contaban con mayor experiencia. En esas condiciones, validar los diseños requeriría regresar al objetivo inicial, es decir, proporcionar programas, guías y libros de texto a los profesores independientes de lenguas de los espacios extrauniversitarios, así como darle seguimiento para saber si logramos el objetivo inicial, apoyar a los profesores independientes de lenguas.

En relación a los procesos de reconceptualización y generación de conocimientos, se han hecho una serie de publicaciones y de ponencias en distintos foros de discusión sobre algunos aspectos puntuales como el papel de la cultura en el diseño de programas (Pérez y Arellano, 2013), el papel de la enseñanza de segundas lenguas en los procesos de revitalización (Pérez y Arellano, 2018), el tratamiento de la variación lingüística (Pérez, 2018), los intereses de los estudiantes universitarios en las lenguas indígenas (Pérez y Montero, 2014) entre otros, además de algunas tesis de maestría y licenciatura. Sin embargo, un tema a debatir, de vital importancia para la elaboración de niveles mayores, concierne al carácter universal o no de las funciones y las normas de uso de las lenguas.

En los diseños elaborados nos enfrentamos a una de la funciones propuestas en la que el alumno “Puede expresar sus gustos y preferencias”. Ninguna lengua de las trabajadas hasta ahora posee un verbo “preferir” y las lenguas *ombeayiüts* y *hñahñu*, variante del Estado de México, no poseen un verbo “gustar”, sólo “querer”. La idea hasta ahora propuesta es que los usos de las lenguas no se encuentran en identidad con los recursos lingüísticos, sino que las funciones pueden ser expresadas por medio de otras formas, en este caso por ejemplo en *ombeayiüts* diciendo de algo *najneaj* “está bien”. Sin embargo, es posible plantear una serie de

preguntas: ¿expresar lo que me gusta, lo que está bien, lo que prefiero o lo que quiero es lo mismo?, ¿en las culturas citadas “gustar” y “querer” se recubren?, ¿se logra la misma meta comunicativa? ¿Qué importancia tiene para la comunidad de habla una función que no es nombrada?, ¿cuáles serían las normas y las reglas de uso de estas? Pero, sobre todo, nos llevan a preguntarnos: ¿hay funciones y tareas comunicativas que estamos dejando de lado porque no las conocemos?

Responder a estas preguntas implica, por un lado, ahondar en el campo de la pragmática, la cual se ha ocupado de las distintas convenciones en el uso de la lengua incluidos los encuentros interculturales entre hablantes de pueblos diversos e incursiona en las transposiciones que pueden darse de estos usos en los cursos de lenguas adicionales (Trosborg, 2014) y por otro lado, continuar recabando datos en las diferentes lenguas.

CONCLUSIONES

Para concluir, considero necesario hablar de las cuestiones de formación docente en el campo que aquí nos ocupa. A lo largo de este escrito, hicimos una revisión de lo que implica, en el área de las competencias, el poder diseñar programas de enseñanza de las lenguas lo que puede dar una idea sobre las necesidades de formación. Se puede decir que esto es otro de los productos del proyecto, el desarrollo de experiencias en la formación de diseñadores y docentes de lenguas indígenas. A partir de la experiencia de los primeros talleres llevados a cabo en el proyecto, se propuso un diplomado dirigido a los profesores independientes de lenguas; el nivel mínimo de estudios requerido fue el de secundaria. Estuvo activo durante tres generaciones pero, dado que la mayoría de los solicitantes era de provincia, la deserción fue muy alta, salvo los casos de quienes provenían de algunas universidades interculturales quienes se mantuvieron a pesar del alto desgaste económico y humano.

Uno de los problemas que detectamos en el diagnóstico elaborado (Pérez, 2016) fue, además de la alta deserción, la indefinición

del diplomado, ya que estaba elaborado para formar diseñadores y no docentes de lenguas. Así, se reflexionaba sobre las metodologías de enseñanza y su implicación en la elaboración de programas y secuencias didácticas, pero debido a su propia condición –acotado a un número de horas no incluía el desarrollo de la práctica docente– el logro de las competencias requeridas estuvo limitado a la reflexión. De este hecho, varios de los asistentes estaban convencidos de que la enseñanza de la gramática era la mejor opción, puesto que no era posible dar seguimiento a los resultados de sus cursos y su sistematización, además de que muchos de ellos planteaban intervenir –con los conocimientos abordados– en las comunidades con pérdida de hablantes para revitalizar las lenguas. Así, aunque los logros en competencias no fueron los definidos, el diplomado proporcionó un panorama más amplio de las prácticas y las representaciones de la enseñanza que tienen quienes quieren desarrollar cursos de lenguas indígenas, así como de los contextos en los que piensan intervenir. Entre los aprendizajes que desarrollamos con el diplomado se encuentran el de las diferencias entre “revitalización” y “enseñanza de lenguas”. La revitalización es un proceso más amplio que la enseñanza, requiere de otras competencias, por ejemplo, aquellas para la intervención comunitaria con adultos que frecuentemente no están insertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez y Arellano, 2018).

Estas experiencias nos llevaron a desarrollar un plan de estudios para una Maestría en Didáctica de Lenguas y Culturas Indoamericanas (MDLCI), que en este momento es ofertada por la UPN de Puebla. En este programa se plantean líneas de formación en lingüística, sociolingüística, etnografía del lenguaje, didáctica de lenguas y revitalización lingüística. También se abre un espacio práctico de enseñanza de lenguas en las que los alumnos de la maestría son aprendices de una lengua o facilitadores, con la finalidad de desarrollar experiencia para alimentar las reflexiones de los cursos teóricos. Pero, sobre todo, nos permite seguir debatiendo sobre la línea de investigación.

Dado que es un programa profesionalizante, la investigación tiene que dirigirse a la mejora de las competencias profesionales. Sin embargo, lo importante es que las líneas y temas sobre los que trabajen los

estudiantes justifiquen su impacto en el campo de la enseñanza y colaboren no sólo en la mejora de las prácticas profesionales, sino también en la generación de conocimientos sobre estos procesos. Esto puede corresponder a un proceso completo de diseño de una propuesta, su aplicación y sistematización, pero también solamente a uno de los subprocesos necesarios para la elaboración de una propuesta y tomar la forma y los métodos de la investigación básica, sin embargo, esto requiere siempre la experiencia docente, antes o durante el desarrollo de la investigación. La base epistemológica en la que se sientan los procesos de investigación en la didáctica, es en el carácter generador de conocimiento de la praxis y su reflexión. Es de aquí que parten las metodologías que fueron revisadas en este trabajo (IBD, ID, IDL), dirigidas a colmar la brecha entre la investigación y la enseñanza, así como a dar un fundamento de investigación a la elaboración de propuestas.

Por último, es oportuno señalar que no construimos “el” programa de una lengua sino “un” programa, esto significa, por un lado, que la enseñanza de lenguas requiere que se creen otros programas para que los docentes puedan, a partir de varias opciones, construir el que necesitan y, por el otro lado, es preciso que los hablantes tomen en sus manos esta tarea con el objetivo de hacerlos cada vez más pertinentes y actualizados. Para lograrlo, su formación en la investigación en didáctica de lenguas es imprescindible.

REFERENCIAS

- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique: quel rol dans la recherche didactique aujourd’hui? *Les dossiers de sciences de l’éducation*, (8). Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: Concepts et méthodes, pp. 59-72. Recuperado de: https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_8_1_1010
- Batanner, P. (2002). Investigación en la didáctica de la lengua y de la literatura y la consolidación del área de conocimiento. *Revista Educación*, núm. 328, pp. 59-80.

- Beacco, J. P. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil*, (núm. spécial), pp. 97-105. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>
- Berardo, Sacha. (2007). *Designing a Language Learning Syllabus*. Aracné editrice S.r.l.: Roma. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266559020_Designing_a_Language_Learning_Syllabus
- Bouclet, Y. (2011). Le statut de la compétence dans l'analyse d'une situation cible. *Points Común* (42). Recuperado de: https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=7318
- Breen, M.P. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, lenguaje y educación*, (7-8), pp. 7-32. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/breen01.htm
- Brumm, (2010). *La formación de profesores de lenguas indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calderón, A. (2011). *Tiksalokan náuatl. Método de náhuatl. Nivel principiante*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de lenguas. *Revista Lenguaje*, (32). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277201264_Objeto_modalidades_y_ambitos_de_la_investigacion_en_didactica_de_la_lengua
- Castañeda, A., Castillo, R. y Moreno, X. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. Cuadernos de discusión 15. México: SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-44jPGIZWjT-cds15.pdf>
- Colotto, L. (1995). Interiorización de la gramática de la primera lengua y de la lengua extranjera: ¿procesos similares o diferentes? *Didáctica*, (7), pp. 341-348. Recuperado de: http://www.todoele.net/teoria-bib/Teoria_maint.asp?TeoriaPage=7&IdTeoria=539

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común de Referencia para las lenguas (MCERL)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage: contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 140, (4), pp. 475-489. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm>
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción*. *Didáctica. Lengua y literatura*, (21), pp. 117-141. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38833499.pdf>
- Giménez, G. (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En Castellanos Llanos, G., Grueso, D.G. y Rodríguez, M.A. (coords.), *Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Colombia: Universidad del Valle.
- Godino, J.D., Batanero, C., Contreras, A., Estepa, A., Lacasta, E. y Wilhelmi, M. (2003). La ingeniería didáctica como investigación basada en el diseño. Versión ampliada en español de la comunicación presentada en el CERME 8 (Turquía, 2013) con el título: *Didactic engineering as design-based research in mathematics education*. Recuperado de: http://www.ugr.es/~jgodino/eos/JDGodino%20et%20al_2013%20Ingenieria%20didactica.pdf
- Herrera, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. En *Reencuentro*, (33), pp.32-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>
- Herrera, G. (2014). La Licenciatura en Educación Indígena: Una primera experiencia en la profesionalización indígena. En Rebolledo, N. (coord.), *La Formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores* (pp. 111-142). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Nacional de Educación para los Adultos. (2018). *Cursos y materiales del MEVyT*. Recuperado de: <http://www.cursosinea.conevyt>

org.mx/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=tag&tag=MIB%20educando&task=tag&Itemid=159&limitstart=0

- Pérez, M.S. (2016). Informe de seguimiento del Diplomado de Metodologías de Enseñanza de Lenguas Indígenas como Segundas Lenguas. Documento interno. Área Académica 5. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, M.S. (2018). El tratamiento de la variación lingüística en la enseñanza de las lenguas indígenas. *Revista Educa*, núm. 23. Disponible en: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/335-lenguas-indigenas>
- Pérez, M.S. y Arellano, A. (2013). *Lengua y cultura. Reflexiones desde la elaboración de materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas de México como L2*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional: Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX y XXI. Llevada a cabo del 28 a 31 de octubre de 2013 en Oaxaca, Oaxaca.
- Pérez, M.S. y Arellano, A. (2018). Programas de revitalización lingüística y programas de enseñanza de lenguas. En Abbona, A., y Roca, I. (eds.), *Los pueblos indígenas de América latina, Actas del II CIPIAL* (pp. 758-777). Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Pérez, M.S., Bellaton, P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *Revista Educar*, (10). Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza_de_lenguas.pdf
- Pérez, M.S. y Montero, G. (2014). Enseñanza de lenguas originarias en educación superior: el ombeayiüts en la FES-Aragón. RIDAA, núm 64-65, pp. 61-78.
- Puren, Chr. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique de langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle. *Les Langues Modernes*, (3), pp. 55-71. Recuperado de: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>
- Rebolledo, N. (1994). *La formación de profesores indígenas bilingües en México*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>

- Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En Rebolledo, N. (coord.), *La Formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores* (pp. 25-63). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, M. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (3), pp. 29-4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>
- Santos, S. (2012). La enseñanza de la lengua wexárika como segunda lengua. *Stlillia*. Recuperado de: <https://pdfmaze.com/pdf-la-enseanza-del-idioma-wixarika-huichol-kellogg-institute-for.html>
- Santos, S., Carrillo, T. y Carrillo, M. (2008). *Taniuki. Curso de Wexárika como segunda lengua*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Schmelkes, S. (octubre de 2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Congreso llevado a cabo en Puebla, México. Recuperado de: <http://www.red-ler.org/ensenanza-lmulticulturales.pdf>
- Schmelkes, S. et al. (2008). *El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9789685927437.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta de Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena en Primaria*, México: SEB-DGEI. Recuperado de: http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf
- Trosborg, A. (2010). Introducción. En Bublitz, W., Jucker, H-A. y Schneider, K. P. *Handbooks of pragmatics. Pragmatics across languages and cultures*, vol 7. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton, pp. 1-39.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Pepersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirectora de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*
Formación *Rita Yolanda Sánchez Saldaña*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **EL DISEÑO DE PROGRAMAS Y MATERIALES DE LENGUAS INDÍGENAS COMO SEGUNDAS LENGUAS** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 11 de junio de 2021.