



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

LA GUÍA DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO PARA LA
ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA NÁHUATL.
ANÁLISIS DE LAS DECISIONES ADOPTADAS EN EL
DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA EL USO, DESARROLLO
Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA NÁHUATL

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
TANIA SANTOS CANO

TUTORA: DRA. CELIA DÍAZ ARGÜERO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS, UNAM.

MÉXICO, D.F. ABRIL, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1. Orientaciones metodológicas y base conceptual para el análisis. 7	
1.1 Justificación	7
1.2 Planteamiento del problema	9
1.3 Preguntas de investigación y objeto de estudio	10
1.4 Objetivo general	12
1.4.1 Objetivos específicos.....	13
1.5 Orientaciones metodológicas.....	13
1.6 Base conceptual para el análisis.....	17
1.6.1 Ruta conceptual 1	18
1.6.1.1 Enfoques de enseñanza de lenguas	19
1.6.1.2 Perspectiva de política lingüística.....	30
1.6.1.3 Propuesta de abordaje de actividades de aprendizaje de lenguas.....	34
1.6.2 Ruta conceptual 2	36
1.6.2.1 Estudios e investigaciones en torno al análisis de materiales didácticos	37
1.7 Estructura analítica de la investigación	45
1.8 Pertinencia cultural y lingüística	53
1.8.1 Pertinencia y contexto	53
1.8.2 Pertinencia y significatividad	54
1.8.3 Pertinencia cultural.....	55
1.8.4 Pertinencia lingüística.....	55
Capítulo 2. La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Antecedentes y características	57
2.1 Breve recuento histórico.....	57
2.2 Antecedentes de la ALCIES	68
2.2.1 Diseño y dictaminación de los programas de la ALCIES.....	80
2.3 La ALCIES y los materiales didácticos	83
2.4 Características de la ALCIES	85
Capítulo 3. Análisis crítico en torno a las decisiones adoptadas durante el proceso de elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl.....	91
3.1 ¿Cómo es la Guía de aprendizaje del alumno?	93
3.1.1 Descripción de aspectos físicos	94
3.1.2 Secciones y organización.....	95
3.1.3 Estructura didáctica	98

3.2 ¿Qué exige?	102
3.2.1 El contexto del diseño, consideraciones previas	103
3.2.1.1 <i>El contexto sociocultural y lingüístico</i>	103
3.2.1.2 <i>Contenidos temáticos</i>	111
3.2.1.3 <i>Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB)</i>	119
3.2.1.4 <i>Modelo multigrado multinivel</i>	121
3.2.2 Enfoques de enseñanza y aprendizaje	123
3.2.3 Contenidos y procedimientos	137
3.2.3.1 <i>Conformación del syllabus. Selección de funciones comunicativas e identificación de elementos gramaticales y vocabulario</i>	138
3.2.3.2 <i>Actividades</i>	143
3.2.3.3 <i>Folclorización</i>	155
3.2.3.4 <i>Textos y recursos que acompañan a la Guía de aprendizaje para el alumno</i>	157
3.3 ¿Qué implica?	166
3.3.1 <i>Articulación con objetivos, contenidos, metodología</i>	166
3.3.2 <i>Vinculación alumno profesor</i>	168
3.3.3 <i>Implicaciones en el uso del material</i>	170
3.3.4 <i>Propuesta de enseñanza aprendizaje de la lengua</i>	172
Conclusiones	175
Conclusiones en torno a las preguntas de investigación	176
Las decisiones. Aciertos y desaciertos	178
Proceso del piloteo	189
Prospectiva de la investigación	196
Bibliografía	199
Anexo 1. Índice aproximación diagnóstica a la situación sociolingüística de la lengua náhuatl de la región huasteca	206
Anexo 2. Secuencia de aprendizaje para situación sociocomunicativa “El llamado de la lluvia”	207
Anexo 3. Elementos lingüísticos para el aprendizaje del náhuatl como L2 (Syllabus).	211
Anexo 4. Guía de preguntas para entrevistas	215

Introducción

El proceso de castellanización como política lingüística impuesto en México tuvo repercusiones devastadoras para las lenguas indígenas de este país; muchas lenguas dejaron de hablarse o se encuentran en peligro de extinción. Hoy en día, sin embargo, se han propuesto diversas acciones que tienen como objetivo principal impulsar la revitalización, el fortalecimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales.

En este marco, surge en 2004 la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Como parte del proceso de implementación de esta Asignatura, en 2007, se propuso la creación de diversos materiales didácticos destinados al aprendizaje y desarrollo de las lenguas indígenas. Este trabajo de investigación pretende analizar el proceso de elaboración de uno de estos materiales: la Guía de aprendizaje para el alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la región Huasteca. En particular, tiene como fin explorar dicho proceso desde la perspectiva de una de sus autoras y a la luz de las decisiones adoptadas para incorporar en el material la propuesta de actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua originaria (náhuatl) tanto como L1 (alumnos cuya lengua materna es la indígena) como para L2 (alumnos cuya lengua materna es el español). El material se realizó durante 2007 y su elaboración se extendió hasta 2009. Debido a los cambios en la Reforma Educativa y al presupuesto otorgado a la CGEIB, únicamente se editó, imprimió y utilizó en las aulas el primer bloque, como parte de un piloteo realizado

en 2010, el resto del material se distribuyó de manera informal con los profesores que impartían la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl en los estado de Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí.

Esta investigación se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada, en particular en una de sus líneas de investigación: la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En este trabajo de investigación se plantea el análisis del proceso de elaboración de un material para la enseñanza de una lengua indígena en un contexto lingüístico heterogéneo. La construcción de un material con estas características se concibe como un proceso complejo en donde intervienen diferentes disciplinas vinculadas a la didáctica de las lenguas; entre ellas, la sociolingüística (situar las características del contexto sociocultural), el marco lingüístico-discursivo (el estudio de la lengua y su uso), las metodologías de enseñanza de lenguas, así como los factores que inciden en la enseñanza de una lengua. La elaboración del material supuso retos inéditos para el campo de la enseñanza de lenguas indígenas en el país. Las tendencias consolidadas del enfoque bilingüe bicultural construyeron sus metodologías en torno a escenarios sociolingüísticos homogéneos, donde la lengua indígena era siempre la lengua materna de los estudiantes; en el caso que analizaremos en este trabajo, la diversidad de niveles de competencia lingüística de los alumnos en lengua indígena, desde el no hablante hasta el hablante alfabetizado, marcaron un rumbo distinto en la elaboración de estos materiales. Observar la forma en que fueron contruidos bajo la premisa antes descrita, supone -en su justa medida-, una contribución al campo de la sociolingüística y a la didáctica de las lenguas, debido

a que los escenarios escolares para esta asignatura señalaron los límites de las estrategias y metodologías tradicionales. Además, analizar el uso que del material se hizo durante el piloteo, así como la propuesta metodológica para el aprendizaje de una lengua indígena que subyace en el material, permitirá a la investigación en enseñanza de lenguas indígenas avanzar en la producción de conocimiento sobre este tópico en el contexto mexicano.

A continuación se enuncia el contenido de los capítulos que integran esta investigación.

En el capítulo 1. *Metodología y orientaciones teóricas*, se presenta, en primer lugar, la propuesta metodológica para llevar a cabo la presente investigación, se dan a conocer los objetivos de este trabajo y se explica de manera minuciosa cada uno de los componentes que se toman en consideración para conformar el marco de análisis en el que se sustenta este estudio. Un segundo apartado pone de manifiesto las directrices teóricas que subyacen a la evaluación y análisis de materiales para la enseñanza de lenguas, así como a aquellas relacionadas con los enfoques metodológicos de enseñanza de lengua. Asimismo, se muestra la estructura de análisis que guiará esta investigación.

En el capítulo 2. *La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Antecedentes y características*, se hace un recuento histórico con las políticas lingüísticas impuestas en México, así como los métodos de enseñanza de lenguas y materiales utilizados para la enseñanza de lenguas indígenas. El capítulo, además, da cuenta de la historia y conformación de

esta Asignatura, pone énfasis en las características del contexto en donde se imparte la asignatura y la manera en que se ha implementado en diversos estados de la República. Presenta sus características, el proceso de elaboración de los programas de estudio, así como los diferentes materiales que se han realizado para la operación de esta asignatura y la forma en que estos se han utilizado.

El capítulo 3. *Análisis crítico en torno a las decisiones adoptadas durante el proceso de elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl*, comprende la descripción del proceso de elaboración del material didáctico, toma como referente diversos ejes y categorías de análisis organizados en tres etapas principales (*cómo es el material, qué exige y qué implica*), a partir de las cuales se vierten elementos críticos vinculados de manera directa con las decisiones adoptadas para proponer la enseñanza de la lengua náhuatl.

El capítulo 4. *Conclusiones*, constituye el último apartado de esta investigación, en él se hace un recuento de los elementos más distintivos del análisis, incorporando las consideraciones realizadas en lo que respecta al contexto, los enfoques, la metodología de enseñanza de la lengua, así como las implicaciones de uso del material. De igual forma, se presentan algunos resultados del piloteo realizado en 2010 en cuanto al uso de los materiales y la implementación de la ALCIES, así como la prospectiva de esta investigación.

Capítulo 1. Orientaciones metodológicas y base conceptual para el análisis

Este capítulo sitúa la pertinencia y necesidad de esta tesis, a través de su justificación, presentación de objetivos y preguntas de investigación. De igual forma, esboza las principales coordenadas en tanto proyecto de investigación, incorporando la propuesta metodológica para llevarlo a cabo, el marco de análisis, las directrices teóricas que acompañan al análisis del material, así como los enfoques metodológicos de enseñanza de lengua que son referentes para el análisis crítico que se propone.

1.1 Justificación

La relación asimétrica entre el español y las lenguas indígenas en México, aunado al franco desplazamiento de las lenguas originarias nacionales, ha dado como resultado que sea difícil encontrar materiales diseñados para la enseñanza de estas lenguas. Muchos de estos materiales, sobre todo las propuestas del estado mexicano, se asientan en metodologías específicas para el desarrollo y fortalecimiento de la lengua indígena, asumiendo que los alumnos tienen como lengua materna la indígena y que necesitan desarrollarla y fortalecerla, dejando a un lado a los alumnos que ya no hablan la lengua. Esta es la realidad en un gran número de aulas: niños y jóvenes que hablan y no hablan una lengua indígena compartiendo el mismo espacio. El material que se analiza en este trabajo se elaboró con el propósito de dar respuesta al contexto y fijar su atención en las características de los alumnos a través de una propuesta de enseñanza de la

lengua náhuatl basada en contenidos culturales pero dirigida a estudiantes con diferentes niveles de conocimiento de la lengua náhuatl. El proceso de elaboración condujo a pensar en la complejidad que representa elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de una lengua indígena dirigida a una población heterogénea. Debía pensarse en alguna manera de sistematizar este proceso y compartirlo. De ahí la importancia de esta tesis. El vínculo con la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas es innegable pues en el diseño del material fue necesario centrar la atención en cómo enseñar la lengua para desarrollarla pero también para aprenderla de cero, en cómo proponer actividades basadas en contenidos pertinentes desde el punto de vista cultural y lingüístico, pero también otros aspectos como pueden ser las características de los alumnos, el contexto, la metodología de enseñanza, el enfoque adoptado para la enseñanza de la lengua, la selección de un *syllabus*, la elección de los textos, etcétera. En este sentido y, dada la falta de materiales para la enseñanza de las lenguas y la urgencia por crear nuevas alternativas que resulten pertinentes, es que surge el interés por realizar este trabajo de investigación. Se trata de un análisis que pone sobre la mesa la discusión acerca de la enseñanza de las lenguas indígenas en contextos de alto grado de desplazamiento, es un ejercicio indispensable pues tiene su base en la creación de metodologías y materiales que de verdad tomen en cuenta la realidad (aulas con estudiantes heterogéneos) y traten de ofrecer respuestas para apoyar el proceso de enseñanza de lenguas. Urge hacer más materiales pero también urge que sean pertinentes. No hay directrices, ni manuales, ni guías para elaborar materiales de este tipo. Hoy en día hay mucha más producción de

materiales que reflexión acerca de sus características, por esta razón es fundamental atraer la discusión y explicitar alternativas de lo que se puede hacer.

1.2 Planteamiento del problema

Este trabajo de investigación pretende analizar los procesos de toma de decisiones en la elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca, elaborada en 2007-2009. El análisis dilucida las diferentes etapas del proceso de manera crítica, a través de la percepción de quien escribe esta investigación y quien fue coautora del material, al tiempo que concluye apuntalando algunos criterios para la elaboración de materiales de enseñanza de lenguas indígenas en nuestro país. En particular, tiene como fin poner de manifiesto las diversas implicaciones que trajo consigo la propuesta de actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua originaria (náhuatl).

Para entender dichas implicaciones debe apuntarse que en la enseñanza aprendizaje de la lengua originaria para la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES) intervienen diferentes factores que deben considerarse: las características sociales, culturales y lingüísticas de los alumnos que estarán en las aulas, las prácticas socioculturales propias de la comunidad en donde se insertan las escuelas secundarias, así como los elementos propios de la didáctica en enseñanza de lenguas. Uno de los factores anteriores, *las características sociales, culturales y lingüísticas de los alumnos*

detona el problema de investigación pues conduce a la reflexión en torno a si es posible elaborar un material que integre una propuesta para la enseñanza de una lengua tanto como L1 (alumnos cuya lengua materna es la indígena) como para L2 (alumnos cuya lengua materna es el español). Debe decirse que los jóvenes que integran las aulas de la ALCIES no tienen una competencia comunicativa homogénea en la lengua originaria, muy por el contrario, en un salón de clases se pueden encontrar, por un lado, alumnos cuya lengua materna es la indígena y, por otro, alumnos que solamente entienden, leen y escriben el español, muchos de ellos son jóvenes bilingües con menor o mayor grado de competencia comunicativa en ambas lenguas.

Este factor en la elaboración del material, supuso la construcción de una perspectiva propia sobre la enseñanza de la lengua indígena y, a partir de la articulación de diferentes enfoques, se logró elaborar el material que ahora se analiza. El análisis se centra, entre otros elementos didácticos, en la toma de decisiones sobre el tipo de actividades y la propuesta metodológica que se adopta, con lo cual se puede indagar en los procesos de elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas en nuestro país.

1.3 Preguntas de investigación y objeto de estudio

El proceso de construcción del objeto de estudio de esta investigación tuvo su base en preguntas sobre el diseño de la guía del alumno respecto al tipo de actividades y enfoques que habían concurrido en el material, así como las

implicaciones que tienen las decisiones didácticas que se tomaron en dicho diseño, desde la óptica de la pertinencia cultural y lingüística. La profundización de esas preguntas detonó la problematización; es decir, el cuestionamiento no cotidiano sobre el problema descrito, mismo que conlleva a la delimitación del objeto de estudio (Sánchez Puentes, 1995).

Esta problematización direcciona la investigación hacia las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los principales retos en la conformación de un material que, de acuerdo con el programa de estudios de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la región Huasteca, solo presenta de manera explícita algunos contenidos para el desarrollo del lenguaje?
- ¿Qué decisiones subyacen a la propuesta de actividades para la enseñanza aprendizaje de una lengua indígena?
- ¿Qué características tiene un material basado en las prácticas socioculturales de un pueblo originario nacional para el desarrollo de actividades para L1 y L2?
- ¿Qué impacto tiene el perfil sociolingüístico de los estudiantes en la elaboración de materiales para el aprendizaje de lenguas indígenas?
- ¿Cómo deben disponerse los contenidos lingüísticos que favorezcan el desarrollo y aprendizaje del lenguaje de los alumnos L1 y L2?

- ¿Qué elementos son indispensables para que un material dirigido a estudiantes hablantes y no hablantes de una lengua indígena sea pertinente desde el punto de vista cultural y lingüístico?

Con una pregunta final se podría plantear de manera hipotética si:

- ¿Es viable un material que sirva de base para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua náhuatl para hablantes cuya lengua materna es la indígena (L1) y para hablantes que únicamente hablan español (L2)?

A partir de estas preguntas se configuró como objeto de estudio las decisiones de carácter lingüístico y didáctico que orientaron la elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca de primer grado, en su relación con la pertinencia cultural y lingüística que un material de esta naturaleza debe ostentar.

1.4 Objetivo general

Con el objeto de estudio asentado y las preguntas como hilo conductor de la investigación se planteó como objetivo general de la misma:

Analizar de manera crítica el proceso de elaboración de un material didáctico con actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua náhuatl.

Y como objetivos específicos los siguientes:

1.4.1 Objetivos específicos

- Examinar las diferentes decisiones (en la propuesta metodológica, en la selección de contenidos, en la organización, en el desarrollo de funciones comunicativas y estrategias lingüísticas) que se tomaron durante el diseño de un material didáctico para el aprendizaje de la lengua indígena tanto como L1 como para L2 a partir de un mismo contenido cultural.
- Analizar la coherencia teórica que existe entre las actividades propuestas y los enfoques en los que este material tiene su base.
- Analizar de qué manera la dimensión de objeto cultural que tiene el lenguaje fue tomada en consideración para el diseño de la Guía de aprendizaje del alumno.

1.5 Orientaciones metodológicas

El objeto de estudio antes descrito se aborda a través de una metodología cualitativa centrada en el análisis interpretativo, desde la perspectiva de quien escribe este trabajo de investigación y quien es autora del material didáctico, sobre las decisiones tomadas en torno al diseño de la guía mencionada. La interpretación se entiende aquí como un proceso de diálogo entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio. Dicho diálogo en este caso, es complejo: quien investiga realiza un ejercicio de distanciamiento de su propio hacer como participante en el diseño de un material didáctico, para configurarlo como su objeto de estudio.

Incorporar la narración de la autora es un óbice para que se establezca un espacio de discusión en torno a la elaboración de un material educativo, sobre todo porque no existen referentes que den cuenta de la narración de un proceso con estas características; sin embargo, sí deben considerarse ciertos criterios que guíen y fundamenten dicho análisis. Este trabajo, que se enmarca en la Lingüística Aplicada y la enseñanza de las lenguas indígenas en un contexto cultural y lingüísticamente diverso, toma la narración y opinión de la autora del material didáctico como uno de sus referentes principales. Tal complejidad hace necesario echar mano de otros marcos teóricos que pueden enriquecer la perspectiva. La investigación se asienta en una metodología que incorpora la descripción/narración minuciosa del proceso de elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno. De igual modo, esta narración explora la propuesta de enseñanza de una lengua indígena en tanto referente empírico del objeto de estudio, esto es, las decisiones de tipo lingüístico y didáctico que fueron estructurando a la guía, así como algunos elementos relacionados con la hermenéutica y la fenomenología, en particular aquellos vinculados a la interpretación de textos pues busca describir, comprender e interpretar, poniendo de manifiesto la percepción propia del proceso. Este estudio se realiza años después de la conclusión del material y considera la experiencia de la autora como eje narrativo principal para el análisis; donde el papel del investigador, según Ricoeur, asume un doble papel: ser hablado y hablar (Nájera, 2006). Además del

registro autobiográfico, se incorporan la opinión y análisis de otros sujetos involucrados en este proceso,¹ quienes tendrán voz a través de la información recopilada en entrevistas para señalar aspectos referidos al contexto de la guía, los enfoques que la sustentan, las sugerencias que se elaboraron para los docentes, así como el perfil y características de las actividades que conformaron las secuencias de actividades.

En suma, se trata de una investigación que se caracteriza por presentar una indagación crítica, a través del relato o la narración sobre el diseño del material de quien primero lo diseñó y ahora lo analiza. Lo anterior no supone que su espectro o alcance sea menor, sino se reconoce la complejidad de una reflexión académica que aporta al campo de la enseñanza de lenguas indígenas nacionales. A su vez, se enmarca en lo que actualmente se conoce como investigación inmersión; es decir, una alternativa en donde la construcción de la investigación la constituye la mirada del investigador inmerso en el proceso. De Alba (2014) refiere lo siguiente:

En toda investigación los testimonios, los registros de diversa índole, como entrevistas, cuestionarios, narraciones, fragmentos discursivos biográficos y autobiográficos, aplicación e interpretación de instrumentos, etc., se traducen en un primer momento en la objetivación de la subjetividad (Nájera, 2006). Este material objetivado es una fuente primaria de primera mano para la investigación, sujeto a análisis, interpretaciones, tratamiento cualitativo o cuantitativo del mismo. (De Alba, 2014)

¹ Los otros autores del material: especialista en la lengua y la cultura náhuatl de la Huasteca, encargado también de la conformación de la guía del alumno; especialista en etnología y educación, encargada de la guía para el docente; y especialista en medios audiovisuales, encargado de la propuesta de guiones para programas de televisión.

En este sentido, la fuente primaria o referente objetivado de la investigación se halla en las decisiones didácticas que eventualmente están implicadas en la estructura de la guía de aprendizaje y, por tanto se convierte en el espacio para llevar a cabo el análisis.

Tales decisiones se pueden advertir en dos documentos, los cuales conforman el referente empírico de la investigación:

- a. Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca. Primer Grado. México, SEP-CGEIB.(Mimeo) (2007)
- b. *Semanauak. Nawa Olinyolistli/ La totalidad de la vida en movimiento en el mundo náhuatl. Náhuatlajtonemilistli iamoch momaxtijketl tlen se xiuitl tlen ome ixelka tlamachtlistli/Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca del primer grado de Telesecundaria (Bloque I.)*. México, SEP-CGEIB. (2009)

De manera indirecta también se utilizan como referente empírico de la investigación:

- a. Guía Didáctica para el Maestro. Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca. Primer Grado. México, SEP-CGEIB.(Mimeo)(2007)
- b. *Semanauak. Nawa Olinyolistli/ La totalidad de la vida en movimiento en el mundo náhuatl. Náhuatlajtonemilistli iamoch tlamachtijketltlen se xiuitl tlen ome ixelka tlamachtlistli/Guía didáctica para el maestro de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca del primer grado de Telesecundaria (Bloque I.)*. México, SEP-CGEIB. (2009)
- c. Modelo didáctico de elaboración de las guías, documentos internos del equipo diseñador de la guía en torno a la secuencia y dosificación de contenidos culturales y lingüísticos.

Por su parte, el análisis cualitativo con las características antes dichas, se realiza a partir de la confección de un piso categorial heurístico; es decir, por

medio de mecanismos relacionados con la indagación y el descubrimiento a través de reglas empíricas. La relación entre el referente objetivado y las categorías de análisis de la investigación produce el análisis cualitativo, lo anterior constituye el corazón mismo de la investigación.²

Toca entonces desarrollar dicho piso categorial o marco teórico del análisis que se presenta en el capítulo tres de este trabajo.

1.6 Base conceptual para el análisis

Para conformar la estructura de análisis que sustenta este trabajo de investigación se tomaron como base dos rutas conceptuales, éstas se constituyen como elementos teóricos que permiten enmarcar el análisis que aquí se propone:

Cuadro 1. Base conceptual del análisis.

<p>Ruta conceptual 1</p>	<p>Enfoques de enseñanza de lenguas. Comunicativo y funcional, Prácticas sociales del lenguaje.</p> <p>Perspectiva de política lingüística. Enfoque Intercultural Bilingüe.</p> <p>Propuesta de abordaje de actividades de aprendizaje de lenguas Modelo multigrado</p>	<p>Estos elementos tienen la función de situar los referentes para realizar el análisis de la guía, al tiempo que formaron parte de los principios que direccionaron su diseño. En este trabajo, se asumen como elementos de problematización del análisis y no necesariamente para establecer comparaciones de aplicación directa.</p>
--------------------------	---	---

²Debe mencionarse que después del proceso de elaboración de la Guía de Aprendizaje del alumno, se realizó un piloteo únicamente del primer bloque en escuelas secundarias de los estados de Hidalgo, San Luis Potosí y Veracruz. Este piloteo no fue, sin embargo, parte de la metodología planteada para esta investigación. Los aportes de este ejercicio se retoman de manera específica en las conclusiones.

	multinivel.	
Ruta conceptual 2	Perspectivas de análisis de materiales para la enseñanza de lenguas.	Los estudios e investigaciones que se describen dan cuenta de diferentes categorías de análisis que permiten delimitar y seleccionar elementos indispensables para la estructura de análisis que se propone en este trabajo.

De ambas rutas se genera la propuesta de estructura de análisis de la investigación, por lo que es pertinente exponer tales rutas para después desarrollar las herramientas analíticas.

1.6.1 Ruta conceptual 1

En este apartado se ponen de manifiesto aspectos relevantes que caracterizan a dos enfoques vinculados a la enseñanza de lenguas y que, dado el contexto y condición sociolingüística de los estudiantes que cursan la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena, resulta imprescindible explicitar. Estas aportaciones teóricas se relacionan de manera directa con la didáctica de las lenguas, en particular el enfoque comunicativo y funcional, así como el enfoque de enseñanza de lenguas basado en prácticas sociales del lenguaje. Se incluye también información específica sobre el Enfoque Intercultural Bilingüe, que tiene una base predominantemente pedagógica y que apunta la política lingüística adoptada. De igual modo, se describe el modelo multigrado multinivel (propuesta que retoma el modelo multigrado utilizado en nuestro país sobre todo en contextos rurales adaptándolo para la enseñanza de una lengua indígena dentro de un contexto lingüístico heterogéneo) que tiene también una constitución pedagógica y que establece formas de organización.

1.6.1.1 Enfoques de enseñanza de lenguas

Para enmarcar la presencia e inclusión del enfoque comunicativo y el enfoque de enseñanza de lenguas basado en prácticas sociales del lenguaje, conviene hacer referencia a otras propuestas que se han utilizado anteriormente.

A lo largo de la historia han surgido numerosos métodos y enfoques dirigidos a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas; muchos de ellos han gozado de bastante popularidad en determinadas épocas, tal es el caso del método gramática- traducción que hasta el siglo XIX se consideraba como casi la única opción metodológica para estudiar lenguas extranjeras, otras opciones han surgido en respuesta o rechazo a propuestas predominantes o a partir de resultados de diversos estudios relacionados con la adquisición de una segunda lengua. El siguiente cuadro intenta sintetizar las características de algunos de los métodos y enfoques más representativos en la historia de la enseñanza de lenguas. Cabe mencionar que las propuestas que se muestran en el cuadro atañen sobre todo a la enseñanza del inglés y otras lenguas de prestigio. No existe aún algún referente sobre nuevas metodologías o enfoques específicos para la enseñanza de las lenguas indígenas. Se resaltan en el cuadro los dos enfoques que se han retomado para conformar la estructura de análisis de este estudio.

Cuadro 2. Características de los enfoques teóricos y metodológicos para la enseñanza de las lenguas.

Método/Enfoque	Características
Gramática-traducción (surge en Prusia a finales del siglo XVIII)	<ul style="list-style-type: none"> -El objetivo de enseñanza no es la comunicación oral. -Centrado en la lectura y traducción de textos literarios escritos en la lengua meta. -Impulsa ejercicios mentales basados en la memorización de vocabulario y oraciones. -Centra su atención en el conocimiento deductivo de las reglas gramaticales. -Poca interacción entre alumnos.
Método Directo (surge a finales del siglo XIX)	<ul style="list-style-type: none"> -Centrado en el lenguaje oral cotidiano únicamente en la lengua meta. -Centrado en el significado; los alumnos utilizan la lengua meta (sobre todo el lenguaje hablado) en situaciones específicas de la vida sin tener ninguna traducción. -Gramática inductiva. <p>El vocabulario se enseña mediante demostración, objetos e imágenes, el vocabulario abstracto mediante la asociación de ideas.</p>
Método audio-lingual (Surge después de la Segunda Guerra Mundial)	<ul style="list-style-type: none"> -Centrado en patrones de sonido específicos presentados en oraciones. -Promueve la memorización, imitación y repetición de patrones oracionales insertos en diálogos. -Se pretende dejar a un lado los hábitos de uso de la lengua materna y formar nuevos hábitos en la lengua meta. -Ejercicios orales y auditivos de tipo conductual o mecánicos (transformar oraciones afirmativas en negativas, por ejemplo) -Enseñanza de la gramática explícita a partir de los diálogos.
Enfoque del código cognitivo (Surge a mediados de los años 60 del siglo XX)	<ul style="list-style-type: none"> -Reglas gramaticales -Formar y probar hipótesis sobre la estructura de la lengua meta para descubrir y adquirir sus reglas.
Método silencioso (surge a inicios de los años 70 del siglo XX)	<ul style="list-style-type: none"> -Se utiliza el raciocinio para descubrir cómo funciona la lengua meta y construir oraciones y formular reglas. -El silencio es una herramienta para incitar la percepción de los alumnos sobre la lengua meta y su uso. -Se utilizan fichas de colores asociadas a sonidos o palabras específicos. -Enseñanza de la lengua a partir de un enfoque estructural.
Sugestopedia (surge a finales de los años 70 del siglo XX)	<ul style="list-style-type: none"> -Ambiente de aprendizaje atractivo, seguro, relajado y confortable, música de fondo para provocar emociones positivas. -Aprendizaje de la lengua meta a partir de estímulos externos, aprendizaje periférico. -Activación de las potencialidades cerebrales de los alumnos. -Se utilizan actividades de dramatización, juegos, música y ejercicios de pregunta-respuesta, tras un periodo de tipo receptivo. -Se hacen traducciones de la lengua meta a la lengua materna de los estudiantes para garantizar la comprensión de los diálogos.
Aprendizaje de la lengua en comunidad (década de los 70 del siglo XX)	<ul style="list-style-type: none"> -Propone el aprendizaje de la lengua meta a través de una fuerte relación de apoyo entre profesor/ alumno y entre alumno/alumno. -El aprendizaje se da a través de la cooperación vía la comunicación y expresión de ideas. -Se propone la grabación y transcripción posterior de producciones o conversaciones en la lengua meta y a partir de ahí la creación de nuevas oraciones, la atención a puntos gramaticales, de pronunciación o del vocabulario.
Enfoque basado en la comprensión, enfoque natural, respuesta física total (década de los 70 del siglo XX)	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en la comprensión auditiva, suele buscarse el significado través de acciones. Primero se entiende y luego se habla. -Desarrollo de la habilidad de comunicación y vocabulario a partir de la exposición significativa de la lengua meta. -El aprendizaje de la lengua meta se garantiza si ocurre dentro de un ambiente placentero. -Aprendizaje de la lengua a través de acciones secuenciales propuestas por el profesor.
Enseñanza comunicativa de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> -El fin del aprendizaje de la lengua es comunicarse. -Uso de la lengua tomando en cuenta el contexto social. -Propone el aprendizaje de la lengua a partir de situaciones reales y significativas para el

Método/Enfoque	Características
(década de los 70 del siglo XX)	estudiante. -La lengua meta es el vehículo para que se dé la comunicación y no solo el objeto de estudio. -Uso de material auténtico.
Enfoques basados en contenidos, en tareas y en participación (década de los 80 del siglo XX)	-La enseñanza se organiza no a partir de un <i>syllabus</i> lingüístico específico sino del contenido o información que los estudiantes adquirirán. El lenguaje es un medio para adquirir información. -Los alumnos interactúan con otros para realizar una tarea particular utilizando la lengua meta. -Todos los alumnos, a través de la realización de la tarea, deben comprender, producir e interactuar en la lengua meta. - Se centra en el significado y no en la forma.
Enseñanza de la lengua a partir de aprendizaje cooperativo (surge en los años 20 del siglo XX)	-Los alumnos aprenden de otros alumnos, forman una comunidad. -El maestro enseña a los alumnos a aprender a aprender -El aprendizaje de la lengua meta se da a través de la interacción entre alumnos. -Promueve el aprendizaje en grupos.
Enfoque basado en inteligencias múltiples (década de los 80 del siglo XX).	El aprendizaje de la lengua meta se propone a partir del reconocimiento de diversas formas de aprender, cada alumno tiene fortalezas según el tipo de inteligencia: inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia visual-espacial, inteligencia cinestésico-corporal, inteligencia musical, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal.
Enseñanza de la lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje.(década de los 90)	El aprendizaje de la lengua busca la comunicación autónoma, toma en consideración la producción e interpretación de los textos orales y escritos tomados específicamente de situaciones reales de comunicación.

Este cuadro ha sido adaptado de: Larsen-Freeman D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, y Richards J. and Rodgers T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*.

Cabe resaltar que algunas de estas propuestas prevalecen actualmente, tal como ocurre con el método de gramática-traducción que aún sigue en boga en algunos lugares del mundo; o el Método Directo, que es la base de propuesta de enseñanza de lenguas en las escuelas Berlitz. Uno de los enfoques que, aun con modificaciones o adecuaciones, se utiliza de manera regular es el enfoque comunicativo. De hecho, como puede observarse en el cuadro anterior, algunos de los métodos y enfoques más recientes (como el del enfoque por tareas, por ejemplo) toman como referente principal a la enseñanza comunicativa de la lengua. Del cuadro anterior, resaltan dos enfoques que son referente de análisis en este trabajo de investigación y que han impactado la construcción de la Guía

de aprendizaje del alumno: 1) el enfoque comunicativo y funcional y 2) el aprendizaje de las lenguas basado en prácticas sociales del lenguaje. Estos se explicarán a continuación:

Enfoque comunicativo y funcional

El enfoque comunicativo y funcional es una propuesta que puede resultar útil para la enseñanza de lenguas originarias, ya sea como L1 o L2, toda vez que centra su atención en la comunicación, así como en el uso real de la lengua a partir de situaciones significativas. Los siguientes párrafos muestran la historia y características principales de este enfoque.

Puede decirse que el antecedente principal del enfoque comunicativo radica en la propuesta del lingüista británico D. A. Wilkins que, de acuerdo con Richards y Rodgers (2007, 153), propuso una definición del lenguaje desde una perspectiva funcional o comunicativa que pudiera servir como base para el desarrollo de *syllabus* de corte comunicativo para la enseñanza de las lenguas. La propuesta de Wilkins fijaba su atención en los diferentes sistemas de significados que se encuentran detrás de los usos comunicativos de una lengua. Se basaba en categorías nocionales (el significado; lo que se expresa a través de la lengua, conceptos como el tiempo secuencia, cantidad, ubicación, frecuencia) y en categorías funcionales (la comunicación; las intenciones del hablante al utilizar la lengua, funciones comunicativas como solicitar, negar, ofrecer, quejarse, por ejemplo).

El enfoque comunicativo y funcional se centra en el contenido; busca que las personas se logren comunicar en la lengua que aprenden. Este enfoque se populariza en la década de los 70 y tiene su base en el desarrollo de la competencia comunicativa, término acuñado por Dell Hymes que implica saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada (Melero, 2004). Para Hymes, de acuerdo con Widdowson (1995,84), la competencia comunicativa es la habilidad para hacer algo; es decir, para usar la lengua. De hecho, la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad); el grado en que algo resulta factible; el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad (Cenoz, 2004, 451). Así, la competencia comunicativa se refiere no solo al conocimiento de reglas y estructuras de tipo gramatical sino también a la habilidad para utilizar dicho conocimiento a partir de determinado contexto. Por la importancia que este término ha tenido para la lingüística aplicada y en particular para la enseñanza de lenguas, otros especialistas han propuesto diferentes modelos de competencia comunicativa: Canale y Swain (1980), Bachman (1995) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). Dichas propuestas sugieren diversos componentes que caracterizan a la competencia comunicativa, el siguiente cuadro intenta mostrar los componentes de cada propuesta.

Cuadro 3. Componentes de la competencia comunicativa

Modelo	Competencia comunicativa	(sub) Competencias
Canale y Swain (1980) Canale (1983)		Competencia gramatical. Competencia sociolingüística. Competencia estratégica. Competencia discursiva.
Bachman (1995)		Competencia organizativa (gramatical, textual). Competencia pragmática (ilocutiva, sociolingüística).
Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)		Competencia discursiva. Competencia lingüística. Competencia accional. Competencia sociocultural. Competencia estratégica.

Fuente: Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. pp.449-58.

El desarrollo de la competencia comunicativa es la aspiración primordial del enfoque pues toma en consideración tanto los elementos gramaticales (lingüísticos) de la lengua que se aprende como los pragmáticos, discursivos y aquellos relacionados de manera particular con el contexto sociocultural. Todo lo anterior hace posible que las personas de una comunidad de habla se entiendan. De acuerdo con Pilleux (2001), Joshua Fishman (1970) apunta lo siguiente sobre la competencia comunicativa:

(...) todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social, las que define como “*quién* habla a *quién* (interlocutores), *qué* lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), *dónde* (escenario), *cuándo* (tiempo), *acerca de qué* (tópico), con *qué intenciones* (propósito) y *consecuencias* (resultados). (Pilleux, 2001)

El enfoque comunicativo y funcional toma el contexto sociocultural como un elemento imprescindible para garantizar el aprendizaje de una lengua, en este enfoque se privilegia el significado pues lo que se busca es comunicarse en la lengua meta por medio del desarrollo de funciones comunicativas que el alumno

utiliza en situaciones significativas y lo más cercanas al entorno inmediato de los estudiantes.

Vale la pena mencionar que el enfoque comunicativo se equipara a las ideas de Stephen Krashen (1982) sobre la adquisición de segunda lengua. Para este autor, la comunicación es la función primaria de la lengua y su teoría de adquisición de una segunda lengua tiene su base en la enseñanza de habilidades comunicativas (Richards & Rodgers 2007, 179). Según Krashen, la adquisición ocurre cuando la comprensión de mensajes reales tiene lugar (input comprensible), la adquisición no requiere, además, del uso extensivo de reglas gramaticales utilizadas de manera consciente. (Krashen, 1982, 7)

Las actividades que se promueven en el enfoque comunicativo son de carácter colectivo; es decir, la interacción toma un lugar preponderante pues es el medio por el cual podemos establecer diálogos, discusiones en donde necesariamente se utilice la lengua que se aprende. A diferencia de otros enfoques, como el de la gramática traducción, este enfoque no se basa en la memorización ni en ejercicios mecánicos. Busca más bien dar elementos, no basados en estructuras rígidas sino en construcciones menos controladas, que permitan la comunicación. La propuesta de actividades en este enfoque toma en consideración la edad y los intereses de los alumnos en ocasiones a través de la simulación de situaciones (muchas veces diálogos) en las que se lleve a cabo un acto comunicativo, integrando diferentes habilidades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir). El profesor es un facilitador, un monitor que si es

necesario permite en el aula el uso de la lengua maternal de sus alumnos y la traducción si con esto logra incentivar a los alumnos para que utilicen uso de la lengua meta. En las clases donde privilegia la enseñanza comunicativa de la lengua se trabaja de manera grupal, en pares o en equipos. Se busca la fluidez, como dimensión de la comunicación, pero se es flexible en cuanto a la pronunciación. La gramática no se enseña de manera explícita, la reflexión sobre la lengua se da a partir del uso de la misma.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2007) este enfoque incorpora diferentes principios relacionados con el aprendizaje de una lengua:

- Principio 1. Comunicación: actividades que involucran comunicaciones reales que promuevan el aprendizaje.
- Principio 2. Basado en tareas: actividades en las cuales el lenguaje es usado para resolver tareas significativas que promuevan el aprendizaje.
- Principio 3. Significatividad: el lenguaje es significativo en los soportes de aprendizaje. La lengua que es significativa para el aprendiente es el soporte del proceso de aprendizaje. Las actividades, en consecuencia, son seleccionadas de acuerdo al nivel de significatividad que tiene para el alumno la lengua en funciones reales de comunicación, a diferencia de usarla en prácticas mecánicas o por patrones irreales (Richards y Rodgers, 2007: 161).

Prácticas Sociales del Lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje constituyen una alternativa relativamente nueva para el trabajo con las lenguas dentro del aula. Parten del aprendizaje y fortalecimiento de las lenguas con base en su uso cotidiano.

Esta propuesta para la enseñanza y aprendizaje de lenguas tiene sus antecedentes en las aportaciones de un equipo de investigadoras de la provincia de Buenos Aires, quienes se encargaron de la conformación del modelo de enseñanza de lengua (español), que ponía un fuerte énfasis en la instauración de las prácticas de la lectura y escritura como objetos de enseñanza. Su principal planteamiento era cómo lograr poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales, evitando desvirtuar el valor y el sentido que éstas tienen fuera de la escuela. (Documento no. 4, 1997, 1). De acuerdo con el *Documento no. 4. Lengua, (...) la lectura y la escritura adquieren sentido cuando se ejercen en función de propósitos que se consideran valiosos cuando forman parte de proyectos en los cuales los lectores-escritores están auténticamente implicados* (D.no.4, 1997,6). En el mismo tenor, Delia Lerner, continúa esta línea de investigación y señala:

(...) lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para logra que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. (Lerner, 2001, 27)

Sin embargo, llevar estas prácticas a la escuela supone necesariamente una transposición didáctica. Este término fue acuñado por el matemático francés Yves Chevallard, quien lo define de la siguiente manera:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica. (Chevallard, 1998, 45)

Lerner retoma el trabajo de Chevallard (1998) y señala que *el saber adquiere sentidos diferentes en diferentes instituciones, funciona de un modo en la institución que lo produce y de otro en la institución encargada de comunicarlo. No es lo mismo aprender algo – a leer y escribir, por ejemplo- en la institución escuela o en la institución familia. (...) Al transformarse el objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican* (Lerner, 2001, 50-51). Esto resulta ineludible, por eso, la autora propone que dicha transposición didáctica sea rigurosamente controlada.

Estas aportaciones constituyen el andamiaje principal para el enfoque de enseñanza de lenguas basado en las prácticas sociales del lenguaje pues, al igual que con las prácticas de lectura y escritura retomadas por los investigadores argentinos, el enfoque propuesto en México para la enseñanza de lenguas sugiere llevar las prácticas sociales del lenguaje a la escuela y hacerlas objeto de estudio preservando, sin embargo, las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito

tiene fuera de la escuela (SEP/Programa de Español, 2006, 12). El *Programa de Español para la educación secundaria* (2006) las define de la siguiente forma:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular.

En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. Es dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos. (SEP/Programa de español, 2006, 10-12)

Es importante mencionar que en el caso de las lenguas indígenas, las prácticas sociales no necesariamente son las mismas que tienen lenguas (consideradas como dominantes o de prestigio) con una mayor producción (sobre todo escrita) de textos. En este sentido, algunas prácticas como leer noticias o escribir recetas o contar un relato no existen con las mismas características, no son las mismas pues se trata sobre todo de culturas orales que siguen otra lógica de construcción. Sin embargo, debe enfatizarse que existen otras prácticas sociales del lenguaje mediadas por otros géneros discursivos (el consejo, el lenguaje del ritual). En cualquier contexto, el uso del lenguaje se vincula de manera directa con las prácticas socioculturales que los niños, jóvenes y adultos realizan día a día, y es a partir de estas prácticas vinculadas al entorno social que

la lengua adquiere sentido y significado. Lo anterior es particularmente importante en el diseño de materiales dirigidos a estudiantes indígenas y/o en la creación de metodologías de enseñanza de lenguas originarias, ya sea como L1 o como L2.

1.6.1.2 Perspectiva de política lingüística

Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB)

En los primeros años de la década de los ochenta se empieza a hablar de una Educación Intercultural Bilingüe (López, 1999). En nuestro país, el término bicultural, utilizado a partir de la legitimación del modelo educativo bilingüe bicultural³, se modifica por intercultural en 1990 (Bertely, 2010)⁴. Al respecto, Luis Enrique López (1999) apunta lo siguiente:

Como se puede apreciar, la educación bilingüe recibe ahora la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado. A través de la interculturalidad se busca también contribuir a una propuesta que dé respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos que tienen como idioma de uso más frecuente una lengua distinta de la dominante.

La dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto

³De acuerdo con Bertely (2010) en las Bases Generales de la Educación Indígena, la propuesta bilingüe destacó por la justicia de sus objetivos y la coherencia en sus argumentos: estimular un bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas nativas y el castellano, además de promover el uso de las primeras para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco.

⁴ El campo de la interculturalidad se ha ido conformando a partir de diferentes posturas, numerosas comprensiones y usos del término, una de ellas, la del estado mexicano, parece tener una visión más ingenua en cuanto a la relación entre diferentes culturas y la imposición de acciones destinadas al desarrollo de los pueblos indígenas, sin tomar siempre en consideración la opinión de los sujetos a quien van dirigidas. Otras posturas aluden sobre todo a la inserción permanente de agentes indígenas en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos (salud, educación, etc.), se trata de propuestas edificadas “desde abajo” (Bertely 2010), que sean pertinentes y respeten la autonomía de los pueblos indígenas y no a partir de acciones compensatorias y excluyentes que solo invisibilicen a los pueblos.

a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida. (López, 1999)

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, a través del documento *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México* (2007) refiere lo siguiente:

La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no solo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. (CGEIB/ SEP/, *Políticas y fundamentos*, 2007, 30)

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes. (CGEIB/ SEP/, *Políticas y fundamentos*, 2007, 49)

Lo anterior se refleja de mejor manera en los propósitos de la EIB, que plantean lo siguiente:

- Lograr el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos con pertinencia, relevancia y equidad.
- Desarrollar la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten la comprensión de las prácticas culturales, propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.
- Fortalecer el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.
- Desarrollar su competencia comunicativa, tanto oral como escrita, en su lengua materna y en una segunda lengua.
- Conocer la realidad multicultural y multilingüe del país, y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.

(CGEIB/ SEP/, *Políticas y fundamentos*, 2007, 58)

Los preceptos anteriores son la base del enfoque pedagógico con perspectiva intercultural y bilingüe. Este enfoque tiene como principal andamiaje la

constitución diversa, tanto lingüística como cultural, de los habitantes de nuestro país. Esta diversidad trae consigo la relación e interacción entre sujetos de diferentes culturas, de ahí que el enfoque promueva el respeto mutuo, la legitimidad de los conocimientos y saberes, la autonomía, el reconocimiento, desarrollo y valoración de las lenguas originarias, la simetría e igualdad de condiciones entre las culturas que conviven. Se trata de desarrollar, desde esta perspectiva, la capacidad de establecer un diálogo constante entre posturas, lógicas y visiones culturales diferentes, todas ellas válidas. Este diálogo no necesariamente es amable, cordial o exento de conflicto, muchas veces ni siquiera es simétrico dadas las condiciones de discriminación, exclusión y racismo que permean en la sociedad mexicana; sin embargo, puede permitir la construcción colectiva de nuevos conocimientos, así como la edificación de puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las disparidades, expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos ni desplazarlos (López, 1999).

En el ámbito lingüístico, el Enfoque Intercultural Bilingüe promueve el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas, a través del conocimiento, reconocimiento y valoración de las mismas. De acuerdo con *Políticas y fundamentos* (2007), la EIB y, por ende, este enfoque:

- Privilegia la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna.
- Se inscribe en un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas.
- Aspira al desarrollo de un bilingüismo equilibrado y un multilingüismo eficaz.

- Busca la formación de un bilingüismo equilibrado al echar mano de la competencia bilingüe individual para alcanzar, equitativa y aditivamente, destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda, atendiendo a todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.
(CGEIB/ SEP/, *Políticas y fundamentos*, 2007, 53)

De igual modo, vale la pena añadir algunas consideraciones en torno al bilingüismo y multilingüismo al que se aspira, según este enfoque:

- Las comunidades educativas indígenas deberán estimular, fortalecer y desarrollar el uso de las lenguas maternas como vehículo de comunicación y de enseñanza, y como materia de aprendizaje. Si la lengua materna es indígena, el español se aprenderá desde el ingreso al nivel de preescolar y a lo largo de toda la educación básica. Si la lengua materna es el español, se enseñará la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje.
- El desarrollo del bilingüismo con lenguas indígenas también privilegiará la dignificación de las lenguas minoritarias con la promoción de su uso comunicativo y funcional, de manera que trasciendan del espacio privado al público, lo que significa la revitalización de todos sus componentes.
- En contextos monolingües en español, la orientación de bilingüismo partirá de la sensibilidad lingüística hacia la valoración de los idiomas indígenas. Éstos, así como las lenguas extranjeras, serán susceptibles de ser aprendidos por los individuos de acuerdo con las necesidades del contexto.
- Deberá considerarse el resultado de la interacción de las lenguas, tanto del español como de las lenguas indígenas, en los múltiples contextos que conforman nuestro país: sus matices y variantes. Los educandos aprenderán, en tal caso, a valorar la diversidad de estos usos, al mismo tiempo que estarán preparados para interactuar y expresarse de manera eficaz en situaciones formales e informales. El desarrollo lingüístico y comunicativo preparará a los educandos para transitar hacia la pluralidad.
- Cuando la situación lingüística de la comunidad educativa involucre más de dos lenguas, será necesario establecer estrategias (talleres, grupos de estudio, clases especiales) que permitan a cada educando conocer, usar y analizar su lengua materna como parte de sus derechos escolares, infantiles, lingüísticos y constitucionales, además de fortalecer el castellano como lengua franca (vehículo de comunicación) y materia de aprendizaje.

(CGEIB/ SEP/, *Políticas y fundamentos*, 2007, 55)

1.6.1.3 Propuesta de abordaje de actividades de aprendizaje de lenguas

Modelo multigrado multinivel

Retomado del modelo multigrado, que constituye una opción educativa para aquellas escuelas que se encuentran en contextos rurales en donde, debido a la carencia de profesores y también a la poca población escolar, las aulas están constituidas por alumnos de diferentes grados, por ejemplo, en ocasiones es un solo profesor el que atiende a los seis grados de primaria. Este modelo fue retomado para plantear una propuesta para la enseñanza de lenguas en contextos diversos desde el punto cultural y lingüístico. Sin embargo, debe decirse que el modelo multigrado multinivel funciona para la enseñanza de cualquier otra disciplina y no exclusivamente para las lenguas. Es una propuesta que surge de la observación a diferentes aulas en donde se imparte la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena y que tiene como característica principal el trabajo colectivo entre estudiantes con diferentes lenguas y diferentes grados de dominio. Aún está en prueba y deben plantearse estudios de seguimiento y aplicación que fortalezcan y validen su utilidad. El siguiente cuadro muestra, en la columna de la izquierda, algunas de las características del modelo multigrado. Por su parte, la columna de la derecha explica de qué manera se retoman dichas características del modelo multigrado para ofrecer una opción de trabajo vinculada a la enseñanza de lenguas indígenas a partir del nivel de competencia que tengan los estudiantes.

Cuadro 4. Propuesta multigrado/multinivel

Modelo Multigrado	Propuesta multigrado/multinivel
Alumnas y alumnos con varios niveles y grados con un solo maestro.	Los niveles se refieren a los diferentes dominios de la lengua originaria. Se parte de un contexto bilingüe en donde se identifican alumnos que tienen la lengua indígena como primera lengua o materna y otros que tienen el español (u otra lengua) como primera lengua o materna. Los niveles de dominio de la lengua indígena se establecen a partir de un diagnóstico inicial tomando en consideración los distintos escenarios sociolingüísticos que se han identificado en las aulas donde se imparte la asignatura. Los profesores también forman parte de este diagnóstico.
La interacción con otros facilita el aprendizaje en un salón de clases con estudiantes de diferentes dominios en sus habilidades.	La interacción entre jóvenes con diferentes dominios en las habilidades lingüísticas de la lengua originaria facilita el aprendizaje; los jóvenes tienen la oportunidad de enseñar y compartir sus conocimientos sobre la lengua, la construcción del conocimiento se hace de manera colaborativa.
Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes.	Los estudiantes con mayor dominio de la lengua pueden ser monitores, en el aprendizaje de la lengua tienen un papel fundamental. Estos jóvenes son modelos a seguir. A diferencia del modelo multigrado, los jóvenes no imitan el comportamiento de los más grandes sino de aquellos que tienen mayor dominio y proficiencia en la lengua originaria. De esta forma, puede ser que un estudiante tenga menor edad pero mayor conocimiento de la lengua originaria.
Cooperación y entendimiento mutuo.	Los alumnos considerados L1 saben que pueden ayudar a los alumnos que aprenden la lengua, a su vez, los alumnos identificados como L2 saben que pueden apoyarse en sus compañeros que hablan y escriben la lengua.
Los compañeros más avanzados en ciertas áreas tienen la oportunidad de aplicar sus avances académicos.	Se aprovecha el conocimiento sobre aspectos formales de la lengua indígena (sobre la morfosintaxis, sobre la fonética, sobre el léxico, por ejemplo) de aquellos alumnos que provienen de primarias bilingües, en este sentido se recuperan los conocimientos y sirve como un medio para validar y fortalecer las lenguas originarias, dando estatus a las mismas.
Trabajo colaborativo y ayuda mutua.	Todos los estudiantes colaboran en las actividades propuestas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, en una actividad por equipos que requiera la escritura de textos acompañados de ilustraciones, todos en el equipo pueden ayudar a la conformación del texto de manera oral, permitiendo que tanto alumnos L1 y L2 expresen sus ideas, los alumnos que están aprendiendo a escribir pueden intentar redactar algunas frases y hacer los dibujos, por su parte, aquellos estudiantes que saben leer y escribir en la lengua originaria pueden ayudar a corregir los textos de los que empiezan a escribir en la lengua originaria y de ahí corregir y redactar textos más amplios.
Alumnos y alumnas participan a partir de un contenido común y desde ahí se proponen actividades para los distintos tipos de estudiantes.	A diferencia de la organización de actividades típica en el aula multigrado, en esta propuesta tanto estudiantes identificados como L1 así como L2 trabajan al mismo tiempo. Los estudiantes que conocen la lengua son monitores que pueden ayudar a los estudiantes que aprenden la lengua, en este sentido, los monitores son el modelo para practicar la pronunciación, para identificar posibles errores en la forma en que se estructura la lengua, para corregir y apoyar el proceso de escritura de la lengua.
Compartir conocimientos.	Estudiantes L1 comparten con L2 su conocimiento sobre la lengua y la cultura. Los estudiantes L2, al estar muchos de ellos inmersos en la cultura, comparten también su conocimiento sobre la cultura.
Tareas compartidas.	Dado que las actividades para el aula en el contexto de la ALCIES parten de

Modelo Multigrado	Propuesta multigrado/multinivel
	las prácticas socioculturales, las tareas propuestas para el desarrollo de las actividades de lengua serán compartidas. Los estudiantes tienen que trabajar juntos para lograr la resolución de tareas.
Tareas organizadas a partir de equipamientos flexibles.	Al igual que en el modelo multigrado la organización para trabajar en el aula responde a agrupamientos flexibles, es decir, los alumnos pueden trabajar ya sea de manera grupal, por equipo o por parejas, sin embargo, se buscará que esta organización contemple siempre a alumnos con diferentes dominios de la lengua; en este caso se espera que trabajen juntos estudiantes identificados como L1 y L2. Las actividades individuales también pueden proponerse, sobre todo con grupos conformados predominantemente de estudiantes que hablan y escriben la lengua indígena, no obstante, en ocasiones es necesario que el alumno, sin importar su dominio de la lengua originaria, reflexione de manera individual sobre su proceso de aprendizaje, también es recomendable que trabaje de manera individual en actividades de lectura y escritura, que escuche lo que dice y cómo lo dice, que analice lo que escribe, de cualquier manera, es importante que sepa que siempre puede apoyarse en los alumnos que conocen más sobre la lengua.

Tomado de: Santos, T. (2013). Capítulo 5. Metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena para la ALCIES. En Gallardo (coord.). *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria en México*. México, SEP/CGEIB.

Como se mencionó anteriormente, los modelos y enfoques que se han presentado sirven de sustento teórico para la propuesta de análisis que este trabajo sugiere; es decir, no solamente constituyen propuestas o alternativas que muchos diseñadores incorporan hoy en día en el diseño de materiales para la enseñanza de lenguas sino que constituyen uno de los pisos desde el cual se puede analizar el proceso de decisiones adoptadas para la conformación de la Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca.

1.6.2 Ruta conceptual 2

La segunda ruta para la construcción de las orientaciones teóricas de la investigación, la constituye el análisis de los estudios sobre materiales educativos. Estos estudios, junto con los enfoques y modelos en torno a la enseñanza de

lenguas indígenas que se han explicado hasta ahora, conforman la base de la estructura analítica del objeto de estudio.

1.6.2.1 Estudios e investigaciones en torno al análisis de materiales didácticos

Los procesos de elaboración, análisis, evaluación e impacto de materiales para la enseñanza de lenguas fueron, hasta hace poco, un tema que parecía no tener mucha relevancia en los foros académicos. Actualmente se pueden encontrar numerosas aportaciones en libros (Harwood 2010, Masuhara 2010, McGrath 2002, McDonough *et.al.*, 2013, Moreno 2011, Richards 2007, Tomlinson, 2003, 2004), revistas (*ELT Journal, Applied Linguistics, Language Teaching, MarcoELE, TESOL Journal*), así como tesis de grado (Littlejohn 1992, Martín Peris 1996, Ezeiza 2006, Gilmore 2007, Calderón 2010) que ponen sobre la mesa el debate en torno al diseño de materiales didácticos dirigidos a la enseñanza de las lenguas. Los estudios realizados han permitido reconocer el aporte de estas herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua pues, entre otros aspectos, brindan la posibilidad de tener contacto directo con la lengua que se aprende; además, son una fuente de actividades, contenidos e información sobre la lengua meta y facilitan el aprendizaje autónomo de los alumnos dentro y fuera del aula (Ezeiza 2009,7). En lo que concierne a la enseñanza de lenguas indígenas, la elaboración de materiales resulta indispensable y debería ser considerada como una necesidad inmediata toda vez que, a pesar de múltiples esfuerzos estatales y

locales en la elaboración de materiales de apoyo para aprenderlas, no hay suficiente producción. El análisis y evaluación de materiales diseñados para la enseñanza de lenguas indígenas es un campo aún sin explorar, hasta la fecha de elaboración de este escrito no se encontraron documentos relativos a este tema.

A continuación se describen algunas propuestas de análisis de materiales para la enseñanza sobre todo del inglés pero también del español como lengua extranjera o segunda lengua. De ellas se retoman algunos elementos que después se incorporarán a la estructura de análisis que se propone en este estudio.

El análisis de materiales varía de acuerdo al propósito; puede centrarse únicamente en la descripción de sus componentes; puede indagar si los materiales cumplen o no con objetivos determinados; si son pertinentes o congruentes con los programas de estudio, las necesidades de los alumnos o los aprendizajes esperados; así como también concentrarse en la identificación de modelos didácticos subyacentes en su diseño. Para la conformación de marcos de análisis se toman en cuenta diferentes criterios que pueden agruparse en categorías, Tomlinson (2003) plantea las siguientes:

- principios de aprendizaje,
- perspectiva cultural,
- contenido temático,
- textos,
- actividades,
- metodología,
- instrucciones,
- diseño.

Rubdy (2003), por su parte, propone tres categorías:

- Necesidades, metas del alumno y requerimientos pedagógicos. (validez psicológica: necesidades, independencia y autonomía, autodesarrollo, creatividad, cooperación).
- Habilidades, destrezas, teorías y creencias de los docentes (validez pedagógica: compatibilidad con las habilidades de los profesores, guía, alternativas para trabajar contenidos, reflexión, exploración, innovación.)
- Reflexión subyacente del contenido y enfoque de enseñanza y aprendizaje (validez de proceso y contenido: metodología, contenido, autenticidad, sensibilidad a aspectos culturales, selección y graduación de actividades, balance, integración, reto, articulación entre propuesta de ejercicios y unidades, color, diseño, suficiencia, estímulos, práctica, revisión, flexibilidad).

Las aportaciones revisadas también muestran algunas propuestas específicas para el análisis de materiales (Breen y Candlin 1987, Cunningsworth 1984,1997, Ellis 2004, Ezeiza 2006, Grant 1987, Littlejohn 2004, McDonough *et.al.*, 2003, Martín Peris 1996, Rubdy 2003, Tomlinson 2003, 2004). A continuación detallamos algunas de ellas que, por sus características, servirán de referencia para el análisis que se realizará en un capítulo posterior.

Andrew Littlejohn (2004) plantea un análisis del material tomando en consideración el contenido y las formas de trabajo tal y como están propuestas en los materiales no basado en lo que ocurre con ellos a partir de su uso en un salón de clases. Su marco general de análisis toma como base las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos de los materiales deberíamos examinar?

Littlejohn propone diferentes aspectos a considerar en el análisis, los divide en dos apartados principales:

Publicación	Se refiere al aspecto físico de los materiales; a su estructura. (lugar del material dentro de un set más amplio de materiales, si se divide en secciones y subsecciones, aspectos de continuidad o coherencia dentro del material).
-------------	--

Diseño	Se refiere a lo que subyace en los materiales. (sus objetivos, principios de selección, principios de secuenciación, temas, tipos de actividades, participación, función de alumnos y profesores).
--------	--

(Littlejohn, 2004: 193).

¿Cómo podemos examinar materiales?

Propone tres niveles de análisis:

<i>¿Cómo son los materiales)</i>	<i>¿Qué exigen, qué se requiere de los usuarios?</i>	<i>¿Qué implica?</i>
Descripción, aspectos físicos de los materiales, estructura de las secciones de instrucción o unidades didácticas.	Análisis de las tareas, qué se espera que haga el alumno, con quién, con qué contenido, quién determina lo anterior.	En relación con los objetivos, principios de selección y secuencia, en relación con los roles del alumno y profesor, en relación con la competencia procesual del estudiante.

(Littlejohn, *Ibid.*, 195).

¿Cómo podemos relacionar los hallazgos del análisis con nuestros propios contextos de enseñanza?

Se refiere al proceso de evaluación o análisis del material. Intervienen los siguientes aspectos:

Análisis de la situación de uso de la lengua meta	El aspecto cultural La institución Objetivos, contenido, metodología y formas de evaluación Los profesores Los alumnos
Análisis del material	Naturaleza explícita del material Qué se exige a los usuarios Qué implica el uso del material Aspectos sobre el diseño Aspectos sobre la publicación/estructura
Cotejo y evaluación	Pertinencia de los aspectos de diseño y estructura con la situación de uso de la lengua meta
Acción	Adoptar, rechazar, adaptar los materiales, hacerlos objeto crítico.

(Littlejohn, *Ibid.*, 204)

Littlejohn propone el análisis o evaluación de un material a través de dos apartados base, tres niveles de exploración y cuatro aspectos que deben revisarse después. Las preguntas: *¿Cómo podemos examinar materiales?* y *¿Cómo podemos relacionar los hallazgos del análisis con nuestros propios contextos de enseñanza?* sirven para entender la articulación entre los elementos de la propuesta de análisis.

Por otra parte, Ellis (2004) propone el análisis empírico de los materiales a partir de una microevaluación⁵ de tareas comunicativas, tomando como eje de análisis las siguientes siete dimensiones:

- **Enfoque:** se refiere a la postura de evaluación de las tareas o actividades del material en términos de los objetivos. Asimismo, ubica si el enfoque de enseñanza desde el que fue pensada la tarea, funciona para el aprendizaje de una lengua.
- **Propósito:** es la evaluación de la actividad para saber si el material puede ser utilizado por otros docentes; es decir, que los propósitos de la actividad puedan ser extensivos a otros.
- **Foco de atención:** se refiere a la efectividad y eficiencia de las tareas comunicativas que proponen los materiales.
- **Alcance:** tanto interno como externo de las tareas comunicativas que se proponen, qué tanto las tareas propuestas consideran sus objetivos iniciales al momento de ser planteadas, así como si consideran los efectos más allá del material y si son benéficas o no para el aprendizaje de una lengua.
- **Evaluadores:** se refiere a los sujetos que evalúan las tareas comunicativas, si son externos o internos, qué bases tiene para hacer las evaluaciones y cuáles son las formas en que éstos legitiman sus valoraciones.
- **Tiempo de evaluación de la tarea:** se refiere a si la evaluación de la tarea dentro del material es formativa o sumativa y en qué momento de los procesos de aprendizaje se utilizan.
- **Tipo de información:** Se refiere a la información que se usa para evaluar las tareas y sobre todo cómo se recopila dicha información. (Adaptado de Ellis, 2004:225)

⁵Se refiere al análisis de elementos particulares en materiales para la enseñanza de lenguas.

Otra propuesta que conviene detallar es la del investigador español Joseba Ezeiza Ramos (2006, 2009), quien apunta que en la elaboración y análisis de los materiales también se han identificado algunas cuestiones que no necesariamente los sitúan como herramientas útiles pues, lejos de ayudar en el proceso de aprendizaje de una lengua, su uso puede repercutir de manera limitada en el mismo. Ezeiza (2009) plantea las siguientes:

- El proceso de aprendizaje de una lengua es demasiado complejo como para pretender que pueda ser satisfecho plenamente con unos materiales prefabricados. Existe un amplio conjunto de aspectos fundamentales de la lengua, de su enseñanza y de su aprendizaje que, difícilmente, estos podrán abordar, gestionar o cubrir: por ejemplo, el control sobre los procesos, la orientación pedagógica, la interacción, el *feedback*, el uso del espacio y del tiempo, etc.
- La producción centralizada de materiales es incompatible con la atención a necesidades locales. Aquellos materiales que pretendan cubrir un ámbito geográfico, temporal y humano muy amplio difícilmente responderán de forma satisfactoria a las necesidades particulares de los alumnos.
- Muchos paquetes instruccionales basan su propuesta en una premisa falsa: la suposición de que el sistema de conocimientos de los alumnos evolucionará de la manera prevista en ellos. Esta hipótesis rara vez se apoya en datos empíricos y, únicamente, responde a la intuición, más o menos acertada, de los autores de los materiales.
- Muchos materiales nos enfrentan a una evidente contradicción. Por un lado, se acepta de forma general que la lengua constituye un elemento básico de socialización y que la imagen de la realidad social que construye un individuo se apoya en las posibilidades que tiene de participar en los diversos entornos discursivos y culturales en los que se desarrolla la vida social. Sin embargo, analizando las propuestas de los materiales se observaría que: a) la mayor parte, de ellas tienden a abstraer el aprendizaje de la lengua de todo lo social y cultural; b) se limitan a lo que podemos considerar un mero entrenamiento en ciertas habilidades en entornos asépticos; y, c) no favorecen que el alumno adopte un rol activo y participativo. En definitiva, no parece que se alineen con la idea del alumno como agente social activo.
- En muchos materiales se ofrece una imagen distorsionada de la lengua y de la sociedad de la lengua meta. Los temas y situaciones que se proponen pueden resultar comunicativamente y culturalmente estériles para muchos alumnos. En algunos casos, las posiciones sociales en que sitúan a los alumnos no responden adecuadamente a los objetivos de los programas de enseñanza y las muestras lingüísticas que se ofrecen pueden “ocultar” una serie de valores que no siempre coinciden, precisamente, con los que se pretende fomentar.
- Los materiales pueden llegar a usurpar las funciones de los profesores desplazándolos a una posición de simples mediadores. Esto derivaría en una trivialización de la tarea del profesor y una ‘desprofesionalización’ de éste.

- A los materiales comerciales se les atribuyen, injustificadamente, cualidades de excelencia, autoridad y validez. El uso de un manual comercializado internacionalmente se asocia con la idea de profesionalidad. Se asume que el modelo de lengua que se muestra en el material representa fielmente el sistema de comunicación genuino y la realidad social de los hablantes de la lengua meta. Rara vez se cuestiona el criterio lingüístico y pedagógico de sus autores. Muchos materiales esconden un sistema de control que tiene como objetivo preservar un *status quo* generalmente establecido por instancias administrativas o políticas. (Ezeiza: 2009: 8,9)

Si bien es cierto que la cita anterior se refiere sobre todo a materiales de tipo comercial, dirigidos a la enseñanza de lenguas dominantes o consideradas “de prestigio”, estas mismas desventajas pueden atribuirse a diversos materiales dirigidos a la enseñanza de lenguas indígenas como pueden ser la escasa atención a las necesidades locales o la poca consideración a las características específicas de la población a la que se dirigen los materiales. En páginas posteriores se retomarán algunos de estos aspectos para vincularlos con las categorías de análisis que se proponen para este trabajo.

Un estudio exhaustivo de la literatura especializada en este tema, realizado por Ezeiza (2006), muestra un sinnúmero de categorías de análisis organizadas de la siguiente forma:

- *Estructura y organización general del material* (usuarios, grupo meta, recursos para el profesor, recursos para la evaluación, recursos para el repaso, materiales para trabajo individual, temporalización, componentes, dificultad de gradación del contenido o de las actividades, medios y soportes, materiales suplementarios, orientación metodológica, calidad general de la edición, durabilidad y relación calidad precio, organización general del manual, estructura de las lecciones, recursos formativos para el profesor, función de los materiales en la dinámica del aula, materiales para preparación de exámenes, principios subyacentes, análisis de necesidades y pilotaje, validez pedagógica).
- *El contenido del material* (actos de habla, diálogos, discurso, elementos visuales, voces, interlocutores, aspectos culturales, aspectos sociales, autenticidad del lenguaje, léxico, estructuras y reglas gramaticales, lengua escrita, lengua oral,

objetivos, temas, sensibilidad al contexto, tipos y géneros textuales, procedimientos textuales, variedades de lengua y registro, expresiones funcionales y nocionales, destrezas, habilidades de comunicación).

- *Procedimientos de enseñanza* (planificación y ejecución, instrucciones, negociación con interlocutores, autenticidad, comunicación y meta comunicación, input, autonomía, procesos cognitivos, roles asignados a alumnos y profesores, tipos de actividades, tratamiento de la gramática, oportunidades para producción en lengua meta, oportunidades para la interacción, motivación, contextualización, toma de conciencia, tratamiento de las destreza, vínculos con el mundo exterior, tratamiento de la pronunciación, tratamiento del léxico, tratamiento de las estrategias, tratamiento del componente cultural, tratamiento del componente sociolingüístico, tratamiento del componente pragmático, tratamiento del error, valores culturales, sociales y actitudinales). (Ezeiza, 2006: 29-33)

El breve análisis de las aportaciones y propuestas teóricas realizadas en torno a la evaluación y análisis de materiales para la enseñanza de lenguas, a través de algunos marcos, herramientas y estudios, permite detectar y comprender qué elementos se toman normalmente en consideración para analizar un material didáctico para el aprendizaje de una lengua, qué metodologías se han propuesto y cómo se utilizan.

Los modelos y propuestas anteriores presentan, desde diferentes perspectivas, diversas categorías para realizar el análisis o evaluación de materiales diseñados para la enseñanza de lenguas. Puede observarse que el análisis de materiales resulta una tarea compleja que debe contemplar un acercamiento riguroso e integral de los múltiples elementos que conforman un material didáctico, ya sea desde una perspectiva más completa, como las propuestas de Littlejohn (2004) y Ezeiza (2006) o desde una mucho más particular o específica (vinculada a la tarea comunicativa) como la de Ellis (2004). Estas aportaciones incorporan aspectos relevantes en cuanto a la organización, el foco

de atención, las categorías generales y específicas, los criterios y modos de llevar a cabo el análisis de materiales. Para el propósito de este estudio, los trabajos revisados orientan y permiten el desarrollo de la metodología que se tomará como base y de la estructura analítica de la investigación, toda vez que se traducen en aportes teóricos necesarios para la conformación de una propuesta pertinente que guíe el análisis de la Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca.

1.7 Estructura analítica de la investigación

Para conformar la estructura analítica de este trabajo se retomaron algunos elementos de los modelos de evaluación y análisis de los autores citados en el apartado anterior. En primera instancia, de la propuesta de Littlejohn (2004) se recogen aspectos relacionados con la publicación y el diseño. Además, se explicitan en la estructura los tres niveles de análisis que propone este autor: *Cómo son*, *Qué exige* y *Qué implica*. Dichos niveles se toman como referente para describir el material (*¿cómo es?*) pero también para reflexionar sobre lo que se espera que haga el alumno a través de un análisis vinculado a las decisiones adoptadas en cuanto al contexto, el tipo de enfoque en el que se sustenta la propuesta de aprendizaje de la lengua náhuatl, así como también los contenidos y actividades que se sugieren (*¿qué exige?*). Asimismo, incorpora apreciaciones acerca de los posibles alcances y limitantes del material en su totalidad (*¿qué implica?*).

La propuesta de Ezeiza (2006), a partir del énfasis en el contenido del material, los procedimientos de enseñanza, así como la estructura y organización general del material, constituyó un andamiaje importante para complementar y ampliar las categorías propuestas en la estructura. Además, se retomaron algunos aspectos mencionados en torno a los materiales didácticos (Ezeiza, 2009, cf. pág.41) para establecer algunos criterios de pertinencia cultural y lingüística que se intentaría identificar a partir de las decisiones tomadas a lo largo de las categorías propuestas.

Cuadro 5. Implicaciones de los materiales para la enseñanza de lenguas, su vinculación con características específicas de la población indígena y establecimiento de criterios.

Implicaciones de materiales de enseñanza de lenguas según Ezeiza (2009)	Propuesta de vinculación, criterios de pertinencia lingüística y cultural
<p>Parece ignorarse la atención a necesidades locales.</p> <p>Consideración de las características específicas de la población a la que se dirigen los materiales.</p>	<p>El punto de partida de cualquier material debería ser un análisis de las necesidades de los sujetos a quienes va dirigido el material. Para la elaboración de materiales dirigidos a la enseñanza de lenguas en contextos indígenas, este punto es imprescindible debido por un lado, a las particularidades (formas de enseñanza y aprendizaje, cosmovisión, relación entre las personas) de cada pueblo indígena y, por otro, al contexto sociolingüístico heterogéneo que caracteriza a la población indígena (monolingüismo, bilingüismo, diferentes grados de dominio de las lenguas).</p>
<p>a) las propuestas tienden a abstraer el aprendizaje de la lengua de todo lo social y cultural, b) se limitan a lo que podemos considerar un mero entrenamiento en ciertas habilidades en entornos asépticos, c) no favorecen que el alumno adopte un rol activo y participativo.</p>	<p>La relación entre lengua y cultura es indisociable, el lenguaje forma parte de la identidad de los individuos y determina su relación (aspectos afectivos y sociales) con otros. En este tenor, un material didáctico para la enseñanza de una lengua indígena debería tomar en consideración el contexto social y no partir de situaciones artificiales o que aislen a los alumnos, pues es justo a partir del entorno en que se desenvuelve el alumno que las prácticas sociales del lenguaje tienen lugar.</p>
<p>Se ofrece una imagen distorsionada de la lengua y de la sociedad de la lengua meta. Los temas y situaciones que se proponen pueden resultar comunicativamente y culturalmente estériles para</p>	<p>La planeación de las situaciones comunicativas que formarán parte de cualquier material dirigido a la enseñanza de una lengua indígena deberá tener cuidado en no presentar prácticas socioculturales folclorizadas, lo anterior propicia una cosificación de la cultura y la lengua. Las situaciones pueden resultar no solamente estériles sino también distorsionadas, propuestas a partir de una visión ingenua de la cultura.</p>

muchos alumnos.	
Se asume que el modelo de lengua que se muestra en el material representa fielmente el sistema de comunicación genuino y la realidad social de los hablantes de la lengua meta.	No puede asumirse la representación fiel de un sistema de comunicación. Las lenguas no son estáticas; cambian de manera constante, es una de sus características. En el caso de propuestas para la enseñanza de las lenguas indígenas, este aspecto debería tomarse en consideración no solo por la existencia de diversas variantes lingüísticas que puede haber en una lengua sino también debido al proceso de desplazamiento de las lenguas, como parte de una sociedad diglósica, en donde permanentemente surgen préstamos lingüísticos y neologismos.

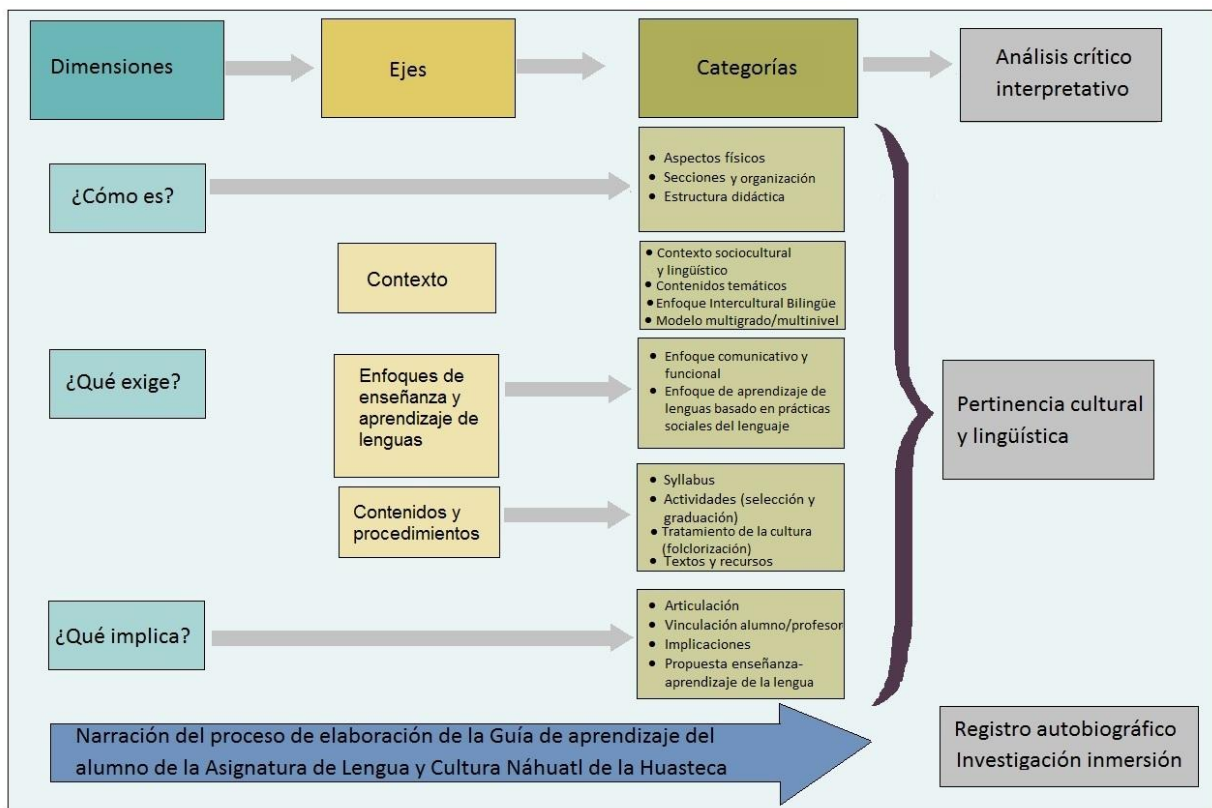
Para el objeto de estudio de este trabajo, los aspectos mencionados constituyen un punto inicial de referencia para el análisis de la pertinencia cultural y lingüística de un material dirigido a la enseñanza de una lengua indígena, ya sea como L1 o como L2. El cuadro anterior muestra cómo se pueden sugerir algunos criterios, a partir de un planteamiento de tipo intercultural, tanto para el diseño de materiales como para su análisis. Los criterios mencionados forman parte de las categorías de análisis y revisión que guiarán este trabajo de investigación.

Otros autores también fueron tomados en consideración para la elaboración de la estructura de análisis. La propuesta de Ellis (2004), basada en el análisis de los materiales a partir de la evaluación de tareas comunicativas, permitió delimitar las categorías vinculadas con los contenidos y procedimientos. De Rubdy (2003) se retomó la importancia del contenido y enfoque de enseñanza y aprendizaje. Por último, de Tomlinson (2003) se consideró su aportación en cuanto a la importancia de la perspectiva cultural, el contenido temático y la selección, así como la elaboración de los textos.

Con lo hasta ahora expuesto, fue posible elaborar un andamiaje que permita transitar por el análisis del objeto de estudio en el siguiente capítulo. En

este sentido, como se ha asentado en la metodología, la narración del proceso de diseño de la guía, en tanto corpus de la investigación, muestra las decisiones didácticas y lingüísticas que sus diseñadores fueron tomando para construirla, tales decisiones se analizan de acuerdo con la siguiente estructura analítica:

Cuadro 6. Estructura analítica.



Como puede observarse, la estructura consta de tres dimensiones (Littlejohn, 2004), tres ejes analíticos y varias categorías de análisis:

- *¿Cómo es?* Presenta las características del material y lo sitúa como parte de un grupo de materiales elaborados de manera paralela y con el mismo fin. Las categorías que se proponen se refieren, en primer lugar, a los

aspectos físicos de la guía. La Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl se analiza a través de sus dos versiones, una completa en mimeo y en español y otra de la edición en náhuatl de 2010, la cual presenta solo la parte correspondiente al Bloque I. En segundo lugar, se refiere a la organización y presentación de las secciones. En tercero, a la estructura didáctica que soporta al modelo o concepto de aprendizaje. De ahí que para analizar la estructura se recurra a los enfoques ya desarrollados en este capítulo.

- *¿Qué exige?* Esta dimensión está conformada por tres ejes analíticos:
 - Contexto: se refiere a lo que la guía exige a partir de un sujeto pedagógico específico situado en un espacio y tiempo determinado. Estas características son indispensables en el diseño de cualquier material pues aluden a su pertinencia cultural y lingüística. Por tanto, en este eje interesa indagar las decisiones que se tomaron en torno a las categorías:
 - Contexto sociocultural y lingüístico: representa lo señalado en el enfoque intercultural en lo tocante a la necesidad de recuperar la diversidad lingüística como una riqueza en el salón de clases, esta máxima también la retoma la necesidad de partir del perfil sociolingüístico de los alumnos para disponer actividades de enseñanza de lengua indígena.
 - Contenidos temáticos: se refiere a lo señalado en el enfoque intercultural respecto del tipo de contenidos que incluye la

guía, esto es, cómo se retoman las prácticas socioculturales del lenguaje del náhuatl, en tanto temáticas que permiten la disposición de actividades en torno al aprendizaje y desarrollo de esa lengua.

- Enfoque Intercultural Bilingüe. Propone el análisis de las decisiones tomadas en cuanto la incorporación del IEB de acuerdo con las características del contexto.
 - Modelo multigrado/multinivel: se refiere a cómo se propone la organización del trabajo para el aprendizaje del náhuatl a partir de las características y el perfil sociolingüístico de los alumnos.
- Enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas: el segundo eje de esta dimensión se refiere específicamente a analizar en la narración del diseño de la guía, las decisiones que se tomaron en torno a los enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas que sustentan las secuencias didácticas, esto es, de qué manera y en qué medida la guía recupera los enfoques explicados en el primer apartado de este capítulo. (Enfoque comunicativo y enfoque de enseñanza de lenguas basado en Prácticas sociales del lenguaje).
 - Contenidos y procedimientos: el tercer eje se refiere a:
 - La conformación del *syllabus*, es decir, a la selección de funciones comunicativas e identificación de elementos

gramaticales y vocabulario que se espera abordar a lo largo de un curso de enseñanza de alguna lengua indígena.

- El tipo de actividades, a su sección y graduación en el marco de los enfoques de enseñanza de lenguas que se han expuesto anteriormente.
 - El tratamiento de la cultura (folclorización). El término se entiende como la cosificación de las prácticas culturales de una comunidad, en este caso indígena, como si fueran elementos detenidos en el tiempo y valiosos *per se*. De ahí que se utilice para analizar si la guía dispone de manera folclórica o no al pueblo nahua en el desarrollo de las actividades, textos, etcétera.
 - También en este eje se analizan los textos y recursos que acompañan a la guía del alumno.
- Finalmente, en la dimensión *¿Qué implica?*, se utilizan las categorías de análisis:
 - Articulación con objetivos, contenidos y metodología: se refiere a la congruencia didáctica de la guía, a la correspondencia entre aprendizajes esperados con el tipo de actividades y las metodologías y enfoques asociados a ellas.
 - Vinculación alumno-profesor: en esta categoría se analizan las relaciones entre las actividades propuestas y el manejo que el maestro pueda tener de ellas, se expone la condición

de hablante o no hablante de los maestros que imparten esta asignatura y cómo la guía aborda esta situación. En el último capítulo, estas reflexiones se profundizan a partir de la perspectiva de lo que plantea la Guía de aprendizaje del alumno, así como en ocasión de un somero acercamiento a la aplicación de estos materiales, que aunque no es objeto central de esta tesis, ayuda a comprender esta categoría.

- Implicaciones en el uso del material: esta categoría se retoma de Littlejohn (2004) en relación con los objetivos, principios de selección y secuencia, en relación con los roles del alumno y profesor, en relación con la competencia procesual del estudiante. Se basa en apreciaciones que pueden deducirse a partir del análisis propuesto en las dimensiones *¿cómo es?* y *¿qué exige?*
- Propuesta de enseñanza aprendizaje de la lengua: se refiere a la forma en que se despliega en las actividades, la progresión de manera congruente de una metodología de enseñanza de la lengua náhuatl.

Por último, es necesario señalar que la estructura analítica representa para esta investigación el desglose de lo que conlleva la categoría pertinencia cultural y lingüística. El análisis de la guía en cuestión tiene como uno de sus objetivos observar la pertinencia cultural y lingüística del material analizado mediante dicha estructura. De ahí que sea necesario situar esta categoría.

1.8 Pertinencia cultural y lingüística

Es común que en el ámbito del diseño de materiales educativos en general, pero en particular para el medio indígena, se hable de su elaboración aludiendo a la pertinencia cultural y lingüística que dichos materiales deben ostentar. Para dar sentido a esta idea, en tanto finalidad del análisis que a continuación se lleva a cabo, es importante analizar lo que aquí se entiende por pertinencia cultural y lingüística.

1.8.1 Pertinencia y contexto

En el ámbito de la sociología de la educación (García, 2009), el término pertinencia se remonta al análisis de los fenómenos educativos aludiendo a su contexto. Éste no se refiere a la suma de factores económicos, políticos, sociales, entre otros; sino a las relaciones que entre esos factores se dan para posibilitar un fenómeno educativo. Lo anterior quiere decir que cuando hablamos de pertinencia nos referimos a analizar y partir de las relaciones contextuales que delimitan al sujeto educativo para el cual se diseña un material. Así, las condiciones sociales, económicas y políticas de la migración interna en México, por ejemplo, son el marco de análisis para plantear un libro de enseñanza de lenguas indígenas en los campos agrícolas del norte del país. En este tenor, puede decirse que el contexto es el punto de partida número uno para hablar de pertinencia cultural y lingüística.

1.8.2 Pertinencia y significatividad

El punto de partida número dos tiene que ver con la noción de pertinencia en el ámbito propiamente pedagógico. Al referirse algunos teóricos de la educación (García, *Op.Cit.*) a la pertinencia como la capacidad del curriculum y sus elementos de desarrollo para responder a las necesidades del alumnado, se alude a ésta como significatividad de los contenidos; y por significatividad se entiende el nivel de interpelación de los estudiantes a través del aprendizaje, vía un determinado contenido curricular.

Si llevamos lo anterior al ámbito del diseño de materiales, quiere decir que éstos parten del contexto con ciertas intenciones pedagógicas y ellas están referidas a la significatividad que para los estudiantes puedan tener los contenidos que dicho material les proponga.

Se podría afirmar entonces que la pertinencia contextual está referida a las cuestiones macro que determinan al sujeto educativo y la pertinencia en su registro pedagógico, está referida a las cuestiones micro que se disponen para formar o transformar la identidad del alumnado.

Como puede advertirse, estas dos condiciones o puntos de partida –el contexto y la significatividad- darán como resultado que los materiales diseñados sean pertinentes, pero ¿cómo se incorpora el ámbito de lo cultural y lingüístico a la pertinencia en educación?

1.8.3 Pertinencia cultural

Cuando llevamos la discusión anterior; es decir, el contexto y la significatividad de un material, al ámbito de la educación intercultural, hablamos entonces de pertinencia contextual no solo vista como las relaciones entre los ámbitos político, económico, social, etcétera, que condicionan al sujeto educativo al que va dirigido el material, sino como una categoría más compleja en donde la idea de contexto se radicaliza al equipararlo con la cultura como forma o figura de mundo (Villoro,1993); es decir, el contexto no solo supone ciertos factores sino que propone una conformación diferente de cómo se construye la realidad, con parámetros social, política e históricamente distintos.

En consecuencia, la pertinencia, en su ámbito pedagógico, adquiere un matiz específico, el cual alude a la significatividad de contenidos que tienen sentido para la cultura en cuestión. La pertinencia cultural atañe entonces a explicitar otras formas de visualizar y construir el mundo; asimismo, sugiere la inclusión y análisis de aquellos conocimientos adquiridos de generación en generación mediante métodos y procedimientos que pueden ser diferentes a otros vinculados a culturas más occidentalizadas. Refiere también a la forma de conducirse, relacionarse y organizarse socialmente.

1.8.4 Pertinencia lingüística

Relacionada con lo anterior, la pertinencia lingüística alude a la articulación entre el contexto sociolingüístico y la significatividad de los contenidos. Atañe, en

primera instancia, a la política lingüística que se adopta en la elaboración de un material. Es decir, se trata de la toma de decisiones sobre lo que un material deberá presentar y la manera en que estos contenidos se presentan a partir del perfil de los estudiantes respecto al dominio, uso y manejo de la lengua originaria y el español u otras lenguas de uso como el inglés. La pertinencia lingüística también toma en consideración aspectos que se relacionan con el tipo de lenguaje utilizado, la importancia de los diferentes usos discursivos de las lenguas, considerar el uso de las distintas variantes dialectales, su nivel de inteligibilidad para cierta región geográfica, el uso de préstamos y la creación de neologismos, el uso de determinado alfabeto para la escritura del material, la agramaticalidad de los textos, la interferencia del español u otras lenguas, la traducción indiscriminada de distintos términos, entre otros.

Con las coordenadas teóricas y metodológicas explicadas a lo largo de este capítulo, es preciso ahora desarrollar el análisis de la investigación.

Capítulo 2. La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Antecedentes y características

Este capítulo pone de manifiesto los antecedentes, la conformación e implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Para comprender mejor las características del contexto en donde hoy se imparte esta asignatura, se incorpora, en un inicio, un recuento histórico que da cuenta de las políticas lingüísticas más relevantes y significativas en la historia de México. De manera paralela, el recorrido histórico pretende enunciar las diferentes posturas, metodologías y enfoques de enseñanza utilizados para el aprendizaje de las lenguas indígenas y el castellano, así como algunos materiales didácticos que de ahí se han desprendido.

2. 1 Breve recuento histórico

La conformación sociocultural de México ha sido tema de análisis y reflexión en varios momentos de la historia política y social de este país. La naturaleza multicultural y las diferentes formas de organización social dominante se han configurado como factores que dan sentido y significado a la diversidad y a las formas de convivencia de unas culturas con otras. Un ejemplo de lo anterior lo constituyen las formas en que se ha concebido a lo indígena (al otro/ lo diferente) en el planteamiento de las políticas reguladoras del lenguaje a lo largo de la historia de México.

El estudio de la forma de organización social de los habitantes de México en la época prehispánica se ha basado en los testimonios escritos de los códices elaborados en dicha época, así como en las diferentes fuentes escritas de los primeros europeos que llegaron al territorio ubicado dentro de la región mesoamericana y que era dominado principalmente por el Imperio Mexica. La lengua franca era el náhuatl, que se extendió por el dominio político y económico del imperio hacia otras poblaciones.

Un testimonio de lo anterior se puede constatar en la siguiente cita:

El ser miembro de la cerrada y autentica comunidad del idioma náhuatl proporcionaba a las tribus dominadas por los poderosos mexicas el derecho a la distinción política y a la dignidad social. Las tribus cuya lengua vernácula no era el náhuatl, padecían menoscabo en cuanto a prestigio y privilegios... los epítetos despectivos que la comunidad nahuatlaca aplicaba a las lenguas de las tribus vecinas, han prevalecido hasta la actualidad como nombres oficiales de varias lenguas que siguen hablándose: chontal (extranjero), popoloca (incomprensible) y totonaca (rústico). (Brice 1992: 20)

Como se puede apreciar, el náhuatl era la lengua dominante y de prestigio ante las demás lenguas, así como la principal lengua de comunicación entre las etnias que existían bajo su dominio. Un ejemplo de ello era que el comercio y las transacciones se hacían en dicha lengua, por lo que existían traductores que servían como intermediarios en cada una de las operaciones realizadas.

Durante la época de la Colonia española en México, el choque cultural y lingüístico fue el principal motor generador de regulaciones que apuntaban a la imposición del castellano como lengua franca en la región; sin embargo, y contrariamente a lo que generalmente se cree, el proceso no fue inmediato. Hubo un momento de castellanización temprana, en donde la lengua náhuatl se

consideraba como la lengua común que todo indígena debería saber, desdibujando las diferencias entre las numerosas etnias que existían en el territorio; posteriormente, se consideró la necesidad de aprender el latín o el español como lengua de instrucción de los nobles.

La castellanización de los indígenas tuvo que esperar un tiempo, pues el sistema de comunicación basado en traductores permitió una organización social que era adecuada para el momento y el contexto de la Nueva España. Asimismo, las autoridades eclesiásticas y civiles (encomenderos) no tenían interés en enseñar el español pues “les representaban a los encomenderos la tarea de convertir y educar a los indios, lo cual consumía mucho tiempo y era totalmente ajeno al carácter de los robustos aventureros” (Brice 1992: 33). Lo anterior fue un factor importante que retrasó, de alguna manera, el proceso de castellanización. El periodo de la Colonia se caracterizó por la relevancia de la iglesia católica. A partir de las denuncias de fray Bartolomé de las Casas, en 1524, Carlos V decretó las nuevas leyes en donde se determinaba que la educación de la élite indígena estaría a cargo de los frailes. Los frailes enseñarían cristiandad, buenas costumbres, política y lengua castellana. De igual modo, ellos serían los responsables de castellanizar a las masas indígenas. Este proceso de castellanización de las lenguas indígenas requirió la constante producción de gramáticas, vocabularios e incluso manuales de enseñanza de lenguas. Sin embargo, al adentrarse en zonas donde la complejidad lingüística rebasó a los frailes, éstos propusieron al rey que se disminuyeran las lenguas indígenas para que se unificara la escritura y se hiciera una lengua franca. Durante el siglo XVI y

XVII, la Corona pedía que la lengua de los indios de la Nueva España fuera el castellano y que solo como instrumento de conversión se utilizarían las lenguas indígenas. Sin embargo...

(...) las necesidades prácticas inmediatas que surgían en el Nuevo Mundo habían descartado cuales quiera consideraciones de largo alcance por parte de la Corona, y los idiomas vernáculos seguían siendo el principal canal de comunicación entre indios y españoles. (Brice 1992: 67)

Entre los materiales didácticos que se utilizaron para castellanizar a los indígenas de la nueva España destacan dos: el *Catecismo de la doctrina cristiana* y la *Cartilla para enseñar a leer*, de Pedro de Gante (1569). Estos materiales tenían el fin de evangelizar a los indios. La cartilla, por ejemplo presentaba un alfabeto, grupos silábicos, palabras aisladas, enunciado, párrafo, sin ninguna gradación (Bravo Ahuja, 1977, 55).

Durante 1774 y 1778, Carlos III le otorga al español el carácter de idioma obligatorio en todos los ámbitos de la vida colonial. A pesar de que existía un mandato real que estipulaba que todos los habitantes de la Nueva España aprendieran el castellano, no había un recibimiento favorable a tal disposición por parte de las clases en el poder. Los clérigos estaban convencidos de que la evangelización debería ser en las lenguas vernáculas. Por su parte, los criollos y peninsulares consideraban que los indios no debían aprender el español, en aras de mantener una superioridad clasista que los hacía diferentes de los llamados indios.

Para el México independiente del siglo XIX, la ruptura de las relaciones económicas y culturales con España no significó una modificación radical de las premisas que sustentaron la política lingüística del siglo anterior. Los gobernantes decimonónicos hicieron suyos los modelos que llevaban a la práctica los Estados nacionales modernos; es decir, actuaron con la expectativa de transformar al país en una comunidad idiomáticamente homogénea, tratando de superar las barreras lingüísticas que provocaban una división de la población en castas. Consideraron que cualquier acción dirigida hacia el fomento de las lenguas, costumbres, usos e intereses exclusivos de los pueblos indígenas iba en contra de los principios de libertad e igualdad individual, sustentados por la juridicidad decimonónica (Cifuentes 1998: 244-245). El español como lengua nacional, la subordinación de la oralidad a la escritura y el alfabeto, son los tres factores que condicionaron en esa época la mirada hacia las lenguas indígenas. De acuerdo con Bertely (2010),

(...) los esfuerzos por consolidar el Estado nacional en México, marcaron nuevas prioridades y un impase en la historia de la educación para los indígenas. Los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas propias del proyecto liberal, de modo similar a las instituciones de enseñanza religiosa a cargo de los conservadores, se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas donde lo indio no ocupaba un lugar específico. (Bertely, 2010)

Puede decirse que la atención a la educación de los indígenas mexicanos se olvida, se relega a un plano inferior. Durante la época del liberalismo se retoma

el sistema lancasteriano⁶. Sin embargo, este sistema no llega del todo a la población indígena y se difunde sobre todo en zonas urbanas.

Ya en las últimas décadas del siglo XIX, surgen diferentes métodos de enseñanza de la lengua focalizados en la alfabetización, tal es el caso de *¡Escribe y lee!* de Enrique Laubscher; *Lectura y Escritura Simultáneas* de Antonio Carrillo y el *Método Rébsamen de Escritura-lectura* de Enrique Rébsamen (Bravo Ahuja, 1977, 74).

Bravo Ahuja (*Op.Cit.*) señala que, en realidad, estas propuestas no tomaban en consideración a los niños indígenas y aparecían como descontextualizadas, centradas en otro tipo de usuarios. Señala también que el único método de enseñanza dirigido a la alfabetización de los indígenas fue el Método de enseñanza de Fray Matías de Córdova, que se basaba en un procedimiento fonético a través del cual el niño podía dominar con facilidad las combinaciones articulatorias de los sonidos y las letras (Bravo Ahuja, *Ibid.*, 89).

En el año de 1910 se crea la Sociedad Mexicana Indianista (SMI), dicho proyecto fue apoyado por Porfirio Díaz. Esta sociedad tenía una postura determinante en cuanto a la generación de una escuela que atendiera las

⁶En el año de 1822 se funda en México una asociación filantrópica que promovía la educación primaria entre las clases pobres. Dicha organización adoptó el nombre de Compañía Lancasteriana, en honor a Joseph Lancaster, inglés que había popularizado, a principios de siglo, una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. Este método fue conocido como sistema de enseñanza mutua o sistema lancasteriano (Estrada, 1973, 494).

necesidades de los pueblos indígenas, lo cual implicaba hacer reformas inmediatas al incipiente sistema educativo mexicano. La SMI afirmaba que:

(...) aun cuando era cierto que el idioma español constituye el *nexus vital* de la unidad política mexicana, los indios no deben olvidar sus lenguas; por el contrario, deben aprender el español como un segundo idioma cuya práctica se destina principalmente al ámbito de sus relaciones políticas con el gobierno nacional. Los lingüistas deben seguir estudiando las lenguas vernáculas con el fin de ayudar a los antropólogos a descubrir los secretos de las civilizaciones antiguas. Pero, y esto es más importante, los lingüistas deben preparar manuales de artes agrícolas e industriales en idiomas vernáculos, para que los indios puedan volverse hacia esas fuentes y orientar su progreso en tan importantes áreas de trabajo. (Brice 1992: 123)

Sin embargo, estas demandas fueron rechazadas.

Más adelante, con la Revolución, se reconoce la composición mestiza del país; no obstante, tal como lo apunta Pellicer (1997): la cultura de este nuevo prototipo del mexicano se concibió monolingüe, por lo que la educación rural se dio a la tarea de castellanizar niños indios en aras de su integración a la nación. (Pellicer, 1997, 276-77). En la época de la Revolución surge la escuela rural y la escuela rudimentaria para indígenas, que se basaba sobre todo en enseñar a los indígenas a hablar, leer y escribir el castellano. Se asienta la castellanización, por medio del método directo⁷, para integrar al indígena a la nacionalidad mexicana. Durante este periodo resaltan las cartillas de primeras lenguas y la producción de

⁷El método directo dirige su atención en el lenguaje oral cotidiano, la enseñanza se da únicamente en la lengua meta. Se centra en el significado; los alumnos utilizan la lengua meta (sobre todo el lenguaje hablado) en situaciones específicas de la vida sin tener ninguna traducción. La gramática se enseña de manera inductiva en pequeños grupos mediante el intercambio de preguntas y respuestas. El vocabulario se enseña mediante demostración, objetos e imágenes, el vocabulario abstracto mediante la asociación de ideas. (Richards & Rodgers, 2007,12)

cuentos clásicos para la enseñanza del castellano. (Bravo Ahuja, *Ibid.*, 92-94). De hecho, según refiere Acevedo Conde (1997),

(...) la política lingüística dirigida a la población nacional que no hablaba el español que se adoptó después de los años de la Revolución se sustentó primero en el modelo incorporativista que pregonaba la necesidad de hacer que los indígenas fueran inmediata y totalmente asimilados por la sociedad nacional a través de la sustitución total de sus culturas, calificadas de atrasadas por la cultura occidental, empezando por el aprendizaje compulsivo del español, que se veía como el instrumento para la modernización de los indios, y la correlativa prohibición de usar las lenguas nativas en los espacios públicos. (Acevedo Conde, 1997, 193-94)

Durante los años treinta, el entonces subsecretario de Educación Moisés Sáenz reconocía el fracaso del método directo utilizado para la alfabetización en español a estudiantes indígenas. Se retoma entonces la propuesta de William C. Townsend, del Instituto Lingüístico de Verano, que después fue llamada castellanización indirecta o método indirecto. Consistía en la alfabetización en lengua indígena como paso previo a adquisición del español (Acevedo Conde, 1997, 194).

En 1936 se modifica el Artículo 3° de la Constitución y se reconoce la educación bilingüe. Sin embargo, la búsqueda por el mejor método para que los indígenas se alfabetizaran tenía como fin último el de la castellanización. Para 1939 se efectúa la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, de la que se esperaba obtener los lineamientos precisos para la formulación de la política lingüística y el programa de acción que habría de implantarse en México. Bajo el respaldo del presidente Cárdenas surge el proyecto Tarasco, basado en la alfabetización en lengua nativa como el medio más eficaz para el desarrollo cultural de los pueblos indígenas (Swadesh, 1939, 223). Este proyecto se

vislumbró como piloto para después replicarse con todos grupos indígenas de México; sin embargo, al asumir la presidencia Manuel Ávila Camacho y quedar Octavio Béjar Vázquez, enemigo de cualquier método de enseñanza bilingüe (Acevedo Conde, 1977,196), como nuevo secretario de educación, se abandona el proyecto. En 1940 se celebró en Pátzcuaro, Michoacán, el primer Congreso Indigenista Interamericano y uno de sus resolutivos fue la creación de organismos gubernamentales específicos destinados a la atención de la población indígena. En la década de los años 40, se establece el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (1945) y, ya con Miguel Alemán en el poder, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. En los años 60 se adopta el bilingüismo como método didáctico para la mejor y más rápida castellanización de las regiones indígenas, lo anterior implicó la aceptación oficial por parte de la SEP del uso de la lengua materna en el proceso educativo (Acevedo Conde, 1977,198). Destacan en esta época, el método “Juegos para aprender español” y el método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas.⁸

En la década de los 70 del siglo XX, con el Primer Congreso de Pueblos Indígenas, se instala la educación bilingüe. Se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que promovía, en un inicio programas de castellanización preescolar y educación primaria bilingüe. (Acevedo Conde, 200).

⁸También llamado método IIISEO, tenía su base en los principios del método audiolingual pero se reforzaba con ilustraciones; según refiere Bravo Ahuja (*Op. Cit.* 292) “dentro del enfoque metodológico conocido como audiovisual”. Este método fue elaborado por el Instituto de Investigación e Integración social del Estado de Oaxaca y por el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México.

Sin embargo, fue hasta los años 80 que instaura como modelo de Educación Bilingüe Bicultural. Este modelo planteaba:

(...) un cambio radical de enfoque: la educación de los niños indígenas monolingües debía empezar con la alfabetización de la lengua vernácula durante el año preescolar y el primer año de primaria; en el segundo año se iniciaría la enseñanza del español oral como L2, para comenzar recién en el tercer grado con la lecto escritura de la lengua nacional. Durante los siete años de primaria la lengua indígena debía funcionar como lengua de instrucción para la mayoría de las materias escolares. (Hamel, 1999, 184)

Dicho modelo después evolucionaría en lo que ahora se conoce como Educación Intercultural Bilingüe, que se constituye como una propuesta educativa...

(...) enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales (...), una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito. (López, LE, 1999)

La revisión a las políticas lingüísticas impuestas a lo largo de la historia de este país deja ver que, al menos en cuestión de materiales realizados en específico para la enseñanza de la lengua indígena, no hay mucha producción, salvo las cartillas de alfabetización, los silabarios o las gramáticas.

En los últimos años, sin embargo, la enseñanza de las lenguas indígenas y de la producción de materiales ha sido impulsada a partir del establecimiento de los dos modelos educativos arriba mencionados. Ejemplo de lo anterior lo constituyen los libros de texto en lenguas indígenas, los cuales, según señala Schmelkes (2011), presentan problemas en su uso debido a las diferentes variantes dialectales de las lenguas originarias nacionales y, además, tienen

deficiencias lingüísticas y pedagógicas (Schmelkes 2011, 264). En lo que refiere a la producción de libros oficiales vinculados de manera específica para dar atención a los niños y jóvenes hablantes de lengua indígenas en nuestro país, destacan *Español como segunda lengua* (2011) y la nueva colección de libros escritos en cuatro lenguas originarias nacionales: hñahñu, maya, totonaco y náhuatl, propuesta por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

El recorrido histórico que aquí se ha presentado pone de manifiesto la forma en que se han delimitado las políticas lingüísticas en México, destaca también tanto el tipo de materiales didácticos como los enfoques y métodos de enseñanza más representativos en la historia de nuestro país. De este recuento se recuperan algunas consideraciones que deben mencionarse. Los hechos históricos ponen de manifiesto que los materiales existentes no tomaban en consideración a los niños indígenas y aparecían como ajenos a su contexto. De igual modo, la producción de materiales para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas es insuficiente (al menos en la propuesta del estado/SEP) y no del todo pertinente. Además, puede observarse que las acciones de castellanización, en detrimento de las lenguas indígenas, fueron agresivas, evidentes y contundentes hasta el siglo XIX y parte del XX. Este proceso de castellanización, como política lingüística impuesta en México, tuvo repercusiones devastadoras para las lenguas indígenas de este país; muchas lenguas dejaron de hablarse y otras tantas hoy se encuentran en un proceso crítico de desplazamiento. Justo en este contexto es en donde surge la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria.

2.2 Antecedentes de la ALCIES

De acuerdo con Benjamín Maldonado (2011), la educación indígena en México se reduce al nivel básico (preescolar y primaria); es decir, el gobierno mexicano ofrece educación específicamente para los pueblos originarios solo en nueve de los quince años que dura la educación obligatoria en el país: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato (Maldonado, 2011, 22), los demás niveles desaparecen tal y como si al salir de la primaria los niños y niñas dejaran de hablar su lengua materna indígena y dejaran atrás su cultura. Hasta los primeros años de la década del 2000 no existía ningún referente que diera cuenta de la atención educativa dirigida a jóvenes indígenas en el tramo de la secundaria. En el caso de preescolar y primaria indígena, de manera formal pero no efectiva (Hamel, 2000; INEE, 2013), se ha asumido un espacio para el estudio de la lengua y cultura indígena; no obstante, no se había considerado ningún espacio curricular, asignatura o área relacionada de manera directa con la temática indígena para el nivel secundaria. Sin embargo, tras la modificación al Artículo 2º Constitucional⁹, el gobierno ha apoyado y propuesto diferentes iniciativas educativas que ponen en el centro la atención a la población indígena, una de ellas es la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES).

⁹ Se publica en el Diario Oficial de la Nación el 14 de agosto de 2001. El Artículo 2º de la Constitución pone de manifiesto, entre otros aspectos que la Nación Mexicana es única e indivisible y que tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

El antecedente directo a la creación de esta asignatura descansa en una serie de acontecimientos que tuvieron lugar poco después de la conformación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB¹⁰) en 2001. En el año de 2002 empieza a operar en esta coordinación la Dirección de Desarrollo del Currículum Intercultural, en ese entonces a cargo del Mtro. Alonso López Mar. Las tareas y funciones de esta Dirección se organizaban en tres momentos, todos ellos indispensables para poder desarrollar modelos curriculares desde el enfoque de la educación intercultural, a saber: consulta, instrumentación técnica e implementación. Así, durante la etapa de consulta (2002-2004) se realizaron los Foros sobre los conocimientos y valores de los pueblos indígenas, que tenían como fin analizar, discutir y configurar las aportaciones étnicas, culturales y lingüísticas de los pueblos originarios del país, en ellos participaron autoridades tradicionales, miembros de las comunidades, líderes sociales, médicos tradicionales, maestros de educación indígena, intelectuales y académicos (SEP/CGEIB, 2006). Además, se hizo una convocatoria nacional para que todos los investigadores, las instituciones, los profesores y todos los interesados hicieran sus aportaciones sobre qué es lo que debería de ser la educación intercultural. Este espacio de reflexión colectiva tuvo como base principal la discusión en torno a los siguientes ejes temáticos: Cosmovisión;

¹⁰ Instancia de la Secretaría de Educación Pública creada por Acuerdo del Ejecutivo Federal el 22 de enero de 2001. Según se establece en su página: 1. Centra su actividad en promoción, diseño, capacitación, elaboración de materiales, investigación y evaluación de innovaciones relacionadas con la educación intercultural; 2. Coadyuva al mejoramiento de la cobertura y de la calidad de la educación básica destinada a población indígena; 3. Fomenta la educación intercultural para toda la población; 4. Promueve educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>

Proceso de construcción del conocimiento; Transmisión y aplicación del conocimiento indígena; Convivencia y solidaridad social; Historia y Lenguas indígenas e idioma oficial.

Como puede observarse, tales ejes están centrados en una visión académica de la vida de los pueblos indígenas y, por ello, para el propósito de la consulta era poco pertinente para llevar a cabo la reflexión con los integrantes de los foros, de ahí que el listado se transformara en una batería de preguntas a partir de las cuales los participantes dieron sus aportaciones.¹¹ Con la relatoría de los foros se inició el análisis de la información obtenida, éste se estructuró con base en tres enfoques analíticos: la perspectiva étnico política, la perspectiva de los valores y conocimientos y la perspectiva áulico-didáctica. Los resultados de este análisis y el listado de temas analizados fueron la base para los contenidos de los programas de estudios de los tres años de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la secundaria.

Con base en el análisis de resultados de los foros, la CGEIB impulsa la conformación y operación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena en respuesta al Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), que recogía los planteamientos del 2º constitucional antes señalado.

¹¹ En total se llevaron a cabo 10 Foros de Consulta, en los cuales hubo participantes de 51 pueblos indígenas nacionales.

De manera específica, el PRONAE, en su meta 10^o referente a la política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena establecía lo siguiente:

Diseñar, para 2003, una propuesta de educación secundaria (incluyendo de manera muy importante la telesecundaria) que incorpore una orientación intercultural y la enseñanza de la lengua indígena de la región, e implantarla para el 2006 en la totalidad de las escuelas secundarias que atienden a población de las 20 etnias numéricamente más importantes del país. (PRONAE, 2001, 135)

Por otra parte, el PRONAE sugería la realización de una Reforma Integral de la Educación Secundaria en donde se desarrollara una nueva propuesta curricular para la educación secundaria, ampliamente consensuada, congruente con los propósitos de la educación básica, que considerara las necesidades de los adolescentes y generara oportunidades de aprendizaje que permitieran el fortalecimiento de habilidades básicas y superiores, necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. (PRONAE, 138). De hecho, el proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) se dio a conocer de manera pública a mediados de 2004, fecha a partir de la cual se inicia un proceso de reorganización de la educación básica que trae consigo, entre otros aspectos, la modificación al Artículo 3^o constitucional (2006), en donde se establece el nuevo plan y programas de estudio de la educación secundaria.

Sin embargo, en los años previos a la publicación de la Reforma (2004 y 2005), la CGEIB inicia el proceso de diseño de la Asignatura, apuntando, por una parte, la necesidad de establecer de manera clara un posicionamiento frente al estudio de la lengua y la cultura y, por la otra, la inmediata realización de

programas de estudio y materiales didácticos. El otrora Director del área del Curriculum Intercultural, Mtro. Alonso López Mar, responsable directo de la formación de esta asignatura, señala sobre el primer aspecto que...

(...) Una de las principales preocupaciones al inicio de este proceso, dado que se estaba proponiendo una nueva relación con los pueblos indígenas, era qué tipo de bilingüismo se quería fomentar, se concluyó que esta tendría que pasar por fuerza por una dignificación de la lengua indígena y que a la postre debía de ser el eje rector de este proyecto, por lo que habría que decidir entre un bilingüismo de transición o un bilingüismo de expansión, en cuanto al primero no parecía ser lo que se necesitaba en estos momentos dado que muchas de las lenguas indígenas tienen aún vitalidad lingüística, por lo que un bilingüismo de enriquecimiento significaba la expansión, la extensión de la lengua, lo que a su vez se traduciría en darle una funcionalidad y una vigencia a la lenguas indígenas. (López, 2012)

De tal manera que se construyó una primera propuesta que resultó ser una especie de curso en donde predominaban, sobre todo, contenidos de tipo lingüístico, es decir, con énfasis en la reflexión en la estructura de las lenguas originarias, basado en elementos fonético fonológicos, morfosintácticos aunque también se propiciaban espacios para la escritura de las mismas. Este primer intento se dio porque al tiempo que se construía la propuesta para la asignatura se creaba también la licenciatura en educación indígena para primaria en respuesta a los objetivos del PRONAE, de manera que tanto la creación de la licenciatura como la secundaria avanzaron juntas en la mirada del diseño curricular. Sin embargo, esta propuesta, basada primordialmente en elementos gramaticales, era poco pertinente para el nivel de secundaria debido a los avances en el campo de enseñanza de lenguas, cuyas tendencias más actualizadas del momento indicaban la necesidad de enseñar la lengua desde la cultura de origen y a partir de sus funciones comunicativas. De tal forma que fue necesario transformar esta última y se estableció como elemento crucial en esta Asignatura el estudio y

análisis de las prácticas socioculturales y su relación con el uso de la lengua indígena; es decir, el estudio de la lengua con base en la cultura que le da sentido. La Asignatura, además, tendría que propiciar la reflexión en torno a la función de los jóvenes como parte de un contexto diverso, como parte de una sociedad pluricultural, y de ahí, sugerir diversos espacios para fortalecer la identidad indígena de los estudiantes.

Esto planteó la necesidad de formar equipos multidisciplinarios para la elaboración de programas y materiales didácticos que resultaran pertinentes desde el punto de vista lingüístico y cultural, para su operación e implementación en las diversas localidades con 30% o más de población indígena. Para lograr lo anterior, se conformó un equipo de 35 especialistas, la mayoría de ellos profesores indígenas, algunos maestros frente a grupo, algunos con maestría en lingüística indoamericana o en educación, con experiencia en la realización de investigaciones descriptivas o sociolingüísticas, todos ellos hablantes, escritores de alguna lengua originaria del país y pertenecientes a una comunidad indígena, los cuales funcionaron como “traductores culturales” (Gallardo, 2009) por su formación académica “occidentalizada” y también por su trayectoria de vida como parte de un pueblo originario. Se inicia entonces un ejercicio de construcción curricular que en un primer momento se enfocó en la selección de los contenidos que conformarían los programas de estudio, esta experiencia arrojó una interesante discusión sobre la pertinencia cultural de la propuesta. Los especialistas retomaron el listado de temas o subtemas propuestos en los foros de consulta (relación del ser humano con la tierra, producción artesanal, costumbres

y tradiciones, expresión artística, historia de la comunidad, bilingüismo y multilingüismo, por mencionar algunos). Sin embargo, en las sesiones de construcción de los programas, se cuestionó la inserción de estos temas de manera aislada dejando de lado el sentido o función que tenía cada uno de ellos en la lengua originaria; es decir, los contenidos no podían ser definidos desde una lógica de la ciencia antropológica sino que tenían que estar pensados desde la lengua. Lo anterior se explica de manera más clara en la siguiente cita:

(...) Fue así como se dio paso a un proceso de construcción de contenidos (en contraposición a la selección de los mismos a partir de un catálogo), puesto que la cultura como tal no puede ser fragmentada y en esa medida las relaciones que se establecen entre las distintas prácticas sociales, en este caso del lenguaje, son las que ponen a operar el “sentido” de la cultura a través de la lengua y con ellos su posibilidad de ser objeto de aprendizaje. La búsqueda por el sentido de esas relaciones permitió alejarse de la cosificación y folclorización de las prácticas sociales, pues involucró necesariamente pensar los contenidos en la lengua, asumiendo que solo así, desde el espacio simbólico donde se nombra la realidad, es que dichas prácticas adquieren sentido. (Gallardo, 2009)

Esta discusión sobre la pertinencia cultural en relación con la propuesta de contenidos de los programas dio lugar a su construcción a partir de “puntos nodales”, categoría que puede definirse de manera general como el espacio de anudamiento, de síntesis de los elementos culturales que pueden ir fincando una base para pensar en cada cultura y ver cómo se correlacionan, cómo se objetivan en la realidad (Gallardo, et al, 2013).

Como producto de esta experiencia de diseño curricular se elaboraron programas de estudio para los tres grados de la secundaria en 15 lenguas originarias nacionales, así como la Guía de aprendizaje del alumno y la Guía didáctica del maestro para los tres grados. De igual modo, se desarrolló *software* o

materiales interactivos de apoyo a la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena en seis lenguas, así como antologías de lecturas para los programas de la Montaña de Guerrero.¹²

Cuadro 7. Primeros materiales didácticos elaborados para la ALCIES.

Materiales/año	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Diseño de Guía de aprendizaje del alumno y Guía Didáctica del Maestro para los tres grados de los programas correspondientes a la primera etapa.							
Desarrollo de <i>software</i> interactivo de apoyo a la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena en seis lenguas.							
Antologías de lecturas para los programas de la Montaña de Guerrero.							

Con la elaboración de los programas y los materiales didácticos para los tres años de la secundaria, la ALCIES empezó a impartirse como parte de un programa piloto pues aún no tenía un espacio curricular dentro del plan de estudios de la secundaria.

El proceso de piloteo¹³ tomó como punto de partida a las escuelas con 30% o más de población indígena. El referente que se consideró eran hogares en

¹²Las lenguas en cuestión fueron: náhuatl de la región Huasteca; mixteco de la Mixteca Baja de Oaxaca; zapoteco de la Sierra Juárez; tseltal y tsotsil de Chiapas; maya de Yucatán; ch'ol de Chiapas; hñahñu de Hidalgo; mazateco, mixe y chinanteco de Oaxaca; totonaco de Puebla y Veracruz; rarámuri de Chihuahua; tének de San Luis Potosí y me'phaa de Guerrero.

donde el jefe de familia hablara alguna lengua indígena considerando que era muy probable que los hijos que cursaban el tramo de la secundaria también la hablaran. Esta decisión fue adoptada por el equipo de trabajo que organizó los foros, quienes con base en el conocimiento de comunidades indígenas y el trabajo de campo pudieron establecer este parámetro. A partir de lo anterior, se conformó un catálogo de escuelas secundarias con base en los resultados de las formas estadísticas 911¹⁴ desde el ciclo escolar 1999-2000 hasta el ciclo 2005-2006. La segunda fuente para recabar datos de las escuelas en donde podría implementarse la asignatura fueron los resultados del XII Censo General de Población y Vivienda. De acuerdo con la información de dichas bases, fue posible identificar 4693 escuelas secundarias con 30% o más de población indígena, ubicadas en 26 entidades. De ellas, 637 eran secundarias generales, 550 técnicas, 3479 telesecundarias y 31 secundarias para trabajadores (CGEIB, 2004). En este estudio de factibilidad no se contó con información sobre la situación lingüística de las escuelas; es decir, sobre los grados de bilingüismo, lenguas en contacto o la lengua de los profesores porque no existen indicadores en dicho formato que permitieran indagar tal información. Esta falta de información trajo consigo algunos retos para la conformación e implementación de la ALCIES, uno de ellos es que, al no haber ningún referente en cuanto a la situación

¹³ La información sobre el proceso de piloteo de la asignatura tiene su base en un documento interno de la CGEIB denominado *Experiencias de la implementación de la ALCIES*, elaborado en 2013 por Victoriano Hernández Martínez.

¹⁴ Estos formatos reúnen información estadística de las escuelas del país sobre diferentes aspectos relacionados con los alumnos y profesores.

sociolingüística de las comunidades indígenas en donde se situaban las secundarias, los profesores y la propuesta de materiales centraban la enseñanza de la lengua como espacios para la reflexión gramatical, suponiendo que todos o la mayoría de los estudiantes dominaban alguna lengua indígena.

De esta manera se inició el proceso de piloteo de la ALCIES dando prioridad a las lenguas que tenían un mayor impacto en términos territoriales, lingüísticos y poblacionales (Hernández, 2013). De tal forma que las primeras ocho lenguas en las que se inició la implementación de la ALCIES fueron: náhuatl de la Huasteca; mixteco de la Mixteca Baja de Oaxaca; zapoteco de la Sierra Juárez de Oaxaca, hñahñu de Hidalgo y Querétaro; maya de la Península (Campeche, Yucatán y Quintana Roo); tseltal, tsotsil y chol de Chiapas. Para los fines de esta investigación, vale la pena resaltar que para el caso del náhuatl de la Huasteca se consideraron tres estados: Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí. Una segunda etapa en este proceso de piloteo incorporó a escuelas secundarias con población indígena de las siguientes lenguas: rarámuri de Chihuahua; mazahua del Estado de México, p'urhepecha de Michoacán; ayuuk (mixe), chinanteca y mazateca de Oaxaca; tének de San Luis Potosí y totonaca de Veracruz.

A la par que la Asignatura se implementaba como parte de un proceso de piloteo, ésta se incorpora finalmente al curriculum oficial a partir de la Reforma de

2006 y el Acuerdo Secretarial número 384¹⁵, en el que se modifica el mapa curricular y se establecen 27 materias para los tres años, en el espacio curricular de Asignatura Estatal.

Dicha asignatura estatal pertenecía al antiguo mapa curricular de la secundaria, trasladándose su impartición del tercer grado al primero, con tres horas a la semana y ampliándose los temas que los estados podían ofrecer a los alumnos. En este sentido, lengua y cultura indígena se agregó a la oferta de contenidos regionales organizados en distintos campos temáticos: 1. La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural y natural de la entidad; 2. El estudio de temas que se abordan en más de una asignatura: educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género; 3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo, 4. Estrategias que fortalecen las habilidades para el estudio y el aprendizaje y 5. Lengua y Cultura Indígena.¹⁶

De acuerdo con los Lineamientos Nacionales para el diseño y elaboración los programas de la Asignatura Estatal 2009, esta asignatura:

¹⁵ Documento publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de mayo de 2006 en el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria.

¹⁶ En la actualidad son solamente cuatro los campos formativos de la asignatura: 1. La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad (subcampos: Historia de la entidad, Geografía de la entidad, Patrimonio cultural y natural de la entidad); 2. Educación ambiental para la sustentabilidad; 3. Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo (subcampos: Formación ciudadana democrática en el marco de una cultura de la legalidad, Ambientes protectores, Patrimonio cultural y natural de la entidad, Educación sexual); y 4. Lengua y cultura indígenas.

(...) tiene su antecedente en la Asignatura Opcional del Plan de Estudios 1993, cuyo proceso de diseño, elaboración y dictaminación contó en 1994 con el documento *Lineamientos generales para la actualización de la Asignatura Opcional en la Educación Secundaria*, mismo que fue sustituido en 2001 por *Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de Asignatura Opcional de Educación Secundaria*. (SEB/SEP 2009, 9)

Durante el proceso de Consulta Nacional sobre la Reforma a la Educación Secundaria, realizado en 2005, dos distintos sectores educativos manifestaron su deseo de conformar un modelo educativo incluyente, que tomara en cuenta la cultura e idiosincrasia de la comunidad donde se inserta cada escuela secundaria y respondiera a la diversidad regional y local, mediante el estudio de contenidos referidos al territorio, las tradiciones, los grupos étnicos, la diversidad cultural y natural, la identidad propia de cada región del país, así como las situaciones que experimentan los adolescentes en la particularidad y especificidad propias del contexto familiar, cultural y escolar en que viven (SEB/SEP, 2009,9).

Así, durante el proceso de implementación de la Reforma y por sus características y pertinencia como oferta educativa local para las entidades del país, la ALCIES quedó ubicada en el nuevo plan de estudios con carácter obligatorio para las escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena, en el Acuerdo Secretarial número 384 (2006), establecía en su artículo décimo transitorio:

DÉCIMO.- Por las finalidades y la naturaleza de la Asignatura Estatal, la Secretaría de Educación Pública, emitirá los lineamientos que orienten a las autoridades educativas locales y a las escuelas para el diseño y la selección de los programas de estudio correspondientes. En localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá, con carácter obligatorio, la asignatura de lengua y cultura

indígena con base en los lineamientos que establezca la Secretaría de Educación Pública.¹⁷

En este marco se inició en 2007 la construcción de la Guía de Aprendizaje para el Alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl.

2.2.1 Diseño y dictaminación de los programas de la ALCIES

El diseño y operación de la Asignatura avanzó de manera paralela con el proceso de implementación de la Reforma del nivel y con la Reforma de la Educación Básica en el año 2013. Tras su incorporación al mapa curricular en 2006, en 2008 la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la SEP hizo un análisis de los programas elaborados para la Asignatura Estatal. De esta forma se inicia un proceso de dictaminación transitoria, así como asesorías para el rediseño de programas. Ese mismo año se conformó una mesa de trabajo interinstitucional para gestionar y participar en los procesos de dictaminación de los programas de estudio de la Asignatura. De esta revisión se redactaron los Lineamientos Nacionales para el Diseño de programas de la Asignatura Estatal 2009. Sin embargo, estos primeros lineamientos no lograron proporcionar los elementos necesarios para emprender el rediseño de los programas de estudio, toda vez que tras un análisis posterior, se encontraron inconsistencias de tipo teórico y

¹⁷ DOF/Acuerdo número 384, 26 de mayo de 2006.

metodológico en sus componentes. Lo anterior puede atribuirse a que en realidad no se tomaron en cuenta las sugerencias realizadas por la CGEIB y el INALI, pues quien tenía el control curricular de los programas era -y sigue siendo- la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). Los dictámenes contaban con aportaciones de las instituciones mencionadas que no eran tomados en cuenta por la DGDC para que los estados rehicieran sus programas de estudio. En estas condiciones, en 2010, se inició el proceso de dictaminación de los programas para la ALCIES. Se aprobaron 23 programas enviados por 13 entidades del país: maya de Quintana Roo, Campeche y Yucatán; rarámuri de Chihuahua; yaqui y yoreme de Sonora, hñahñu de Hidalgo; náhuatl de Hidalgo, Veracruz y Guerrero; chol de Tabasco, Chiapas y Campeche; tseltal y tsotsil de Chiapas; Lenguas y culturas de Durango (no se especificó una lengua en particular); mazahua del Estado de México; mixteco de la Montaña Alta de Guerrero y Mixteca Baja de Oaxaca; me'phaa de la Montaña Alta de Guerrero; mazateco y chinanteco de Oaxaca; y chontal de Tabasco. (Gallardo, *et.al*, 2013).

En 2012 se lleva a cabo la última dictaminación por parte de la mesa interinstitucional, coordinada por la DGDC y utilizando como referente principal un nuevo documento de lineamientos realizado de manera interinstitucional en 2011. A diferencia del proceso anterior, los lineamientos llegaron poco antes de la dictaminación, lo que provocó un manejo desigual y combinado por parte de los miembros de dicha mesa, afectando el trabajo de los estados en la implementación de la asignatura. Tal fue el caso del estado de Hidalgo, que debió

suspender talleres de capacitación para los maestros de esta asignatura por no contar con programas autorizados; o el caso de Veracruz, donde no hubo posibilidad de distribuir el material que aquí se analiza por no estar “alineado” a los programas de estudio.

Hasta 2013, había 27 programas aprobados: rarámuri, maya de Campeche, chol de Campeche, chol de Chiapas, tsotsil, tseltal, wixarika de Durango, náhuatl de Durango, tepehuano de Durango, ñuu savi de Guerrero, náhuatl de Guerrero, me´phaa de Guerrero, hñahñu de Hidalgo, náhuatl de Hidalgo, wixárica de Jalisco, mazahua del Estado de México, p’urhepecha de Michoacán, maya de Quintana Roo, náhuatl de San Luis Potosí, tének de San Luis Potosí, yaqui de Sonora, yoreme de Sonora, chol de Tabasco, yokot’an de Tabasco, tutunaku de Veracruz, náhuatl de la Región de Zongolica, náhuatl de la huasteca veracruzana, maya de Yucatán.¹⁸

Con la publicación del Acuerdo único número 592¹⁹ en donde se establece la Articulación de la Educación Básica, la obligatoriedad de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena desaparece. Este hecho trae consecuencias negativas para la implementación de la ALCIES, toda vez que las entidades optan por elegir otros campos temáticos de la asignatura estatal, como por ejemplo Cultura de la

¹⁸ Fuente: Catálogo Nacional 2013. Programas de estudio de asignatura estatal. Plan de estudios 2011. Educación básica. Secundaria. Consultado el 20 de diciembre de 2013. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/asignaturaestatal/catalogo.htm>

¹⁹ Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011.

Legalidad. Las razones por las cuales ya no se insistió en la obligatoriedad de la asignatura obedecen a distintas causas: la principal es que si en el nuevo acuerdo se sostenía dicho carácter obligatorio, la federación y los estados deberían destinar recursos para su implementación, cuestión que durante 10 años no ha sucedido de acuerdo con la demanda de horas-docente que hay que cubrir (Gallardo, 2014); la segunda tiene que ver con el carácter estatal y su perfil en la reforma. Lo anterior quiere decir que las entidades tienen la autonomía de elegir tales o cuales campos temáticos y, en el caso de lengua y cultura indígena, se cuestionó en el marco de la mesa interinstitucional la contradicción que ello generaría con los otros campos, por lo que es posible pensar que esta acción contraviene la operatividad del Artículo 2º constitucional.

2.3 La ALCIES y los materiales didácticos

Desde su conformación, la CGEIB ha dado seguimiento y acompañamiento a 15 entidades en las que debería ser obligatorio implementar la ALCIES. Además, se han elaborado diferentes materiales didácticos que sirven de apoyo para los docentes y alumnos. El siguiente cuadro muestra los materiales realizados a partir del año de su elaboración.

Cuadro 8. Relación de materiales didácticos elaborados para la ALCIES.

AÑO/ ACTIVIDADES	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011
Diseño de materiales									
Diseño de Guía de aprendizaje del alumno y Guía Didáctica del Maestro para los tres grados de los programas correspondientes a la primera etapa.									
Desarrollo de <i>software</i> interactivo de apoyo a la asignatura de Lengua y Cultura Indígena en seis lenguas.									
Antologías de lecturas para los programas de la Montaña de Guerrero.									
Diseño de materiales de primer grado; Guías para el alumno y para el maestro, Guiones de contenido audiovisual para telesecundaria en 8 lenguas. (en dos etapas)									
Edición del Bloque I. <i>México: un país diverso</i> de la Guía didáctica para el maestro, Guía de aprendizaje para el alumno y material multimedia de apoyo didáctico para la Asignatura de Lengua y cultura Náhuatl, Náhuatl de la Huasteca.									
Diseño de las guías para el maestro y para el alumno, 18 videos didácticos para el Primer Grado de la Asignatura de Lengua y Cultura Mazahua. Diseño de 2 fichas didácticas y 2 videos didácticos de Tlahuica ²⁰ .									

²⁰ En el marco del “Proyecto piloto para enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura Mazahua y Tlahuica en escuelas telesecundarias”.

AÑO/ ACTIVIDADES	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011
Diseño de cuatro videos y fichas didácticas para el Primer Grado de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl, Hñujú y Totonakú de Veracruz ²¹ .									

En negritas se resalta la elaboración y edición del conjunto de materiales didácticos sobre el cual se lleva a cabo el análisis en esta tesis. Tales materiales forman parte de la ampliación en el diseño de materiales de una asignatura periférica y marginal (Gallardo, 2014) de ahí que resulte un material importante y necesario.

En el capítulo tres se hará una descripción de dichos materiales a partir de su proceso de elaboración, aun cuando el análisis se centra en la Guía de aprendizaje del alumno.

2.4 Características de la ALCIES

La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena es una propuesta educativa que contribuye al cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas; de igual modo, esta asignatura permite dar continuidad al nivel anterior (la primaria)

²¹ En el marco del proyecto interinstitucional que encabezó la CGEIB “Mejoramiento de la calidad y pertinencia de la enseñanza de la lengua y la cultura indígena para la educación secundaria”, y donde participaron la Universidad Veracruzana, Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz (SE) y Secretaría de Educación Pública Federal (SEP): Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Secundarias, y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

incrementando los niveles de escolaridad en los que se presta atención a los pueblos indígenas, aunque sea por un año, recuérdese que la propuesta inicial era de tres. La ALCIES es entonces una propuesta curricular que se incorpora como el campo temático 4 de la asignatura estatal a partir del Plan de estudios 2006 y hasta el 2011, para el primer año de la secundaria. Se ofrece a escuelas secundarias públicas del Sistema Educativo Nacional; sin embargo, se sugiere su obligatoriedad en aquellas escuelas secundarias ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena.

Como ya se señaló anteriormente, esta asignatura y su implementación se sustentan en diversos documentos de tipo normativo (nacionales e internacionales) que buscan garantizar una educación de calidad para todos, que tenga su base en la pertinencia cultural y lingüística para los pueblos originarios de México. De esta manera, la ALCIES responde a lo establecido en los siguientes documentos: A nivel internacional se ubica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual apunta la obligación de los estados parte de consultar y hacer partícipe a los pueblos indígenas sobre las decisiones de política, en este caso educativa, que mejor convengan al mantenimiento de sus tradiciones. Ya con la asignatura en marcha, la UNESCO, en 2006, generó las directrices sobre educación intercultural que apuntalan a la asignatura.

En el ámbito nacional la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, que establece, tal y como se mencionó al inicio de este capítulo, en su artículo 2º que:

(...) la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales políticas”. El artículo 3º, sección II, inciso C, expresa que la educación: “... contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos... (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*)

Por su parte, la *Ley General de Educación* señala en su artículo 7º, fracción IV, que se deberá:

(...) Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”. De igual forma, su artículo 38º estipula que: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios. (*Ley General de Educación*)

Un documento más a partir del cual se sustenta la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena es la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, que en su Artículo 4 señala que *las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen*. El Artículo 5 pone de manifiesto que *el Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales*. En su Artículo 8 establece que *ninguna persona*

podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable. Además, debe mencionarse el Artículo 11 que señala 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, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (*Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*)

En concordancia con este marco normativo de soporte, la asignatura tiene como fin específico la reflexión y análisis de las prácticas socioculturales de los pueblos originarios de nuestro país y su vinculación directa con las lenguas indígenas. Así también, propone espacios para el aprendizaje y fortalecimiento de las lenguas originarias, tal y como se expresaba en los primeros programas que se elaboraron:

(...) establecer las condiciones para que los estudiantes alcancen un dominio eficaz del lenguaje como actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva en todos los ámbitos de la vida. Se propone que los estudiantes aprendan no solamente a comunicarse sino a usar el lenguaje como medio para aprender y organizar su pensamiento, comprender e interactuar con las diferentes expresiones culturales presentes o pasadas, y analizar y resolver los problemas y conflictos que deban enfrentar en la vida en sociedad. Procuran también el establecimiento de las lenguas originarias como lenguas de uso y enseñanza, en que el español funge como segunda lengua en un proceso de intercambio y el diálogo intercultural y de cohesión nacional. (SEP, Programa de Lengua y Cultura Hhahñu, 2003)

Estas finalidades generan consecuencias de fondo para el sistema: por un lado para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos indígenas, en donde existe poca experiencia dadas la herencia de los procesos históricos de castellanización y, por otro, porque el reconocimiento de la diversidad lingüística en las aulas requiere de metodologías que se han implementado de manera

incipiente en nuestro país. Los retos teóricos ante esta tarea implicarían plantear la enseñanza de la lengua indígena con cinco horas a la semana y con metodologías específicas, al tiempo que desplazar la enseñanza del español como lengua materna, que es la directriz nacional.

Con estos retos en mente, se busca que los estudiantes que cursan esta

Asignatura:

- Reconozcan que forman parte de la diversidad étnica y lingüística de México con el fin de fortalecer su identidad social, étnica y cultural al tiempo que desarrollan lazos de solidaridad, respeto y aprecio hacia otras formas de hablar, percibir, concebir y relacionarse con el mundo.
- Desarrollen la competencia comunicativa bilingüe que les permita hacer uso de la lengua indígena en forma oral y por escrito en las diversas situaciones comunicativas que se generan en todos los ámbitos de la vida familiar, escolar y comunal en los que se desenvuelven,
- Valoren la diversidad étnica, lingüística y cultural de la entidad en la que se ubica su comunidad y consideren el valor patrimonial que tiene la lengua y la cultura de los pueblos originarios.
- Conozcan, reconozcan y valoren su inserción y participación en la cultura oral y escrita de una lengua originaria, mediante su uso, estudio y desarrollo.
- Valoren, aprendan y/o desarrollen las lenguas originarias desde el uso y la cosmovisión que les da sentido.
- Fortalezcan sus competencias socio comunicativas para la dignificación y revitalización de las lenguas originarias. (CGEIB, 2012)

Otro de los propósitos de la Asignatura es propiciar espacios para el aprendizaje de la lengua originaria como segunda lengua. Este propósito se ha ido asentando de manera paulatina ya que en las aulas en donde se imparte la ALCIES conviven alumnos cuya lengua materna ya no es la indígena sino el español. Desde esta perspectiva, la realidad obliga a los profesores a cargo de esta asignatura a tomar diferentes procedimientos y estrategias para lograr dicho fin.

De este recuento de antecedentes y características de la Asignatura es preciso centrar la mirada en la elaboración de los materiales que se elaboraron en 2007-2009; es decir, La Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca, como parte de un proyecto necesario y urgente que pudiera apoyar de manera directa a los profesores a cargo de la implementación de la ALCIES. La información que se ha expuesto en este capítulo trata de contextualizar al lector en cuanto a diferentes aspectos (su historia, sus dificultades, sus características, su implementación, entre otros) relacionados con esta asignatura. Lo anterior sirve de base inicial para conformar el análisis de las decisiones adoptadas durante el proceso de elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca. Un análisis enmarcado en la didáctica de las lenguas y el diseño de materiales como parte de una de las líneas de investigación de la Lingüística Aplicada.

Capítulo 3. Análisis crítico en torno a las decisiones adoptadas durante el proceso de elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl

El proyecto “Elaboración de materiales para la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Telesecundaria” estuvo a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Contempló, en su primera etapa, la elaboración de guías de aprendizaje para el alumno, guías didácticas para los docentes y guiones de contenido para la producción de materiales audiovisuales para tres lenguas: mixteco de la mixteca baja; zapoteco de la sierra de Juárez y náhuatl de la región huasteca. Para lograr lo anterior, esta instancia de la SEP convocó a un grupo de especialistas (pedagogos, lingüistas, etnólogos, antropólogos, comunicólogos, docentes indígenas, escritores y especialistas en la lengua y la cultura) quienes constituirían equipos etnolingüísticos que serían responsables de la elaboración de dichos materiales.

Estos equipos trabajaron de manera conjunta en la delimitación de la estructura didáctica de los materiales, así como en la conformación de una aproximación diagnóstica del contexto en donde se utilizarían. De manera particular, el equipo etnolingüístico encargado de los materiales para la lengua y la cultura náhuatl estaba integrado por especialistas con el siguiente perfil:

- Un especialista en la lengua y la cultura náhuatl
- Un especialista en etnología y educación
- Un especialista en didáctica de las lenguas
- Un especialista en medios audiovisuales

Así, este equipo tenía encomendada la realización de los siguientes materiales:

- Guía de aprendizaje para el alumno
- Guía didáctica para el docente
- Guiones para la producción de materiales audiovisuales

El proceso de elaboración de los materiales se llevó a cabo de manera colectiva; es decir, por medio de reuniones que permitieran la articulación con los contenidos del programa y la propuesta de actividades mediadas por la pertinencia cultural y lingüística.

Este capítulo da muestra únicamente del proceso de construcción de uno de estos materiales: la Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl. La Guía de aprendizaje del alumno forma parte del paquete de materiales realizado para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca: Guía de aprendizaje para el alumno, guía didáctica para el maestro, guiones de contenido con la propuesta de videos y audios, así como un diccionario ilustrado. Los recursos (audio y video) únicamente se proporcionarían al docente, así como la clave de respuestas y traducciones al español de los ejercicios y textos propuestos en el material.

Con base en la estructura analítica que se presentó en el capítulo 1, la narración y análisis del proceso de construcción de este material, a partir de la percepción del propio diseñador, se organiza a través de tres dimensiones: *¿cómo es?*, *¿qué exige?* y *¿qué implica?* De ellas se desprenden categorías de análisis

que en el caso de la dimensión *¿qué exige?* están mediadas a su vez por tres ejes: a) contexto del diseño, b) enfoques de enseñanza y aprendizaje y c) contenido y procedimientos. Dichas categorías permiten incorporar elementos críticos en torno a las decisiones adoptadas.

A lo largo del capítulo se presentarán diversos ejemplos tomados de la Guía de aprendizaje del alumno, en ocasiones se parafrasearán y en otras aparecerán tal y como se incluyeron en el material. En un primer momento se decidió incluir estos ejemplos únicamente en su versión en náhuatl (tal y como los recibiría el alumno); sin embargo, para tener mayor referencia y comprender de mejor manera el análisis que se hace del proceso de elaboración y de las decisiones que lo acompañaron, se incluye únicamente la versión en español. Esta versión tenía la finalidad de servir como guía para el editor encargado de formar el documento para su impresión. Sin embargo, por sus características, también podría ser útil para maestros no hablantes del náhuatl u otros especialistas interesados en esa lengua y la cultura.

3.1 ¿Cómo es la Guía de aprendizaje del alumno?

Este apartado refiere a la dimensión *¿Cómo es?* Las categorías de análisis incorporan la descripción de los rasgos físicos del material, ponen de manifiesto las decisiones tomadas para la definición de la organización y presentación de las secciones y los contenidos. Asimismo, presenta la forma en la que se fue estructurando el material.

3.1.1 Descripción de aspectos físicos

La descripción de aspectos físicos del material retoma la primera dimensión de análisis de materiales de enseñanza de lenguas propuesto por Littlejohn (2004), en particular aquellos aspectos relacionados con las características del material (Cf. capítulo 1). Se trata de un libro de texto -La Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl- planeado para utilizarse como herramienta principal en el trabajo de esta asignatura en localidades ubicadas en la región huasteca de los estados de Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí. La Guía de Aprendizaje presenta poco más de 200 páginas en su versión mimeo y está escrita en lengua náhuatl de la variante de la huasteca. Para su redacción utiliza el alfabeto práctico del náhuatl de 1982, propuesto por Javier Reyes y Alonso López Mar. A lo largo del material, no obstante, se incorporan algunos textos escritos en castellano, de acuerdo con el objetivo de las actividades planteadas. Se divide en siete bloques de estudio sin tener un número de páginas fijo o específico para cada uno. Las actividades se presentan enmarcadas dentro de situaciones comunicativas basadas en contenidos culturales. La guía presenta secciones determinadas en cada bloque (plan didáctico, situaciones sociocomunicativas, nuestro vocabulario, lo que aprendimos y proyecto de bloque). Además, la organización de las actividades se muestra a través de iconos (trabajo individual, en parejas, en equipos, todo el grupo, audio, video, escribir, lectura, interactivo, conexión con otras asignaturas, trabajo fuera de clase). Esta guía incluye también una presentación, un índice, la clave de iconos, el alfabeto de la lengua náhuatl y una bibliografía. Esta primera categoría presenta información que únicamente

describe la apariencia física y principales características del material que se va a analizar. Estos elementos fueron definiéndose de manera colectiva en la etapa de planeación del material, junto con los especialistas de los equipos etnolingüísticos de mixteco y zapoteco. Como elemento crítico debe decirse que no se revisaron otros materiales, salvo los de la telesecundaria, para delimitar la forma en que se verían las guías. Tampoco hubo una programación para delimitar la extensión de los bloques y contenidos.

A continuación se muestran el proceso de planeación y las decisiones que acompañaron a esta etapa inicial de elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno.

3.1.2 Secciones y organización

Este apartado integra las dos categorías restantes de la dimensión *¿Cómo es?* La Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl se elaboró con base en el programa de estudios titulado *Semanauak naua olinyolistli. La totalidad de la vida en movimiento en el mundo náhuatl*. Este programa tiene su origen de construcción en el punto nodal²², categoría que muestra las relaciones

²²El término punto nodal se refiere a la expresión *point of capiton* utilizada por Ardití (1992), quien, citando a Lacan, la define así: “son los lugares de anclaje que permiten detener el incesante movimiento de significación dentro de la cadena significante”; por tanto, *point of capiton* alude literalmente a los botones que sujetan la tapicería de un sillón y que fijan el relleno y forman una superficie llena de tensiones (fuerzas). Esta superficie representa, por ejemplo, el espacio social, y cada botón, un punto nodal. Donde hay más puntos nodales, donde convergen y se entrecruzan una pluralidad de líneas de fuerza y formas de resistencia, se forman identidades colectivas, surgen objetivos de lucha, aparecen tácticas de intervención y también formas de regulación y control (Arditi, 1992).

entre diferentes prácticas socioculturales. El programa de estudio de esta asignatura lo explica de la siguiente manera:

Se eligió como punto nodal de la cultura náhuatl 'Semanauak naua olinyolistli' ('La totalidad de la vida en movimiento en el mundo náhuatl'). ¿Por qué ésta y no otra? Porque consideramos que ésta cubre la visión, el horizonte filosófico en que se desenvuelve la dualidad (*omeyotl*) de la vida del hombre y la mujer nahuas a partir de su cosmovisión e idiosincrasia; asimismo, es un pensamiento que comprende y sintetiza lo que existe en el universo; lo que tiene vida, y porque tiene vida, tiene movimiento: la vida es movimiento. Algo sin vida no se mueve, por consiguiente, no existe. De ahí el día y la noche, el sol y la luna, lo bueno y lo malo, todo lo que se concibe por contraposición frente al otro.

Por otra parte, constituye un nudo donde se encuentran y desencuentran diversas prácticas sociales, como por ejemplo los desmontes, las siembras, las cosechas, la construcción de las casas, el 'llamado a la lluvia', las curaciones, las fiestas tradicionales o patronales, las artesanías, la cría y el cuidado de los animales y las plantas, etcétera. Todo lo que es guiado por el movimiento de los astros (como las fases de la luna) y que influye enormemente en la vida de los nahuas. (Programa de estudio, 2007, 27)

Dicho programa se estructura en seis bloques de estudio, los cuales presentan varias situaciones sociocomunicativas; es decir, los momentos en donde el lenguaje tiene lugar dentro de la práctica sociocultural. Al respecto, el Modelo didáctico de la asignatura refiere lo siguiente:

(...) éstas (las situaciones sociocomunicativas) representan diversas oportunidades para adquirir, revitalizar y/o fortalecer la lengua a través de información, ejercicios y sobre todo, de la recuperación de los saberes relacionados con la cultural en que está inmerso el alumnado. A través de estas oportunidades de aprendizaje se propicia el desarrollo de las habilidades prácticas del lenguaje: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Además, en el diseño de cada situación sociocomunicativa se consideran metodologías que combinan el nivel de adquisición y el de desarrollo, tomando en cuenta el tipo de relación que el alumnado puede tener con la lengua ya sea como su lengua materna o como su segunda lengua. (Modelo didáctico, 2008, 125).

El programa de estudios a partir del cual se elaboraron los materiales para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca, organiza los contenidos de acuerdo con el siguiente cuadro:

Cuadro 9: Contenidos según el programa de estudios.

TEMÁTICA COMÚN			
TEMA	SITUACIÓN SOCIOCOMUNICATIVA		
México, un país diverso	¿Qué lengua hablamos? ¿Qué lenguas hablan los demás?		
	La imperfección de la lengua náhuatl al combinarse con el español		
	¿Para qué aprendemos la lengua náhuatl?		
PUNTO NODAL: La totalidad de la vida en movimiento en el mundo nahua			
DIMENSIÓN	TEMA	SITUACIÓN SOCIOCOMUNICATIVA	
Lo que hacemos los nahuas para mantener la totalidad de la vida en movimiento en armonía y en equilibrio	¿De dónde venimos?	Cuando contamos nuestra historia	
	¿Dónde vivimos?	Los nahuas vivimos en la mayor parte de México	
	Cultivamos el maíz	El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión náhuatl	
		El significado del desmonte	
		El "llamado a la lluvia"	
		La siembra del maíz y su proceso de cultivo	
Nuestro trabajo	El trabajo a partir de la ayuda mutua (<i>manovuelta-Makuapili</i>)		
¿Cómo convivimos con los demás?	Intercambio de alimentos y productos como símbolo de hermandad		

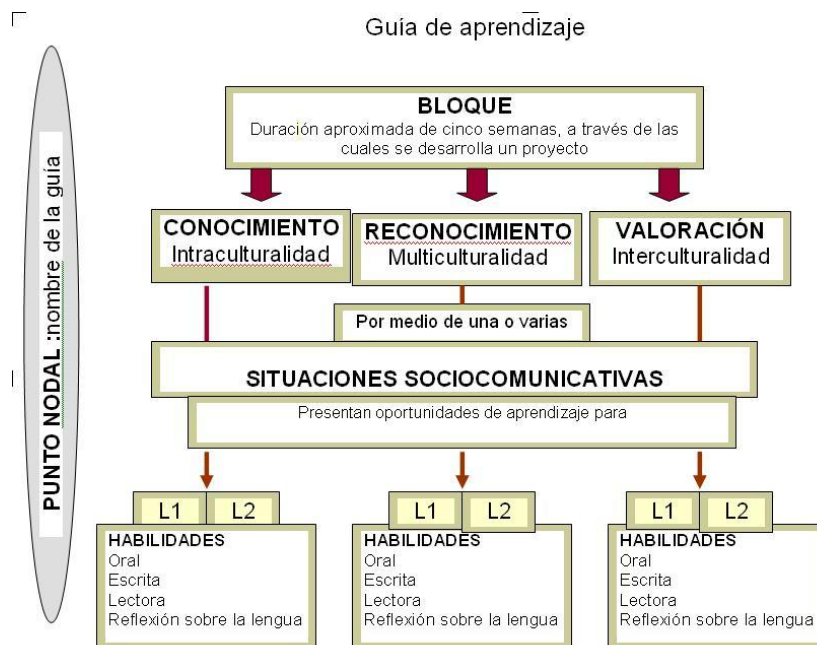
Fuente: *Modelo Didáctico*, 2008, p.92.

Se hizo una lectura inicial para identificar los temas que se desarrollarían a lo largo del ciclo escolar y también para empezar a definir posibles secciones que se incorporarían en el material. Este proceso de revisión del programa se tradujo en una acción continua de ida y vuelta que se llevó a cabo durante toda la construcción de la guía.

3.1.3 Estructura didáctica

Una de las consideraciones importantes a partir de la cual se construyó el material fue la definición de la estructura didáctica, ésta incorpora la dimensión filosófica en la que se sustenta la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena, vinculándola a los componentes que se debían incluir en el material para el alumno. Debe señalarse que este material se elaboró de manera paralela con otros materiales (guías del alumno y del maestro de zapoteco y mixteco). Las decisiones consideradas en lo que respecta a la estructura didáctica y al perfil de egreso de los jóvenes que cursan esta asignatura fueron construidas por un equipo de especialistas, diseñadores de los materiales. A continuación se presenta la estructura didáctica:

Cuadro 10. Estructura didáctica del material.



Fuente: *Modelo didáctico*, 2008, 126.

De acuerdo con el Modelo didáctico (p.125), los materiales debían tomar como referencia el formato y organización que presentaban los materiales de otras asignaturas de la telesecundaria renovada, de tal forma que:

- Los temas del programa de estudios de ALCIES se equiparan con los bloques.
- Se mantienen las situaciones sociocomunicativas de ALCIES, sustituyendo a las secuencias didácticas.
- Se prevé la realización de un proyecto por bloque, como elemento articulador, vinculado a saberes socialmente productivos.

Para la construcción de la Guía de aprendizaje del alumno se tomaron en cuenta los siguientes criterios, establecidos por la CGEIB y el equipo de especialistas, en cuanto a la organización y presentación de secciones y contenidos, tal y como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 11. Organización y presentación de secciones y contenidos.

<p>A. Título El punto nodal de cada programa de estudio dará nombre a los materiales educativos, es por ello que en la portada los títulos aparecerán de la siguiente manera:</p> <p>Lengua y Cultura Náhuatl para Telesecundaria La totalidad de la vida en movimiento en el mundo náhuatl Guía de aprendizaje del alumno 1er grado</p> <p>B. Nombre de los bloques El título correspondiente a cada tema considerado en el programa de estudios dará nombre a los bloques de la guía del alumno.</p> <p>C. Introducción al bloque Es un texto breve que abre cada uno de los bloques dando a conocer el tema que trata, sus propósitos, el proyecto que se realizará y los demás aspectos que se consideren relevantes.</p> <p>D. Texto introductorio a la situación sociocomunicativa En este apartado se puede incluir el propósito de la situación sociocomunicativa y un texto breve que dé a conocer de lo que tratará, para animar al alumnado a leer y realizar los ejercicios. Puede complementarse con imágenes, especialmente en los primeros bloques.</p>
--

E. Momentos de aprendizaje

La metodología que se propone se desarrollará implícitamente a través de tres momentos de aprendizaje: conocimiento-reconocimiento-valoración. El orden en que se trabajan estos momentos puede variar de acuerdo a las necesidades del bloque y de las situaciones sociocomunicativas.

A través de cada momento se proponen diversas actividades y se dan las indicaciones para desarrollar el proyecto a lo largo del bloque. La intención es ir señalando la forma en que los contenidos y las actividades pueden enriquecer el proyecto propuesto al alumnado.

F. Repaso y evaluación

La indicación de repaso invita a revisar lo que se conoció y se construyó a lo largo del bloque, incluyendo al proyecto. También se proponen diversas estrategias para evaluar lo aprendido, considerando momentos de autoevaluación y coevaluación.

Fuente: *Modelo didáctico*, págs. 126-128.

Deben hacerse, sin embargo, algunas anotaciones de tipo crítico a este proceso inicial o de planeación. En primera instancia, la estructura didáctica propuesta para organizar y explicitar aquellos elementos imprescindibles para la construcción de las guías, pone como parte central la elaboración de un proyecto; sin embargo, en las secciones y estructura no se menciona nada de él ni de su vinculación con las situaciones sociocomunicativas. En cambio, en el material, sí hay un espacio reservado para la elaboración de proyectos, éstos se presentan como parte final de cada uno de los bloques. Los tres momentos de aprendizaje (conocimiento, reconocimiento y valoración) parecen diluirse en las secciones y apartados que se presentan en la Guía de aprendizaje del alumno. Dichos momentos aparecen de manera explícita solo en la propuesta para el docente. Además, la estructura didáctica presenta en su parte inferior lo que ahí se denomina como oportunidades de aprendizaje, las cuales se repiten tres veces. Habría que preguntarse si en la estructura se trataba de explicitar que se debían proponer no solamente una sino varias actividades vinculadas al desarrollo y aprendizaje de la lengua indígena o si esta repetición de elementos estaba presente por alguna otra razón, en todo caso, no queda claro. De acuerdo con el

modelo didáctico parece que la repetición se refiere a la posibilidad de incorporar varias actividades pero no se da mucha información al respecto.

Por otra parte, las secciones que se propusieron y que organizan los contenidos del material no retoman, a simple vista, la cuestión lingüística en lo que respecta a la propuesta de aprendizaje de una lengua indígena, ya sea como L1 pero también como L2, cuando se supone que este aspecto es, junto con los contenidos de tipo cultural, la parte central del material. Puede decirse que, retomar el formato y organización de otros materiales de la telesecundaria renovada generó algunas ventajas en el proceso de elaboración del material, toda vez que ya había un referente a partir del cual se podía sugerir la organización de la Guía de aprendizaje del alumno para la ALCIES. Sin embargo, se observa que ceñirse a una propuesta ya estructurada deja pocas posibilidades para incorporar aspectos que de verdad sean pertinentes para el tipo de sujeto al que va dirigido un material de esta índole. Ejemplo de lo anterior lo constituyen los diferentes iconos que se integran en la material y que son retomados de los materiales de la telesecundaria (trabajo individual, en parejas, en equipos, todo el grupo, audio, video, escribir, lectura, interactivo, conexión con otras asignaturas, trabajo fuera de clase). Debe decirse, en primera instancia, que solo algunos de estos iconos se utilizan dentro del material pero además, la inclusión de estos iconos como *audio*, *video*, *interactivo* o incluso vocabulario específico vinculado a la escuela como la palabra *asignatura* indudablemente trajo consigo la reflexión y la toma de decisiones en cuanto al uso de préstamos o la creación de neologismos. No obstante, estas nuevas palabras sugeridas para este pequeño recinto constituido

por la Guía de aprendizaje del alumno no tendrían cabida en otros espacios. Parece que estos aspectos no fueron considerados no solo en el ejemplo de los iconos sino también en general para la redacción de la versión en náhuatl.

Las consideraciones que se han integrado en este primer apartado constituyen la primera categoría de análisis y dan cuenta no solo de las características generales del material (los aspectos físicos, su organización y estructura) sino también de las decisiones adoptadas durante la etapa de planeación.

3.2 ¿Qué exige?

La segunda dimensión es la más extensa, incorpora tres ejes de análisis: a) contexto, b) enfoques de enseñanza y aprendizaje y c) contenido y procedimientos. En sus categorías, integra una revisión a las decisiones adoptadas en el proceso de elaboración del material, desde las consideraciones previas al diseño vinculadas con el contexto sociocultural y lingüístico, así como los contenidos temáticos. Se hace también una revisión a la propuesta metodológica de enseñanza de lengua y los enfoques donde se enmarca. Asimismo, pone énfasis en lo que refiere a las actividades del material y los recursos.

3.2.1 El contexto del diseño, consideraciones previas

La primera categoría de análisis intenta hacer una exploración a las consideraciones que se tomaron en cuenta a partir del contexto en donde se utilizaría el material; es decir, los aspectos relacionados con las características socioculturales y lingüísticas del entorno y los hablantes, así como el tipo de contenidos que se delimitaron y se integraron a la guía.

3.2.1.1 El contexto sociocultural y lingüístico

Una de las actividades que se llevaron a cabo en la etapa de planeación de este material fue el hacer una aproximación diagnóstica que diera cuenta de las características culturales y lingüísticas del contexto en el que se ubican las escuelas telesecundarias, técnicas y generales en donde se imparte la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl. Los documentos que la CGEIB proporcionó para iniciar la construcción de los materiales no explicitaban de manera específica las características del contexto en donde se utilizarían, de ahí que resultara necesario indagar sobre el entorno sociolingüístico. El diagnóstico centró su atención en los municipios y comunidades de la región huasteca, consideró los estados de Hidalgo, Veracruz y San Luis Potosí, que se caracterizan por tener asentamientos nahuas y que comparten la variante lingüística de la huasteca. Debe mencionarse que este diagnóstico no se hizo de manera exhaustiva sino más bien con información de tipo documental pues no se contaba con el tiempo y las

condiciones para emprender visitas para trabajo de campo, de ahí que solo se nombre como aproximación diagnóstica ²³. Con los resultados de esta aproximación se pudieron identificar las escuelas que ubicadas en comunidades con 30% o más de población indígena. De igual modo, se obtuvieron datos relacionados con la infraestructura de las escuelas telesecundarias, las características de otras escuelas de otros niveles educativos (nivel inicial, preescolares, primarias y hasta bachilleratos), la formación de los profesores, así como algunos datos sucintos sobre las lenguas que se utilizan, sobre la lengua indígena de la región, el tipo de variante lingüística, las características de sus hablantes y el uso que le dan a la lengua originaria. En el Anexo 1. Índice aproximación diagnóstica a la situación sociolingüística de la lengua náhuatl de la región huastecapueden consultarse el título de los elementos que integraron este ejercicio de diagnóstico.

Esta primera indagación planteó ciertas necesidades que deberían tomarse en cuenta para la elaboración de los materiales. Hay que recordar que esta asignatura se imparte sobre todo en telesecundarias, con frecuencia ubicadas en comunidades alejadas o de difícil acceso. Los profesores de estos centros educativos tienen que dar este curso además de todas las otras asignaturas que integran el plan de estudios para primer año de secundaria. En no pocos casos,

²³ El documento forma parte del acervo de la CGEIB.

los profesores responsables de implementar la ALCIES no hablan la lengua indígena de la región, muchos de ellos son docentes que esperan que los reubiquen de esas escuelas. La situación es diferente en las escuelas secundarias generales y técnicas pues por lo regular se buscan profesores que hablen y escriban la lengua indígena (muchas veces son maestros del subsistema indígena) y los contratan exclusivamente para impartir esta asignatura. Las aulas suelen estar conformadas por alumnos cuya lengua materna es la originaria de la localidad así como alumnos que tienen el español u otra lengua como materna, además, esta diversidad se acentúa si se piensa en los diferentes grados de dominio de la lengua o las lenguas que se dominan y se hablan dentro del salón de clases.

Por otra parte, las escuelas, según el diagnóstico, presentaban deficiencias en cuanto a su infraestructura; es decir, muchas de ellas, a pesar de ser telesecundarias no contaban con televisores o no funcionaban, no tenían señal satelital, mucho menos DVD o algún otro medio para ver videos o escuchar audios. El equipamiento de *Enciclopedia*²⁴ permanecía en algunas de ellas aunque sin ningún tipo de utilidad.

El diagnóstico permitió delinear de manera más específica al sujeto para el que se diseñaría el material didáctico y que sería el usuario final de esta

²⁴El programa *Enciclopedia* fue sustituido por lo que ahora se conoce como Programa de Habilidades digitales para todos.

propuesta. La situación de lenguas en contacto permite la conformación de un contexto diverso y complejo desde el punto de vista cultural y lingüístico; es decir, la relación que se establece entre las lenguas que conviven en una comunidad de hablantes detona el surgimiento de diversos fenómenos lingüísticos como el bilingüismo y la diglosia²⁵, ambos característicos del contexto en donde se imparte esta asignatura. Estos fenómenos traen consigo diferentes consecuencias para los hablantes de las lenguas indígenas, entre ellas diversas actitudes discriminatorias que se presentan en prácticamente cualquier espacio de convivencia, o también de rechazo hacia el uso y transmisión de la lengua originaria por parte de los mismos padres de familia. Por esta y otras razones, los hablantes deciden no transmitir o enseñar la lengua –su lengua materna- a sus hijos. De esta manera, los estudiantes que entran a estas secundarias pueden tener o no la lengua indígena como materna, en muchos casos; sin embargo, se trata de jóvenes bilingües en náhuatl y en español (en su mayoría), con diferentes grados de dominio en las lenguas que hablan. Son jóvenes de 12 a 15 años, que cursan en su mayoría primero de secundaria (generales, técnicas y sobre todo telesecundarias). Pueden ubicarse dentro de los siguientes escenarios

²⁵La diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual además de los dialectos primarios de la lengua (que pueden incluir una lengua estándar o estándares regionales) hay una variedad superpuesta, muy divergente, muy codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de gran parte de la gran parte de la literatura escrita ya sea de un periodo anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria (Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, Colegio de México, 219). Por su parte, varios especialistas definen el concepto de bilingüismo: el bilingüismo, según Weinreich, es la práctica de usar alternadamente dos lenguas y las personas que lo practican bilingües. Bilingüe, según Bloomfield y posteriormente Haugen, es el que posee el dominio de dos lenguas como hablante nativo, a partir de esta dicotomía surge la discusión de que si la funcionalidad de una segunda lengua depende del grado de su dominio (Otondo Pary, E. (2008). *Wawaqa wawa jinalla parlan, Bilingüismo y lengua infantil quechua*. Bolivia, PROEIB Andes, p.80).

sociolingüísticos, tomando como referencia la lengua indígena como lengua materna (L1):

- Hablante / Lee y escribe en la lengua originaria (L1)
- Hablante / No lee, no escribe en la lengua originaria (L1)
- Entiende / No habla / No lee, no escribe en la lengua originaria (L2)
- No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria / Inmerso en la cultura (L2)
- No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria / No está inmerso en la cultura (L2)

Cada uno de estos escenarios se explica a continuación:

Hablante / Lee y escribe en la lengua originaria (L1). Son alumnos que hablan y entienden la lengua indígena pero también pueden leerla y escribirla. Esta categoría se refiere a alumnos que fueron alfabetizados en náhuatl o aprendieron a leer y escribir en español y, tiempo después o de manera paralela, en su lengua materna.

Hablante / No lee, no escribe en la lengua originaria (L1). Son alumnos cuya lengua materna es el náhuatl pero que no saben escribir ni leer en dicha lengua, estos alumnos se comunican en náhuatl y lo comprenden; sin embargo, no han tenido oportunidad de iniciar el proceso de lectoescritura que les permita disfrutar, analizar textos y/o redactar escritos en dicha lengua.

Entiende / No habla/ No lee, no escribe en la lengua originaria (L2). Se trata de alumnos que comprenden el náhuatl pero que no lo hablan. Es muy probable que estos alumnos sean hablantes pasivos; es decir, que pueden hablar la lengua indígena pero la rechazan.

No habla / No entiende/ No lee, no escribe en la lengua originaria/ Inmerso en la cultura (L2). Se refiere a aquellos alumnos que no tienen la lengua indígena de la localidad –el náhuatl de la región huasteca– como materna; sin embargo, participan y conocen las prácticas culturales del lugar de donde son originarios.

No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria/ No está inmerso en la cultura (L2). Alumnos que tienen el español u otra lengua diferente como materna y que, además, por razones de diversa índole como puede ser la migración interna o transnacional, no conocen las prácticas culturales de la localidad.²⁶

La primera decisión importante, enmarcada en los resultados de la aproximación diagnóstica, refiere a la lengua en la que se escribirían los materiales a cargo del equipo etnolingüístico de lengua y cultura nahua. En lo que respecta a la Guía de aprendizaje para el alumno se puso de manifiesto la posibilidad de elaborar el material en lengua náhuatl (con excepción de los textos originalmente escritos en español que pudieran incluirse). Otra opción era escribir en español el material (con la inclusión de algunos textos escritos en náhuatl) y la tercera de manera bilingüe (español y náhuatl). Al final, de acuerdo con la política lingüística de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, las guías de aprendizaje para el alumno se escribirán en la lengua indígena

²⁶ Tomado de Gallardo, A. (coord.) (2013). *Desarrollo Curricular Intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. México, SEP/CGEIB. Adaptación.

correspondiente, nombrándola desde la propia cultura. Debe mencionarse que, por el contrario, la guía didáctica para el maestro se diseñó en español pues la aproximación diagnóstica indicaba que gran parte del personal docente de las telesecundarias no hablaba ni escribía la lengua náhuatl. En el Modelo didáctico explica que la guía didáctica para el docente brindaría al maestro elementos suficientes para el análisis de la estructura de la lengua y sus reglas de comportamiento, así como orientaciones didácticas específicas para apoyar la realización de lecturas y ejercicios en lengua indígena (Modelo didáctico, 2008, 123). Durante el proceso de elaboración del material la versión en náhuatl se iba elaborando por momentos de manera paralela a la construcción del mismo y, muchas veces, de manera posterior a partir de una versión en español.

Desde una perspectiva crítica, debe apuntarse que esta decisión tuvo algunas implicaciones favorables y otras no tan afortunadas en el proceso de elaboración del material y en el producto final que se entregó a la CGEIB. Por una parte, debe reconocerse la importante labor del especialista en la lengua y la cultura en lo que respecta a la redacción en náhuatl del material para el alumno en su totalidad; contar con un material con estas características permite el fortalecimiento de la lengua y amplía los ámbitos de uso del náhuatl. Sin embargo, tomar como referente la guía en español y llevarla a la lengua indígena –el náhuatl- trae consigo repercusiones importantes vinculadas con la pertinencia lingüística del material ya que indica que, sin una revisión externa que permitiera verificar que estuviera escrito desde la propia lógica de la lengua originaria, es probable que el material tenga imprecisiones en el uso de lenguaje o que por

momentos parezca forzado o artificial. Desde el punto de vista del especialista en la lengua y la cultura se apunta lo siguiente:

En la construcción de la Guía de aprendizaje del alumno en la lengua indígena se tomaba en cuenta sobre todo que fuera entendible para los alumnos, que tomara en consideración tanto a alumnos cuya lengua materna era el náhuatl pero también a los otros que no, que resultara significativa, que tuviera sentido. Se estaba construyendo un material didáctico y en ello se incorporaban cuestiones lingüísticas o términos que no necesariamente existían en la lengua o que no son de uso popular en el náhuatl, así que había que ir con cuidado en la incorporación de nuevos términos, porque aunque fuera una palabra nueva o de poco uso debía de resultar significativa para los alumnos, sobre todo eso(...) en mi caso la complicación fue no ser experto del todo en la cuestión lingüística, entonces a veces sí se me dificultaba un poco en la redacción, al acomodar ciertos verbos, adjetivos y demás. (*Victoriano Hernández, entrevista personal, febrero de 2014*)²⁷

Además, elaborar un material únicamente en náhuatl trae consigo implicaciones vinculadas con la pertinencia contextual y la lingüística, toda vez que se deja de lado a aquellos estudiantes que no hablan, ni entienden, ni leen, ni escriben la lengua náhuatl o a aquellos con diversos grados de bilingüismo. En este sentido, el material escrito en náhuatl responde a la política lingüística y, en este intento por hacer visible la lengua originaria, parece sacrificar a una parte de sus destinatarios; apunta al uso imprescindible de la guía para el docente (¡y la presencia del docente!), solo así podrán abordarse de manera pertinente los contenidos de esta Guía.

²⁷ La guía de preguntas de esta entrevista puede consultarse en el Anexo 4 que acompaña a este trabajo de investigación.

La segunda decisión que se desprendió de la aproximación diagnóstica y las características del contexto fue la identificación del sujeto de referencia de los materiales; es decir, delimitar el usuario final del material.

3.2.1.2 Contenidos temáticos

Los resultados de la aproximación diagnóstica repercutieron en la toma de decisiones para iniciar la planeación del material. Entre ellas, destaca la que refiere a la reorganización del programa y la delimitación de los contenidos que se incorporarían en el material. Tras el análisis hecho al programa de estudios, se encontró que una de las directrices curriculares que se proponían en la construcción de los programa era la inclusión de un bloque destinado a la reflexión en torno a la conformación actual de los pueblos indígenas en comparación con los primeros pueblos indígenas de cada pueblo originario. El programa de lengua y cultura nahua no contemplaba este aspecto, tal y como lo hacían otros programas de la asignatura, razón por la cual se incorporó un bloque final que abordara el tema de “Los pueblos originarios de México”. De esta manera, el ciclo escolar iniciaría con un bloque introductorio centrado en la diversidad cultural y lingüística del país, después se abordarían los contenidos vinculados a las prácticas socioculturales y al aprendizaje y desarrollo de la lengua náhuatl. Con la inclusión del bloque final los alumnos regresarían al plano general con contenidos que les permitieran identificar al pueblo náhuatl no desde una perspectiva meramente historicista sino como parte de uno de los pueblos originarios nacionales que

actualmente son parte del país, proponiendo la reflexión en torno a los procesos de migración, la presencia de las culturas indígenas en las ciudades y la relación rural-urbana.

Los bloques se establecieron de la siguiente manera:

BLOQUE I	BLOQUE II	BLOQUE III	BLOQUE IV	BLOQUE V	BLOQUE VI	BLOQUE VII
México, un país diverso	¿De dónde venimos?	¿Qué lengua hablamos?	Cultivamos el maíz	Nuestro trabajo	¿Cómo convivimos con los demás?	Los pueblos originarios de México

Una segunda decisión refiere a la modificación hecha en la dosificación de los contenidos que tenía cada uno de los bloques. La posibilidad de tener acceso a una flexibilidad curricular permitió organizar las situaciones comunicativas (que abarcaban temas y/o actividades del programa) con base en la carga horaria de la asignatura (tres horas por semana) y los tiempos marcados en el ciclo escolar. De esta manera, con excepción del Bloque IV destinado al cultivo del maíz, todos los bloques tendrían una duración de cuatro a cinco semanas de clase. El Bloque IV, dada la extensión de los contenidos, se dividiría en dos partes y tendría una duración total de doce semanas. La construcción colectiva del modelo didáctico permitió reorganizar los contenidos del programa.

El siguiente cuadro muestra la organización del ciclo escolar y sus contenidos temáticos.

Cuadro 12. Organización del ciclo escolar y sus contenidos temáticos.

Agosto		Septiembre		Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero		Febrero		Marzo		Abril		Mayo		Junio																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40						
B1 México, un país diverso		B2 ¿De dónde venimos?		B3 ¿Dónde vivimos?		B4/A Cultivamos el maíz		B4/B Cultivamos el maíz		B5 Nuestro trabajo		B6 ¿Cómo convivimos con los demás?		B7 Los pueblos originarios de México																							
		¿Para qué aprendemos la lengua náhuatl?		La interacción de la lengua náhuatl al combinarse con el español		¿Qué lengua hablamos? ¿Qué lengua hablan los demás?		Introducción a la asignatura		Integración		Cuando contamos nuestra historia 3		Cuando contamos nuestra historia 2		Cuando contamos nuestra historia 1		Integración		¿Se parece a la de los primeros pueblos indígenas?		Nuestra forma de vida actual		Los pueblos indígenas son rurales y urbanos 1		Los pueblos indígenas son rurales y urbanos 2		Integración		Proyecto final							
		Cuando contamos nuestra historia 3		Cuando contamos nuestra historia 2		Cuando contamos nuestra historia 1		Integración		Integración		El significado del desmonte 2		El significado del desmonte 1		El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión náhuatl 2		El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión náhuatl 1		Integración		El intercambio de alimentos y productos como símbolo de hermandad 4		El intercambio de alimentos y productos como símbolo de hermandad 3		El intercambio de alimentos y productos como símbolo de hermandad 2		El intercambio de alimentos y productos como símbolo de hermandad 1		El trabajo a partir de la ayuda mutua 4		El trabajo a partir de la ayuda mutua 3		El trabajo a partir de la ayuda mutua 2		El trabajo a partir de la ayuda mutua 1	
		Cuando contamos nuestra historia 1		Integración		Integración		Integración		La siembra del maíz y su proceso de cultivo		La siembra del maíz y su proceso de cultivo		La siembra del maíz y su proceso de cultivo		La siembra del maíz y su proceso de cultivo		Integración		Integración		Integración		Integración		Integración		Integración		Integración		Integración					
		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas		Situaciones sociocomunicativas					

La toma de decisiones que se explicitó en párrafos anteriores –la inclusión de un nuevo bloque, la reorganización de contenidos y tiempos programados para el desarrollo de los bloques del programa- debe ponerse en perspectiva crítica. Las acciones adoptadas para aumentar, disminuir, modificar o reorganizar los componentes del programa de estudios en vías de hacer una propuesta pertinente para los jóvenes de secundaria insertos en un contexto sociolingüístico específico, parecen indicar que prácticamente se podía hacer cualquier cosa con el programa y que no había o parecía no haber restricciones, toda vez que dicho programa aún no pasaba por el filtro de la Subsecretaría de Educación y su Dirección de Desarrollo Curricular. En este tenor, vale la pena cuestionar: ¿hasta dónde estaba permitido cambiar, modificar, reorganizar o desaparecer contenidos? ¿cuáles criterios –si los hubo- debieron tomarse en consideración para llevar a cabo estas modificaciones? ¿Qué implicaciones tuvieron estos cambios para la construcción del material? Algunas decisiones se pueden considerar acertadas, por ejemplo, debe notarse el cambio que se hizo en el primer bloque del programa para renombrar la situación comunicativa señalada como *La imperfección de la lengua náhuatl al combinarse con el español* y dejarla con el título de *la interacción de la lengua náhuatl al combinarse con el español*, lo cual pone de lado la idea de las lenguas puras y sugiere la discusión en torno a las implicaciones y consecuencias del contacto entre lenguas, con todos los fenómenos lingüísticos que de ahí se derivan (presencia de préstamos lingüísticos, interferencias, creación de neologismos). En contraste, debe decirse que la decisión tomada por el equipo de autores de la Guía de aprendizaje del alumno en cuanto a la ampliación de contenidos

vinculados con el maíz, supone que por 12 semanas, se realizaran acciones relacionadas con el estudio de este tema. El resultado, considero, es excesivo y tiende a saturar la propuesta, aun cuando de ahí se extraigan prácticas culturales que caracterizan al pueblo nahua y se propongan ejercicios para el aprendizaje de la lengua, para desarrollarla y mejorarla, para escribirla y leerla, para disfrutarla.

Una tercera decisión, relacionada con la modificación de los contenidos, se vincula de manera directa con el desarrollo y aprendizaje de la lengua indígena. La aproximación diagnóstica mostraba las condiciones del contexto y de los estudiantes, en particular que los estudiantes, en su mayoría, eran hablantes de la lengua náhuatl pero también podía haber estudiantes cuya lengua materna ya no fuera la originaria de la localidad sino otra como el español. Ante estos hallazgos, necesariamente deberían hacerse cambios en el programa para que los materiales respondieran de manera pertinente al contexto y características de los jóvenes. A continuación se explicita este proceso que se relaciona de manera directa con cualquier propuesta enmarcada en la didáctica de las lenguas.

Vamos por partes. El programa de estudios contemplaba el perfil de los estudiantes de manera parcial; es decir, por un lado, identificaba a aquellos estudiantes que ya no tenían como lengua materna la originaria, tal y como se presenta en el programa:

La lengua indígena como segunda lengua

Muchos alumnos, por su situación de migrantes o por su contacto con una lengua dominante, han perdido la lengua indígena de su comunidad de origen. Este fenómeno se conoce como desplazamiento lingüístico. En México el español por lo

general desplaza a las lenguas indígenas. Por ello, los alumnos deben de reaprender la lengua indígena incorporándola de manera gradual, pero con una metodología de segunda lengua.

Esto se logra con unos pasos sencillos:

- Elaborar diversos textos con imágenes, con el propósito de adquirir el léxico mediante la descripción de dibujos que muestren las acciones.
- Acercar una serie de textos en la lengua indígena, o elaborar los pertinentes de acuerdo con la lengua de los alumnos.

(Programa de estudios, 2007, 37)

Sin embargo, a lo largo de los bloques se contemplaban actividades para el aprendizaje, desarrollo y fortalecimiento de la lengua destinadas primordialmente a alumnos cuya lengua materna era el náhuatl. Así, podían encontrarse, dentro de los indicadores de logro de competencias, sugerencias como las siguientes:

- Identifica, a partir de textos, los enunciados y su clasificación: *tlajtlaniltlajtolpamitl* (enunciado interrogativo), *yolajkomanaltlajtolpamitl* (enunciado exclamativo).
- Reconoce las partes de la oración en los géneros discursivos en náhuatl: sujeto simple y compuesto, y predicado.
- Identifica oraciones imperativas y declarativas en la elaboración de discursos en náhuatl: *tlanauatiltlajtolpamitl* y *saniltlajtolpamitl*.

(Programa de estudios, 2007, págs. 50, 53 y 55)

Tras estos indicios, se propuso la inclusión de contenidos vinculados con el aprendizaje de la lengua náhuatl como segunda lengua. Estos contenidos, que conformarían el corpus lingüístico del material, tenían como fin el desarrollo de ciertas funciones comunicativas a través de actividades y ejercicios que irían apareciendo a lo largo de las situaciones sociocomunicativas.

Deben mencionarse, sin embargo, algunos aspectos de corte crítico a la inserción de estos contenidos. Por un lado y, tomando como referente el análisis

que se hace sobre las decisiones anteriores, vale la pena señalar algunas interrogantes que atañen a las modificaciones al programa, en particular, se ponen en tensión las decisiones adoptadas a partir de las siguientes preguntas: ¿por qué si se tenía la oportunidad de cambiar el programa, entonces no se optó por la modificación de contenidos lingüísticos que atañían únicamente a aspectos de tipo gramatical? ¿Por qué no se sugirieron otros contenidos para analizar el uso del lenguaje y no solo su forma? Una de las implicaciones que se derivan de estos cuestionamientos es que la propuesta de aprendizaje de la lengua náhuatl como L2 se distancia de lo que se sugiere para desarrollarla y fortalecerla como L1; es decir, parece que los elementos gramaticales de la lengua náhuatl solo pueden ofrecerse a los estudiantes que saben la lengua. ¿Y los demás?

De igual modo, en lo que respecta a la inclusión de los contenidos para el aprendizaje de la lengua náhuatl debe comentarse que la pertinencia lingüística y cultural recaía una vez más en el especialista en la lengua y la cultura náhuatl, sin tener otro referente más que su visión. No obstante, puede decirse que su aporte fue fundamental y su figura se perfila como central pues era él el que, mediante ejemplos específicos sobre el uso de la lengua, iba indicando las funciones comunicativas propias de la lengua náhuatl, de ahí la pertinencia de actividades destinadas al desarrollo de ciertas funciones.

Tomar en consideración la inserción de actividades destinadas en específico al aprendizaje del náhuatl como segunda lengua permitió delimitar con mayor precisión el perfil de egreso de los alumnos. Este puntualiza lo que se

espera que el alumno aprenda sobre la lengua y cultura náhuatl, tomando como referencia lo estipulado en el programa e incorporando aprendizajes esperados de acuerdo con el perfil de los estudiantes. Obsérvese el siguiente cuadro que se retoma de la Guía didáctica para el maestro:

Cuadro 13. Perfil de egreso.

PERFIL DE EGRESO DE LOS ESTUDIANTES
<p>Respecto al dominio de la lengua náhuatl, al egresar de primer grado, el alumnado podrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las variantes gráficas y fonéticas del náhuatl. • Leer en voz alta textos breves, pronunciando adecuadamente las palabras y realizando las “entonaciones” que demanda la lengua náhuatl. • Expresar sus ideas y opiniones a través de textos breves escritos en lengua náhuatl. • Analizar los aspectos ortográficos, estructurales y semánticos de la lengua náhuatl en diferentes textos escritos producidos en esta lengua. • Identificar los elementos estructurales básicos de la lengua náhuatl (sujeto, predicado). • Identificar tipos de oración (interrogativos, exclamativos, declarativos). • Distinguir diferentes registros utilizados en lengua náhuatl.
<p>En caso de las personas que no tengan el náhuatl como lengua materna (L2), podrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludar y despedirse. • Presentarse y dar información sobre su persona. • Pedir / dar información sobre identidad, existencia, ubicación, ubicación de lugares, tiempo, cantidad, procesos, modo, finalidad, causa, consecuencia, motivo, etcétera. • Describir (personas, objetos, lugares, situaciones). • Sostener una conversación sencilla en lengua náhuatl para expresar opinión, gusto, etcétera.
<p>Respecto al conocimiento de la cultura, el alumnado podrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumirse como perteneciente a la cultura náhuatl. • Reconocer algunos significados del pensamiento de su pueblo originario sobre la vida y el mundo. • Valorar la riqueza cultural y lingüística de la región multicultural donde vive (variantes de náhuatl, proceso histórico, asentamientos nahuas). • Comprender la trascendencia de la oralidad en diferentes prácticas sociales, empleando vocabulario suficiente con claridad y fluidez en la lengua náhuatl de su región, sea ésta su lengua materna o su segunda lengua. • Reconocer y valorar los diferentes géneros discursivos, tanto orales como escritos, de los pueblos originarios, entre ellos mitos y leyendas.

Fuente: Cabrera N, Castillo, D, Hernández, V, Santos, T. 2010. *Semanauak naua olinyolistli. Nauatlajtonemistli. lamoch tlamachtijketl tlen se xiutl ome ixelka tlamachtistli. La totalidad de la vida en movimiento en el mundo náhuatl. Asignatura de Lengua y Cultura de la Huasteca. Primer grado de Telesecundaria. Guía didáctica para el maestro*, págs. 9 y 10.

Como puede observarse, el perfil de egreso integra tanto los aspectos lingüísticos como los culturales, que el alumno debe saber al terminar el primer año de secundaria. En apartados posteriores de esta dimensión se hará énfasis en la manera en que se plantearon actividades y ejercicios que intentaban cubrir este perfil.

Toca el turno al análisis del material a partir de dos categorías que deben tomarse como referente para la pertinencia cultural y lingüística. Ambas se enmarcan en el eje de análisis denominado “Contexto”. Una de estas categorías atañe a la incorporación del Enfoque Intercultural Bilingüe en el material y la otra refiere a una propuesta de tipo organizativo denominada Modelo multigrado multinivel.

3.2.1.3 Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB)

- El Enfoque Intercultural Bilingüe debía permear la propuesta de temas y actividades que se desarrollarían en la Guía de Aprendizaje para el Alumno. Todos los temas incluidos en el programa de estudios podían abordarse desde el EIB. En particular, el *Bloque I. México un país diverso*, tenía como principal objetivo introducir a los alumnos al conocimiento, reconocimiento y valoración de aspectos vinculados con la diversidad lingüística y cultural del país. La inserción del enfoque se pone de manifiesto en el tipo de instrucciones y acciones que se sugieren para el intercambio de ideas por medio de debates, asambleas o entrevistas a familiares y miembros de la

comunidad. Por ejemplo, cuando se pide que compartan historias o conocimientos que han aprendido de sus padres y/o familiares (Bloque II y Bloque IV) o cuando se reflexiona sobre las condiciones de vida de los pueblos originarios en ambientes rurales y urbanos (Bloque VII).

Desde el punto de vista analítico, pese a que durante todo el ciclo escolar había posibilidades de explicitar el EIB por medio de actividades en donde los alumnos dialogaran, reconocieran y pusieran en tensión conocimientos de diferente índole, hay muy pocos momentos en donde este aspecto queda asentado, al menos de manera explícita. En el Bloque I, por ejemplo, los jóvenes tienen la oportunidad de identificar diferentes variantes dialectales, de valorar las lenguas nacionales, de participar en la discusión de ciertas situaciones discriminatorias por el uso de la lengua náhuatl. Sin embargo, la reflexión puede relativizarse a través de actividades que se alejen de este objetivo. Me refiero en particular a las actividades que se plantean el Bloque I (pág.21) sobre la diversidad lingüística, el número de lenguas y sus variantes. El tipo de actividad, la elaboración de 68 tarjetas con los nombres de las lenguas para realizar una memoria, no lleva a ninguna reflexión, o al menos no se intenciona dentro de la Guía de aprendizaje del alumno.

En otros bloques se recuperan los saberes de la tradición oral o los conocimientos que se tienen del proceso de cultivo del maíz, se pone en el centro la discusión en torno a la ayuda mutua como característica de los pueblos originarios nacionales, así como la identificación y reflexión sobre las relaciones entre las familias o también entre miembros de la comunidad, por mencionar

algunos. Sin embargo, no hay referentes explícitos que sugieran alguna reflexión sobre el establecimiento de relaciones basadas en el respeto o el diálogo, ni otros saberes que pueden convivir en un mismo espacio. La cuestión lingüística, sin embargo, responde a los preceptos de este enfoque toda vez que en primera instancia, toma en consideración a jóvenes hablantes y no hablantes de la lengua náhuatl, presenta actividades para su aprendizaje y su desarrollo y, además, se encuentran, a lo largo del material, diferentes momentos en los que se reflexiona sobre el uso de las lenguas originarias y la necesidad de mantenerlas, desarrollarlas y valorarlas.

3.2.1.4 Modelo multigrado multinivel

En el capítulo 1 se hizo referencia a esta propuesta de abordaje de actividades vinculadas al aprendizaje de lenguas. Se sitúa en el eje de Contexto ya que responde a la condición heterogénea desde el punto de vista lingüístico que caracteriza a los alumnos que conforman las aulas en donde se imparte la ALCIES. Debe resaltarse que en la conformación del material no se tomó este modelo como uno de los referentes que tendrían que tomarse en cuenta para el diseño (al menos no de manera deliberada); sin embargo sí se retomó en los referentes teóricos en los que se sustenta este trabajo de investigación. Su importancia radica en que resulta una propuesta práctica para organizar el trabajo con la lengua en contextos diversos donde hay alumnos con diferentes lenguas y con diferentes grados de dominio de las mismas. Por esta razón, se propone

incluirlo dentro de las categorías de Contexto con el fin de identificar si en la Guía de aprendizaje del alumno se incorporaron algunos elementos de este modelo. No debe olvidarse que dicho modelo es una propuesta de quien escribe este trabajo, que se ha ido consolidando y probando en diferentes espacios a partir de la experiencia en la elaboración del material que aquí se analiza y de otros, así como a través de la reflexión y apuesta por nuevas metodologías vinculadas al aprendizaje de las lenguas indígenas. Bajo estas consideraciones, debe apuntarse lo siguiente: A lo largo de la Guía de Aprendizaje se muestran instrucciones para hacer las tareas y ejercicios ya sea de manera colectiva, en equipos, o a partir del trabajo en parejas. Lo anterior puede vincularse con lo que propone este modelo; no obstante, estas instrucciones no están intencionadas del todo; es decir, no se explicitan en la Guía de aprendizaje del alumno como parte de una estrategia que permitiera el trabajo con las lenguas. Se proponen en la Guía del docente como parte de las acciones que tiene que incentivar en el aprendizaje y desarrollo del náhuatl. Debe decirse además que la decisión de sugerir pocos momentos para el trabajo individual atañe a una cuestión vinculada a la pertinencia cultural, ya que en las comunidades indígenas las tareas se proponen a partir de una organización colectiva.

Las decisiones expuestas forman parte del proceso de diseño de la Guía de aprendizaje del alumno, el análisis que de ellas se ha hecho, a partir de las categorías que se desprenden del eje de Contexto, ha permitido observar e identificar, implicaciones decisivas para la propuesta de enseñanza del náhuatl. Así, se ha hecho explícita la importancia de fijar y caracterizar bien al sujeto a

quien va dirigido el material, así como al entorno en donde se sitúa. De igual modo, se ha visto que incluir contenidos para la enseñanza de la lengua en un material didáctico se traduce en un proceso complejo y de carácter meticuloso, mediante el cual se esperaría la incorporación de elementos del Enfoque Intercultural Bilingüe y del Modelo multigrado multinivel. Este análisis debe y puede profundizarse más en los dos ejes restantes de esta dimensión.

3.2.2 Enfoques de enseñanza y aprendizaje

Este eje organiza los elementos que se tomaron en consideración para conformarlos enfoques que sustentarían la propuesta metodológica para la enseñanza de lengua náhuatl planteada en el material. Es una combinación de lo que aparece en las orientaciones teóricas del Capítulo 1 en cuanto al Enfoque comunicativo y funcional y el enfoque de enseñanza de lenguas basado en prácticas sociales del lenguaje.

Para conformar las actividades que se integrarían a la Guía de aprendizaje del alumno fue necesario considerar diferentes aspectos que tenían su base en el enfoque metodológico propuesto para la enseñanza de lenguas (Cf. Capítulo 1). Uno de ellos, por ejemplo, es que la enseñanza de la lengua se basa en el enfoque comunicativo funcional a partir del uso social del lenguaje y tomando como punto de referencia los elementos culturales del pueblo nahua. Las actividades que se proponían debían construirse a partir de una reflexión previa en torno a diversos elementos relacionados con la función comunicativa que se deseaba desarrollar, esta reflexión iniciaba con preguntas al especialista en la

lengua y la cultura sobre el uso común de la lengua (*qué se dice cuando se habla de ... , qué preguntas se hacen cuando se quiere obtener información sobre ... cuáles son las expresiones más comunes cuando estás en... , si quisieras narrar una historia cómo empezarías...*, es común utilizar esta estructura cuando hablas de... por mencionar algunas). Es decir, si en la cotidianeidad se utilizaban ciertas estructuras para comunicar algo en particular. Esta primera reflexión resultaba útil por varios factores: por un lado, permitía identificar si la estructura que se iba a enseñar era pertinente desde el punto de vista cultural; por otro, se iban extrayendo las expresiones que se requerían, así como el léxico relacionado (nombres/sustantivos sobre todo) y otras clases de palabras (pronombres, adjetivos, adverbios, verbos, preposiciones o conjunciones), de ahí se iniciaba otra ronda de preguntas para analizar la estructura gramatical, lo cual resultaba indispensable en una lengua polisintética aglutinante como lo es el náhuatl. Una vez que se tenían todos los elementos anteriores se planeaban las actividades. El desarrollo de actividades tenía la intención de presentar diferentes momentos para que los alumnos fueran identificando el léxico y las formas gramaticales que les permitirían utilizar la lengua náhuatl para comunicarse. Para la enseñanza de la gramática (destinada sobre todo para los jóvenes hablantes de la lengua náhuatl) en ocasiones se incorporaba información gramatical pero únicamente al final de las secuencias. De igual forma, las actividades sugeridas requerían que los estudiantes escucharan audios, leyeran textos o incluso que observaran videos, además, se incluían también actividades para escribir y para practicar la lengua.

Obsérvese la siguiente secuencia del Bloque V, que aparece en la Guía del alumno a partir de la página 170 y hasta la 172:

Cuadro 14. Secuencia de actividades comunicativas.

<Audio>Nació otro Gómez y van 70
 <Actividad individual>
 (Incluir ilustración con joven y jovencita de secundaria sentados en una barda platicando)
 Escucha el siguiente audio e identifica los parentescos que se mencionan.
 (entra texto en recuadro)
 Gabriela y Rafael están sentados en una barda platicando.
 Gabriela: Al cumpleaños de tu abuela fue mucha gente, ¿verdad?
 Rafael: Sí, muchos, toda la familia, yo creo que somos la familia más grande de todos los alrededores.
 G: La mía es muy grande también.
 R: Pues será grande pero no tanto como la mía.
 G: Pues yo creo que ahí se van, si no es que la mía te gana, nomás de mi tío Alberto son 9 hermanos.
 R: Pues mi abuela tuvo 11 hijos, échale cuentas de ahí para acá.
 G: Mi abuela tuvo 6 pero mi tía Carmen tiene 8 hijos, mi tía María Luisa tiene 6, mi tía María Angélica tuvo 5, mi tío Alberto 9, y bueno, mi tío Javier ni casado está, ese sí me falló. Y todavía me faltan los hijos de mis primos...
 R: No si hasta como que me mareaste. Ahí te va, cuéntale, yo tengo 4 hermanos, 4 sobrinos, 10 tíos, 32 primos, 8 sobrinos primos, ah... los 6 compadres de mis padres y...
 G: Ya estuvo, está bien, tu familia igual y es más grande, pero a la boda de mi hermana fueron más de 500 personas.
 R: Pues cómo no, si fue toda mi familia.
 (sale recuadro de texto de audio)
 <Actividad en parejas>
 Busca a una pareja y ayúdense para anotar en cada cuadro la información que aparece sobre la familia de los dos jóvenes del audio. Busquen la información en el texto anterior.
 (incluir dos cuadros en blanco que lleven como título "Familia de Gabriela", "Familia de Rafael")

Familia de Gabriela	Familia de Rafael

Lean estas oraciones, corrijanlas si no son verdaderas. Si tienen dudas, pregunten a un compañero o verifiquen la numeración de las páginas de su Guía de aprendizaje para buscar cómo se escriben los números.
 El tío Alberto tiene 4 hermanos _____.
 La abuela de Gabriela tuvo 11 hijos _____.
 La abuela de Rafael tuvo 6 hijos _____.
 María Angélica tiene 5 hijos _____.
 María Luisa tiene 12 hijos _____.
 El tío Alberto tiene 9 hijos _____.
 Javier tiene 2 hijos _____.
 Rafael tiene 4 hermanos _____.
 Rafael tiene 36 primos _____.
 Rafael tiene 6 compadres _____.

<Actividad en parejas>
 Haz a tu pareja dos preguntas sobre la familia de Rafael, tu pareja deberá preguntarte sobre la familia de Gabriela.
 (Entra recuadro con modelo)
 ¿Cuántos sobrinos tiene Rafael? Rafael tiene 8 sobrinos.
 (sale recuadro con modelo)
 Escriban aquí sus preguntas y respuestas.
 (incluir 4 líneas/renglones para respuestas)

¡Ahora les toca a ustedes! Reúnanse con otra pareja y hablen sobre sus familias. No olvides tomar nota de lo que vas a decir pues te servirá para tu árbol genealógico.
 MI FAMILIA
 Mi padre se llama ...

(incluir 4 líneas para notas)

Fuente: GAA, 2008, p.170-172.

La secuencia anterior pone de manifiesto el tipo de actividades que se sugerían para la enseñanza de la lengua. El fin comunicativo de esta actividad era dar información sobre los miembros de la familia, se enmarcaba dentro de las tareas destinadas a la elaboración de un árbol genealógico. El enfoque comunicativo se manifestaba a través de las actividades, las cuales tratarían de guiar a los estudiantes a la identificación y práctica de la estructura que iba a servir para hablar de sus familias. De esta manera, el léxico de parentesco se presentaba en el audio como en: *Escucha el siguiente audio e identifica los parentescos que se mencionan*, después se identificaba en el texto y se buscaba información sobre los familiares: *Busca a una pareja y ayúdense para anotar en cada cuadro la información que aparece sobre la familia de los dos jóvenes del audio. Busquen la información en el texto anterior*. A continuación, la estructura se presentaba como parte de una oración: *Lean estas oraciones, corríjanlas si no son verdaderas. Si tienen dudas, pregunten a un compañero o verifiquen la numeración de las páginas de su Guía de aprendizaje para buscar cómo se escriben los números* y después se utilizaba para dar información concreta sobre algo: *Haz a tu pareja dos preguntas sobre la familia de Rafael, tu pareja deberá preguntarte sobre la familia de Gabriela/ ¡Ahora les toca a ustedes! Reúnanse con otra pareja y hablen sobre sus familias*. Esta actividad brindaba además la oportunidad de practicar la numeración en náhuatl: *Si tienen dudas, pregunten a un compañero o verifiquen la numeración de las páginas de su Guía de aprendizaje para buscar cómo se escriben los números*.

En la Guía didáctica para el profesor se encuentran diferentes sugerencias que intentaban dar herramientas para que las actividades que se han analizado tuvieran un fin comunicativo, los siguientes párrafos muestran de qué manera dichas sugerencias se presentaban al docente:

Cuadro 15. Relación GA y GDM y enfoque comunicativo.

Sobre instrucción 1 en Guía del alumno (GA): *(Escucha el siguiente audio e identifica los parentescos que se mencionan)*

Guía didáctica para el maestro (GDM):

Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes den información sobre su familia, trabaje con los alumnos hablantes y no hablantes de la lengua. Se pide a los alumnos que escuchen el siguiente audio y que identifiquen los nombres de parentescos que se mencionan (abuela, tío, tía, hijo, hermano, hermana, sobrino, primo, compadre...). La intención es que los alumnos se familiaricen con el léxico y que lo utilicen después para comunicar algo.

Recuerde que puede apoyarse en los alumnos que dominan la lengua para asegurar que todos en el grupo hayan entendido el texto.

Sobre instrucción 2 en GA: *(Busca a una pareja y ayúdense para anotar en cada cuadro la información que aparece sobre la familia de los dos jóvenes del audio. Busquen la información en el texto anterior).*

(GDM):

Ya que se identificaron los diferentes tipos de parentescos, usted puede pedir que repitan las palabras para practicar la entonación de la lengua. Se pide que anoten en los cuadros que aparecen en su Guía de Aprendizaje, la información que hay sobre la familia de los dos jóvenes. Esta actividad permite indagar y extraer información que después servirá para desarrollar la función comunicativa. Esta actividad es en parejas. Le sugerimos que los alumnos que están aprendiendo la lengua, intenten escribir en náhuatl auxiliados por sus compañeros.

Sobre instrucción 3 en GA: *(Lean estas oraciones, corríjanlas si no son verdaderas. Si tienen dudas, pregunten a un compañero o verifiquen la numeración de las páginas de su Guía de aprendizaje para buscar cómo se escriben los números).*

(GDM):

En este ejercicio las parejas tienen que leer las oraciones que aparecen a continuación, y de acuerdo a la información que da el audio, corregir las que son falsas. Se pide que si hay alguna duda en cuanto a los números en náhuatl, verifiquen la numeración de las páginas de su Guía de aprendizaje para buscar cómo se escriben los números. Muestre a los alumnos que se fijen en la forma en la que se escriben estas oraciones y pida que practiquen cómo se dicen y se construyen los números en náhuatl.

Sobre instrucción 4 en GA: *(¡Ahora les toca a ustedes! Reúnanse con otra pareja y hablen sobre sus familias. No olvides tomar nota de lo que vas a decir pues te servirá para tu árbol genealógico).*

(GDM):

Para la siguiente actividad, se pide a los alumnos que cambien de pareja y hablen sobre sus familias, se debe tomar nota en el apartado correspondiente, pues le servirá para organizar su

árbol genealógico. Este es un ejercicio para desarrollar la producción propia. Recomiende que intenten practicar en otros lugares. Incluya otras preguntas sobre la familia como pueden ser ¿quién vive contigo? ¿cuántos son en tu familia? ¿cómo se llama tu mamá? Acompañe a las parejas para observar si ambos participantes están utilizando la lengua náhuatl. Puede anotar en el pizarrón un ejemplo que muestre lo que se espera que los jóvenes comuniquen.

Guía didáctica para el maestro, 2008, p. 211-213.

En las sugerencias pueden encontrarse referencias puntuales a este enfoque, en particular se extraen los siguientes fragmentos:

<i>Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes den información sobre su familia, trabaje con los alumnos hablantes y no hablantes de la lengua.</i>	Indica que la actividad tiene un fin comunicativo, explicita la función comunicativa.
<i>Esta actividad permite indagar y extraer información que después servirá para desarrollar la función comunicativa.</i>	Se refiere a la identificación de la estructura en un audio y en un texto como insumo que servirá para comunicarse.
<i>La intención es que los alumnos se familiaricen con el léxico y que lo utilicen después para comunicar algo.</i>	Propone cómo se sugiere el trabajo con la lengua a partir de la identificación del léxico.
<i>Este es un ejercicio para desarrollar la producción propia. Recomiende que intenten practicar en otros lugares.</i>	Explicita el uso libre del lenguaje y la aplicación fuera del aula.

En otros momentos se incorporaron actividades para la enseñanza de ciertos elementos gramaticales (la identificación de enunciados exclamativos, interrogativos, declarativos e imperativos, partes de la oración como sujeto y predicado, así como el reconocimiento y clasificación de sujeto simple, sujeto compuesto y predicado). La siguiente secuencia, tomada del Bloque IV (páginas 107-110) de la Guía de aprendizaje del alumno, ejemplifica la forma en la que se integraron las actividades bajo este enfoque:

Cuadro 16. Ejemplo de abordaje de elementos gramaticales vinculación con el enfoque comunicativo.

Oraciones declarativas e imperativas

<Actividad en parejas>

Lee con una pareja el siguiente texto.

Escribe en una columna las oraciones en color rojo y en otra las oraciones en color azul.

(Incluir dos columnas con espacio suficiente para que quepan los dos tipos de oraciones)

ROJO

AZUL

(Aparece texto con enunciados declarativos e imperativos señalados con dos colores diferentes, rojo: enunciados declarativos, azul: enunciados imperativos.)

Todos los sábados **acompañó a mi padre a la milpa**. Tempranito **escucho su voz**:

-Levántate ya hijo-, se nos hace tarde.

Mis hermanos más pequeños duermen pero **Roberto, el más grande, barre el patio de nuestra casa**, esa es su tarea.

Yo siempre le grito: **¡Limpia el gallinero también!**, porque sé que esa es mi tarea.

Mi madre prepara la comida para que almorcemos después de trabajar un rato. Ella siempre le dice a mi padre:

-Ven aquí- y luego, en un tono amenazador, **¡Cuida bien a tu hijo!**

Entonces se despide dirigiéndose a mí: **-Ayuda a tu padre y no lo hagas enojar-**

Así, **mi padre y yo iniciamos nuestra labor del sábado**.

¿Cuándo usamos estas oraciones? ¿Qué características tienen? Escriban sus observaciones.

ORACIONES/COLUMNA ROJO

ORACIONES/COLUMNA AZUL

Con tu pareja describan la siguiente fotografía. Cada uno escriba tres oraciones sobre ella.

(Entra fotografía de abuelo dando de comer a las gallinas y patos, carpeta de imágenes: 1ª_B4_abuelo)



(Incluir tres líneas para escribir las oraciones)

Reúnanse con otra pareja. Cada uno tendrá que dar una orden y los demás tendrán que realizar lo que pide.

¿Oraciones declarativas? ¿Oraciones imperativas? A continuación encontrarás su definición, escribe debajo su nombre.

Se utilizan para pedir algo, dar una orden o mandato, indicar una prohibición, ruego, súplica o recomendación.

Son oraciones que se utilizamos para afirmar o negar algo, admiten un juicio de valor falso o verdadero.

Oración

(GAA ,107-110).

En esta secuencia se intentó dirigir las actividades bajo este enfoque tratando de graduar el conocimiento de la lengua, en primera instancia a partir de la presentación de un texto y la observación e identificación, marcadas con colores rojo y azul, de dos diferentes tipos de oración: declarativas e imperativas. Lo anterior se puede observar en la secuencia con la instrucción: *Lee con una pareja el siguiente texto. Escribe en una columna las oraciones en color rojo y en otra las oraciones en color azul.* La secuencia muestra también que se pide a los alumnos que reflexionen y pongan por escrito lo que saben acerca del uso de estas oraciones y lo que intuyen sobre sus características a través de las preguntas *¿Cuándo usamos estas oraciones? ¿Qué características tienen?* Estas preguntas intentaban tomar en consideración los conocimientos sobre la cultura y la utilización de la lengua de los alumnos, además, pretendían proponer el reconocimiento empírico para indicar la función de las oraciones. La secuencia presenta además un ejercicio para describir, de manera escrita, una imagen utilizando oraciones declarativas: *Con tu pareja describan la siguiente fotografía. Cada uno escriba tres oraciones sobre ella* y un ejercicio para la práctica oral de la lengua utilizando oraciones imperativas: *Reúnanse con otra pareja. Cada uno*

tendrá que dar una orden y los demás tendrán que realizar lo que pide, ambas actividades establecían el uso de la lengua y el desarrollo de habilidades lingüísticas. Por último, la secuencia incorpora un ejercicio más que se centra en la reflexión explícita sobre las características de estas oraciones: ¿Oraciones declarativas? ¿Oraciones imperativas? A continuación encontrarás su definición, escribe debajo su nombre. Estos ejercicios tenían la intención de llevar al alumno a que descubriera cómo se constituían determinados elementos gramaticales en la lengua.

El análisis de las dos secuencias intenta mostrar el procedimiento para construir actividades que respondieran al enfoque comunicativo. El tipo de decisiones incluía pensar en actividades que atendieran a alumnos con diferentes lenguas maternas, con diferente dominio de la lengua indígena y el español y que, además, tuvieran como fin el desarrollo de funciones comunicativas.

Desde un punto de vista analítico debe mencionarse que, a lo largo del material hay pocos espacios para practicar la lengua como L2 y pocas sugerencias a actividades fuera del aula en donde se podrían utilizar las funciones comunicativas aprendidas. El único momento en el que regresan a la práctica es durante las actividades de repaso. No obstante, el enfoque comunicativo se manifiesta a partir del orden en que se plantean las actividades; es decir, en el caso del trabajo con elementos gramaticales no se parte de la regla o explicación explícita de la estructura a practicar o analizar sino se busca que el alumno vaya indagando, identificando, haciendo relaciones y practicando para después llegar a

reflexionar sobre el tipo de función o de estructura que se estudia. En el caso de la enseñanza de la lengua náhuatl como L2, no hay ejercicios repetitivos o que exijan la memorización o mecanización, tampoco se encuentran instrucciones para hacer listas de palabras sin sentido o sin alguna intención, por el contrario, se van dando elementos que sirven de insumo para exponerlos al uso de la lengua y a su práctica. Estos aspectos pueden considerarse aciertos en el material; sin embargo, también es importante mencionar que no hay mucha variedad en el tipo de actividades propuestas y que, en muchas ocasiones, éstas no tienen en sí un propósito comunicativo. Aunado a lo anterior, debe también mencionarse que el éxito de este material y la aplicación adecuada del enfoque comunicativo depende, en gran medida, en lo que se apunta en la guía didáctica para el maestro.

En lo que respecta a la pertinencia de las actividades, la autora de la guía del docente menciona lo siguiente:

(...) En cuanto a la propuesta de enseñanza de lenguas, la dificultad consistió en poner en cada momento de la secuencia en dónde se enseñaba la lengua; se hicieron recomendaciones y sugerencia puntuales respecto a la forma en que se debía abordar tal situación, asimismo, se sugirieron actividades fuera del aula para reforzar las actividades de enseñanza de lenguas. Otra de las estrategias que se utilizaron fue recomendar a los docentes que se identificaran monitores que le apoyara en las actividades planteadas en las Guías de trabajo. De igual forma se pedía que en las actividades que requerían participación grupal o en parejas se eligiera a los alumnos hablantes o los que no hablaban para que se integraran los equipos de trabajo de manera equilibrada en cuanto el uso de la lengua (uno que hablara, uno que no, etcétera.).(Noemí Cabrera, *entrevista personal, mayo de 2014*)²⁸

²⁸ La guía de preguntas de la entrevista puede consultarse en el Anexo 4 de este trabajo de investigación.

Al llevar a cabo una revisión a las secuencias expuestas anteriormente y a otras identificadas en otros bloques, como en:

Bloque I. México un país diverso. SSC ¿Para qué aprendemos la lengua náhuatl? ¡Aprendamos más sobre nuestra lengua!, págs. 34-35.
Bloque II. ¿De dónde venimos? SSC Cuando contamos nuestra historia. ¿Te gusta esta figura? / A mí me gusta. Págs. 43 y 50.
Bloque IV. Cultivamos el maíz.SSC El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión náhuatl. Enunciados exclamativos e interrogativos. Pág. 97-99.
Bloque IV. Cultivamos el maíz.SSC El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión náhuatl. ¿Sabes dónde están? Págs. 103 a 105.
Bloque IV. Cultivamos el maíz.SSC El llamado de la lluvia. Las hormigas y el comal en el periodo de la lluvia. Algo sobre nuestra lengua. Págs. 122.124.
Bloque IV. Cultivamos el maíz.SSC La siembra del maíz y su proceso de cultivo. La siembra, sujeto y predicado, ¿te acuerdas?, ¿qué estarán viendo? 125- 130.
Bloque VI. ¿Cómo convivimos con los demás? SSC Intercambio de alimentos y productos como símbolo de comunalidad. ¿Quién es Raquel? Vamos a escribir, Nació otro Gómez y van 70.

...parece no haber relación al menos evidente entre las actividades propuestas para estudiantes considerados L1 y para los L2. Un acierto, sin embargo, es que sí se sugiere una organización flexible, con actividades realizadas en su mayoría por al menos dos personas para la realización de actividades, además, sin tomar en consideración las sugerencias plasmadas en la guía didáctica para el maestro que en diversos momentos apuntalan el trabajo con estudiantes considerados L1 y L2, se encuentran instrucciones en donde de manera explícita refieren al apoyo de alumnos con mayor competencia comunicativa para llevar a cabo la actividad: *apóyate en algún compañero, busca a otro compañero, revisen que se entienda claramente lo que estén diciendo, si no es así, alguien del equipo puede encargarse de una nueva versión.*

Las aseveraciones anteriores se vinculan de manera directa con el modelo multigrado multinivel (cf. Capítulo 1 y párrafos anteriores) y su relación con la Guía de aprendizaje del alumno. Si bien es cierto que dicho modelo no existía en ese momento como propuesta ni estaba pensado como un elemento fundamental en la

planeación y diseño de un material didáctico para la enseñanza de lenguas dentro de un contexto lingüísticamente diverso, en el material ya se incluían algunos preceptos que hoy en día caracterizan al modelo; en particular, la propuesta para organizar el trabajo dentro del aula (en parejas, en equipo, en plenaria) lo cual aseguraría espacios de apoyo mutuo y trabajo colectivo entre hablantes de la lengua originaria y no hablantes, así como el uso de monitores/alumnos con mayor competencia comunicativa en lengua náhuatl. La Guía de aprendizaje del alumno no presenta alternativas para el trabajo con la lengua tomando en consideración el nivel de competencia comunicativa de los jóvenes, al menos no de manera explícita, es más, parece tener una fe ciega en la propuesta de trabajo que presenta la Guía didáctica para el maestro, esperando que sea en ese espacio discursivo donde se den opciones de trabajo. Una recomendación que en los últimos años se ha probado a partir de la elaboración de otros materiales elaborados para contextos similares²⁹, es la inclusión de actividades en donde alumnos hablantes y no hablantes tuvieran a su cargo tareas específicas para lograr elaborar algún producto. De esta manera, unos podrían escribir en náhuatl, otros dibujarían, otros presentarían frases cortas y otros textos orales más extensos, unos copiarían títulos o encabezados, otros serían los relatores; a cada uno se le encomendaría una tarea específica con base en el dominio que tuvieran

²⁹Se han realizado algunos materiales para alumnos migrantes (que regresan de los Estados Unidos a México) y también para la misma asignatura pero de otras lenguas, destacan los siguientes: Cuadernillo sobre la enseñanza del español a niños hablantes del idioma inglés (serie: aquí y allá) fichas didácticas para alumnos transnacionales. Fichas didácticas para la enseñanza de la lengua náhuatl y totonaku/ UVI. Materiales didácticos para la asignatura de lengua y cultura mazahua y tlahuica/UIEM.

de la lengua. Una forma en la que se podría explicitar y sustentar el trabajo a partir del modelo multigrado multinivel es incluir actividades escalables; es decir, actividades que se complejicen de acuerdo con el tipo de usuario que utilice el material; de esta manera, se evita que las actividades no resulten ni tan complejas ni tan sencillas.

Un elemento más que se consideró en la elaboración de este material es el referente cultural vinculado de manera directa al aprendizaje y desarrollo de la lengua náhuatl. Durante el proceso de construcción de la Guía de aprendizaje del alumno, se establecieron sesiones de trabajo que tenían como objetivo imaginar de qué manera se podrían articular los contenidos lingüísticos con aquellos que tenían relación directa con las prácticas socioculturales. De igual forma, tendría que definirse cómo es que se iba a trabajar con la lengua tomando como referente central a las prácticas sociales del lenguaje. Sin embargo, debe mencionarse que la incorporación de las prácticas sociales del lenguaje no estuvo del todo consolidada en este trabajo ya que, al momento de elaboración del material, no había un antecedente previo o referente que diera cuenta de cómo trabajar el desarrollo y aprendizaje de la lengua a partir de prácticas sociales del lenguaje, mucho menos una propuesta para la enseñanza de la lengua como L2 que tuviera su base en dichas prácticas. Quizá por esta razón, a lo largo del material aparecen actividades que parecen fragmentadas o sin articulación directa al uso real de la lengua dentro de prácticas socioculturales específicas. Aunado a lo anterior, vale la pena resaltar que bajo esta organización de trabajo (la de los diseñadores del material), se tenía una sola visión sobre la cultura y sobre la lengua; es decir, el

especialista del equipo, al ser del estado de Hidalgo, proporcionaba valiosos testimonios e información sobre la cultura los cuales se iban incorporando a las actividades propuestas para el material. Sin embargo, aunque en la parte inicial de la planeación del material se realizó una visita a la comunidad nahua de Atlaltipa en la región huasteca del estado de Hidalgo, no había condiciones para visitar comunidades nahuas de los estados de San Luis Potosí y Veracruz. Debido a lo anterior, los ejemplos de las diferentes prácticas culturales se enmarcan en su mayoría en el estado de Hidalgo. El riesgo de abordar los contenidos sin detenerse en la identificación y análisis de las mismas prácticas sociales del lenguaje es sustantivo; muchas prácticas del lenguaje –al menos para las culturas indígenas- son propias, son géneros discursivos específicos de una lengua y una cultura y diferentes a los de otras lenguas. Muchas de estas prácticas son incluso orales. Por momentos, la propuesta de enseñanza de lenguas de este material parece dejar a un lado estas consideraciones y plantear por ejemplo, la escritura de recetas sin proponer espacios para que el joven reflexione sobre cómo se transmite este tipo de conocimientos en su cultura y su lengua. Otro ejemplo es que se plantea el trabajo con la lengua a partir de prácticas sociales del lenguaje que no son propias de la lengua originaria, como pueden ser las entrevistas o la realización de debates. De igual forma, el material propone la realización de textos que ni de manera oral ni escrita son significativos para los jóvenes nahuas, entre ellos, la elaboración de un árbol genealógico, la propuesta para hacer trípticos o carteles, por ejemplo. En este tenor, debe decirse que la Guía de Aprendizaje para el Alumno no se basa en las prácticas sociales del lenguaje como elemento

metodológico o enfoque para la enseñanza de lenguas, sin embargo, sí se retoman algunas prácticas sociales del lenguaje propias de la cultura nahua y se analizan. El material presenta diversos momentos para la reflexión en este sentido: Discurso ritual en Bloque IV, identificación y análisis del *tlajtollí*, uso del lenguaje en la pedida de mano en Bloque V, por mencionar algunos.

3.2.3 Contenidos y procedimientos

La planeación de los contenidos temáticos a la que se hizo referencia en el apartado anterior sirve como punto de partida para la revisión de las actividades que presenta la Guía de aprendizaje del alumno. Con base en la estructura analítica propuesta en el capítulo 1, *Contenidos y procedimientos* se constituye como un eje de análisis que se inserta en la dimensión *¿Qué exige?* Se incorporan tres categorías de análisis: actividades, textos y recursos. La discusión que se plantea, que tiene su base en las decisiones tomadas en torno a la creación e incorporación de actividades para la enseñanza de la lengua náhuatl, los textos y los recursos, va delimitando diferentes criterios de pertinencia lingüística y cultural vinculados al proceso de elaboración del material. Este apartado concentra los componentes de tipo lingüístico que fueron tomados en cuenta en la construcción de la guía de aprendizaje, así como su relación directa con la didáctica de las lenguas.

3.2.3.1 Conformación del syllabus. Selección de funciones comunicativas e identificación de elementos gramaticales y vocabulario

Ya se ha explicado en secciones anteriores que en las aulas en donde podría utilizarse o estaría destinado este material se caracterizan por tener hablantes y no hablantes de la lengua náhuatl. Esta condición trajo consigo una serie de planteamientos que tuvieron que discutirse para lograr definir los contenidos relacionados con el desarrollo y aprendizaje de la lengua náhuatl. El medio para lograr esta tarea consistió en un ejercicio de análisis de las distintas prácticas socioculturales que aparecían en el programa de estudios. Se iniciaba con una lluvia de ideas sobre lo que se sabía sobre estas prácticas; el especialista en la lengua y la cultura platicaba de manera extensa y minuciosa aspectos y características importantes en las celebraciones, ceremonias, actividades diarias, forma de organización y relación entre familiares y/o habitantes, relación con otros pueblos, participación de los niños, jóvenes, adultos, personas mayores, autoridades comunitarias, etcétera.

En general se ponían a discusión aspectos como los que se exponen en el siguiente cuadro. El ejemplo se extrae de una práctica sociocultural específica que se trabaja en el Bloque IV de la Guía de aprendizaje del alumno:

Cuadro 17. Análisis de la práctica cultural.

Práctica sociocultural	Descripción de la práctica	Valoración de la práctica
El desmonte	¿Cómo se hace? ¿Qué ceremonias se realizan? ¿En qué época se realiza? ¿Quiénes participan? Ventajas y desventajas de la quema durante el	Significado de la práctica para el pueblo nahua. Trasmisión del conocimiento de los saberes en torno al desmonte

	desmante ¿Cómo se utiliza la lengua (náhuatl)? ¿Quiénes son los encargados de hablar durante las ceremonias? ¿Qué se dice? ¿Qué se cuenta sobre esta práctica?	durante el proceso de cultivo.
--	--	--------------------------------

Se buscaban también documentos de tipo informativo que pudieran aportar insumos para la realización de las actividades, asimismo, se debía contemplar la construcción de guiones de contenido para audios y videos. Estos últimos no solo se traducirían en herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos sino también como elementos fundamentales acordes a la modalidad de telesecundaria.

Tras la exploración de la práctica sociocultural, se empezaban a delinear las actividades aunque solo a nivel de enunciación; es decir, sin que aún se desarrollaran. Posteriormente, se revisaba si la situación comunicativa incorporaba algún contenido de tipo lingüístico. Una parte esencial de este momento era explicitar el uso que se le daba a la lengua dentro de la práctica sociocultural; es decir, qué se decía, quiénes lo decían, cómo lo decían; de ahí se iban extrayendo nuevos contenidos lingüísticos (para alumnos considerados L1 y también para los L2) que podrían integrarse después como ejercicios.

El siguiente cuadro muestra un ejemplo de cómo se iban proponiendo los contenidos lingüísticos:

Cuadro 18. Incorporación de contenidos de tipo lingüístico dentro de ‘escaletas’ didácticas.

Situación socio comunicativa	Indicadores de logro de competencias	Actividades	Recursos	Orientaciones docencia
SEMANA 4 SSC ¿Para qué aprendemos la lengua náhuatl?	Comenta y argumenta en lengua indígena y en español su opinión y la de sus familiares sobre estudiar la lengua náhuatl.	Lectura del texto introductorio. Uso del video. Pregunta para reflexionar sobre el video: ¿El náhuatl tiene la misma importancia que otras lenguas? Se pedirá opinión sobre la pregunta. Actividad por equipos. Con base en las preguntas expuestas en las entrevistas del video se pedirá hacer una reflexión y exponerse dentro de clase. EQUIPO 1 y 2. Definir preguntas ENSEÑANZA NAHUATL L2 Vamos a aprender más sobre nuestra lengua. Actividad para reforzar ¿Cómo te llamas? ¿En dónde vives? Aprender también ¿Cuántos años tienes? Yo me llamo Juan soy de Atlapexco y tengo 12 años. Presentar uso de otros pronombres y su pronunciación Ella es (se llama) Patricia, es de Atlapexco y tiene 11 años. Proponer juego para presentarse ellos y luego presentar a alguien más. Actividad en parejas. Lectura de texto. Artículo periodístico referente a la prohibición de la lengua náhuatl dentro de una telesecundaria.	VIDEO El video muestra dos tipos de entrevistas. Unas hechas a especialistas de la lengua náhuatl en donde dan su opinión acerca de la lengua y otras con gente de comunidades náhuatl de la huasteca dando su opinión sobre las ventajas y desventajas del uso de la lengua.	Se recomienda que los alumnos que no sean hablantes de la lengua náhuatl (L2), se apoyen en los compañeros hablantes, para que les expliquen qué es lo que dice el texto de introducción. Para el desarrollo de esta actividad es necesario que se divida el grupo en 4 equipos, los cuales se enumeran del 1 al 4. Los equipos 1 y 3 trabajarán con las preguntas a especialistas y los 2 y 4 con las preguntas a habitantes de comunidades náhuatl. Asegurar que todos practiquen de manera oral y que los estudiantes que no sepan la lengua sean ayudados por los hablantes de la misma. Promover la escritura de las estructuras.

El cuadro pone de manifiesto las actividades basadas en contenidos de tipo lingüístico que se irían integrando, se puede observar que se partía de aspectos relacionados con la cultura y de ahí, se proponían actividades específicas para el desarrollo del lenguaje para todos los estudiantes y, en su especificidad, para la enseñanza del náhuatl como L2. De igual forma, destaca en estos ejemplos la presencia de elementos de tipo comunicativo y la intención por incorporar el desarrollo de funciones comunicativas que después formarían parte del *syllabus* del material. En estas discusiones, que dieron como producto una especie de escaletas didácticas que guiarían el desarrollo de las actividades y ejercicios, se decidieron cuáles funciones del lenguaje se incorporarían al material.

Los contenidos de tipo lingüístico que forman parte de este material son los siguientes:

Cuadro 19. Contenidos lingüísticos que conforman el material.

Contenidos para el desarrollo y aprendizaje del lenguaje (L1 y L2)	Contenidos específicos para alumnos que dominan la lengua náhuatl (elementos/funciones gramaticales)	Contenidos específicos para alumnos cuya lengua materna es una diferente al náhuatl (funciones comunicativas)
<p>Diversidad lingüística y cultural del país.</p> <p>El náhuatl y su relación con una lengua dominante como el español</p> <p>Actitudes de discriminación en torno al uso de la lengua náhuatl</p> <p>Toponimia</p> <p>Identificación de distintos géneros discursivos orales</p> <p>Lectura y comprensión de distintos textos en náhuatl: cuentos, leyendas y relatos</p> <p><i>Tlajtollí</i>. Definición y reconocimiento de las características del <i>tlajtollí</i>.</p>	<p>Identificación de sonidos del alfabeto de la lengua náhuatl y su representación gráfica.</p> <p>Enunciados exclamativos e interrogativos</p> <p>Enunciados declarativos e imperativos.</p> <p>Partes de la oración: sujeto y predicado.</p> <p>Reconocimiento y clasificación de sujeto simple, compuesto y predicado.</p>	<p>-Dar y pedir información sobre objetos.</p> <p>-Dar y pedir información sobre sí mismos y otras personas.</p> <p>-Presentarse y dar información sobre sí mismos y otros.</p> <p>-Expresar gustos y preferencias.</p> <p>-Describir lugares, objetos, personas, animales, procesos, acciones rituales, ceremonias y lugares.</p> <p>-Narrar experiencias.</p> <p>-Dar y pedir consejos o ayuda.</p>

El cuadro anterior tiene como fin poner de manifiesto los diferentes contenidos lingüísticos que se desarrollaron a lo largo del material. Estos se dividen en tres rubros: Contenidos para el desarrollo y aprendizaje del lenguaje, elementos gramaticales y funciones comunicativas. Debe resaltarse que el cuadro muestra los contenidos de manera aislada, como si éstos fuesen a desarrollarse por usuarios específicos (los L1 y los L2), en realidad, esta propuesta, tal y como se explicó en páginas anteriores, tenía su base en una organización flexible (lo que ahora puede entenderse como modelo multigrado multinivel) y suponía que todos los estudiantes de cada una de las aulas realizaran las actividades, sin importar su dominio de la lengua.

De manera específica se elaboró un *syllabus* que incorporaba los contenidos de lengua (para L2) que se incluirían a lo largo del material. El cuadro muestra las funciones comunicativas a desarrollar, la estructura gramatical

asociada a la función, el vocabulario, así como las actividades que se proponían. Puede consultarse en el Anexo 3. Elementos lingüísticos para el aprendizaje de náhuatl como L2.

Uno de los aspectos que debe mencionarse en este análisis crítico del material es en relación al *syllabus* propuesto para la enseñanza de la lengua náhuatl como segunda lengua. En primera instancia, se puede decir que este ejercicio debió incorporarse como parte de los apartados de la guía didáctica para el docente y no solo como un documento interno del equipo. Además, el cuadro referido pone de manifiesto diversas funciones, las estructuras gramaticales vinculadas, así como el vocabulario que podría utilizarse; sin embargo, al revisar las actividades propuestas en el material, estos contenidos lingüísticos parecen no desarrollarse del todo, ejemplo de lo anterior es la propuesta para describir a familiares y/o personas que tienen alguna relación cercana con los jóvenes, para lo cual se propone que los alumnos formulen preguntas y practiquen la lengua con base en las actividades que realizan las personas durante el día (pág. 168 de la Guía de aprendizaje del alumno). Sin embargo, la actividad referida es la única que se muestra en todo el material para lograr este fin; es decir, no se sistematiza la práctica, no se complejizan las actividades y tampoco se muestra nada al respecto en las actividades de repaso. Desde una postura crítica puede decirse que solo se propone una práctica incipiente para desarrollar esta función, con pocas alternativas intencionadas para su uso en la vida cotidiana. Lo anterior puede deberse a que el programa de estudios de la asignatura no contemplaba el aprendizaje del náhuatl como segunda lengua, de tal forma que los contenidos

que se propusieron para este fin tuvieron que articularse con el análisis de las prácticas culturales y los tiempos estipulados para lograr los aprendizajes esperados que el programa planteaba.

3.2.3.2 Actividades

Las actividades que pueden encontrarse en la Guía de aprendizaje del alumno se planearon tomando en consideración los siguientes aspectos:

1. Incluir actividades destinadas al aprendizaje de la lengua náhuatl para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Se procuró brindar espacios permanentes para que los jóvenes, hablantes y no hablantes de la lengua, pudieran hablar, escuchar, leer y escribir. Muchas de estas actividades se apoyan en textos, audios y videos para así permitir la comprensión de la lengua, la práctica oral, la pronunciación, así como la identificación de elementos específicos del discurso durante actividades cotidianas del pueblo nahua. Estas actividades intentan promover la identificación, reproducción y creación de textos basados en algunos géneros discursivos, como el consejo o el discurso ritual, de igual manera, las actividades incorporan la redacción de textos académicos, incluyendo ejercicios de revisión de la lengua originaria de la localidad. El siguiente ejemplo, tomado del Bloque IV de la Guía de aprendizaje del alumno, muestra la secuencia de actividades que se incluyeron en la situación sociocomunicativa “El

llamado de la lluvia”.³⁰. Se pretendía que las actividades que se proponen se llevaran a cabo en lengua náhuatl.

Cuadro 20. Secuencia de aprendizaje para situación sociocomunicativa.

1. Lectura de texto introductorio. Propone la lectura colectiva de las actividades que se van a realizar durante la secuencia.
2. Práctica oral de la lengua. Lluvia de ideas. Actividad exploratoria para recuperar los conocimientos de los alumnos sobre el llamado de la lluvia.
3. Video. Muestra de video con información sobre la ceremonia de pedimento de la lluvia. Redacción de respuestas a cuestionario relacionado con la información del video.
4. Práctica oral de la lengua. Descripción del proceso de la ceremonia del llamado de la lluvia en las comunidades nahuas de la huasteca.
5. Redacción de textos. Identificación de lugares sagrados. Redacción de frases breves sobre actividades que se realizan en los cerros sagrados de la región huasteca.
6. Lectura del texto “Los cerros sagrados y los espíritus de agua”. Se espera que los alumnos lean de manera colectiva el texto, identificado ideas principales y hablando sobre las secciones asignadas.
7. Redacción de frases. Análisis de la práctica cultural, (componentes, participantes, función).
8. Práctica oral de la lengua. Plática grupal para identificación y análisis sobre el tipo de discurso que utilizan los *tlamatijketl* (sabios).
9. Práctica de escritura. Redacción de insumos (preguntas y tipo de lenguaje) para hablar con un *tlamatijketl*.
10. Audio. Identificación de elementos que anuncian la llegada del agua.
11. Práctica oral de la lengua. Narración de relatos.
12. Reflexión sobre la lengua. Análisis de elementos en oraciones para identificar el sujeto y el predicado. Redacción de oraciones.
13. Redacción de frases con opinión sobre el llamado de la lluvia.

(Guía de aprendizaje del alumno p.117-124)

La secuencia didáctica seleccionada muestra el tipo de actividades que se incorporaron en una sección del material. En particular, el ejemplo intenta señalar cómo se propuso el desarrollo de habilidades lingüísticas (explícitas en cada número) a partir de diversas actividades vinculadas a una práctica cultural.

³⁰ El desarrollo de las actividades puede consultarse en el Anexo 2. Secuencia de aprendizaje para situación sociocomunicativa “El llamado de la lluvia”.

2. Incorporar actividades que tengan como base el tema cultural que se analice. Las actividades que se incluyeron en la Guía de aprendizaje del alumno forman parte de proyectos o tareas pequeñas en donde el trabajo entre jóvenes con diferentes lenguas maternas (sobre todo náhuatl y español) y con distintos dominios lingüísticos, convivieran juntos para lograr los objetivos. El Bloque IV, destinado al estudio de prácticas culturales y uso de la lengua relacionado con el maíz, se toma como referencia para poner de manifiesto del tipo de actividades que proponían el trabajo colaborativo a partir del tema basado en la cultura nahua.

Cuadro 21. Actividades propuestas con base en trabajo colaborativo.

<p>Proyecto de bloque. Hagamos una antología. <Actividad grupal> Organícense en equipos que tengan al menos un compañero que hable y escriba la lengua náhuatl. Saquen de sus carpetas de evaluación los relatos sobre el origen del maíz y el desmonte. Busquen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Textos redactados en clase.• Textos recopilados en la comunidad.• Textos recopilados con familiares.• Textos en tu Guía de aprendizaje del alumno o en tu Antología de textos. <p>-Escojan los textos que formarán parte de su antología. Asegúrense de incluir tanto textos en náhuatl como en español. -Escojan el título de su antología.</p> <p><Actividad por equipos> Hagan equipos para realizar una de las siguientes tareas:</p> <p>PRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">• Presenten el tema de su antología.• Pueden utilizar una explicación breve sobre lo que encontrarán.• Revisen su contenido.• Auxiliense con alguien que escriba la lengua náhuatl para revisarlo. <p>Miren este ejemplo: (Entra ejemplo de presentación simulando la escritura de jóvenes con el siguiente texto: Esta antología contiene historias sobre el maíz en la cultura naha. El maíz para nuestra cultura es de suma importancia, su origen, su significado y su consumo forman parte de nuestras raíces.</p> <p>REVISIÓN DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Revisen que se entienda claramente lo que estén diciendo, si no es así, alguien del equipo puede encargarse de corregirla o hacer una nueva versión.• Utilicen párrafos.• Corrijan la ortografía y pongan atención en el uso de mayúsculas después de un punto y también en los nombres propios.• En cuanto terminen de revisar una historia pásenla al equipo encargado de ilustrar. <p>ILUSTRACIÓN(PORTADA Y CONTRAPORTADA, INTERIORES)</p> <ul style="list-style-type: none">• Dos personas se encargarán de la elaboración de la portada y contraportada, escribanla en

- náhuatl.
- No olviden escribir el título de la antología.
- Si lo desean pueden incluir los nombres de los que participaron, la fecha y el lugar en donde fue elaborada.
- Utilicen ilustraciones, colores, plumones, recortes, dibujos para que sean atractivas, tanto las historias como la portada y contraportada.
- Agreguen el índice de su antología.

Presentemos nuestra antología

<Actividad grupal>

(deberá haber ilustraciones de la antología y también de los jóvenes presentando sus textos)

Lean algunos de los textos que les hayan gustado más.

(GAA, p. 110-111).

En el ejemplo resaltan las indicaciones que se propusieron para la organización de las actividades, de igual forma, se explicita, en las instrucciones, la condición del grupo, con alumnos hablantes y no hablantes de la lengua, y la propuesta para el trabajo dentro de la elaboración del proyecto: *-Organícense en equipos que tengan al menos un compañero que hable y escriba la lengua náhuatl/ -Auxíliense con alguien que escriba la lengua náhuatl para revisarlo/ -Revisen que se entienda claramente lo que estén diciendo, si no es así, alguien en el equipo puede encargarse de corregirla o hacer una nueva versión.* En este extracto puede observarse que el total de los alumnos podrían participar en la elaboración de la antología, unos, los que tienen mayor competencia en el náhuatl serían los encargados de trabajar en la elaboración de secciones específicas de la antología, como la presentación oral y escrita y/o la revisión de los textos, otros podrían organizar las imágenes, ilustraciones, escribir frases breves, encabezados o la selección de historias, entre otras actividades.

3. Incorporar actividades para el fortalecimiento y la reflexión de la lengua náhuatl. El tipo de actividades que se incorporaron intentaban, por un lado, propiciar la reflexión sobre la lengua a partir de la auto reflexión; se propuso

que los jóvenes conocieran la estructura de su lengua mediante la observación, el análisis y la comparación pero no de manera exclusiva a través de reglas o exposiciones explícitas sobre la gramática. Lo anterior dio como resultado la inclusión de diversas actividades centradas en el reconocimiento de elementos fonético- fonológicos y morfosintácticos del náhuatl: sonidos de la lengua y su representación gráfica, entonación de la lengua, sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, oraciones declarativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, sujeto simple y compuesto, así como la identificación del uso del sujeto y el predicado. El siguiente es un ejemplo tomado de la situación comunicativa titulada ‘La siembra del maíz y su proceso de cultivo’: En las actividades propuestas, tras escuchar un audio sobre el rito de la fertilidad, contestar algunas preguntas y escribir sobre el proceso de la siembra, se les pide a los alumnos que, en parejas, lean un texto breve sobre este tema. Después se presentan seis oraciones que los alumnos deben marcar como falsas o verdaderas. A continuación se retoman dos oraciones para que el alumno observe su estructura y hable sobre sus características:

Cuadro 22. Ejemplo de actividades de reflexión sobre la lengua 1.

<Actividad en parejas> Marquen con una cruz si la oración es falsa o verdadera de acuerdo con lo que dice el texto que leyeron.		
	VERDADERO	FALSO
Joaquín vive en la ciudad		
Joaquín y su papá participan en la siembra		
Joaquín lleva el agua a la milpa		
Su abuelo y su papá no utilizan el sembrador		
Joaquín y Ramón ayudan a cuidar la milpa		
Los pájaros y otros animales comen semillas de maíz		
<Actividad en equipo> Reúnete con un equipo y miren las siguientes oraciones:		

(entran en recuadro oraciones del texto: oración con sujeto simple y oración con sujeto compuesto, deberá aparecer con un color señalado el sujeto Joaquín/ Joaquín y Ramón, y con otro diferente el verbo : lleva/ayudan)

1. Joaquín lleva la comida a la milpa / 2. Joaquín y Ramón ayudan a cuidar la milpa

Respondan estas preguntas:
 ¿Qué diferencias encuentran entre ellas?
 ¿Quién hace la acción en cada oración?
 ¿Cuál es la acción que se realiza?
 Comenten, respondan y escriban sus conclusiones
 (Entran al menos tres renglones para la respuesta)

(GAA, p 127-128)

Se retoma la identificación de sujeto y predicado (visto en actividades anteriores) y se pide a los jóvenes que comparen la estructura del náhuatl con la del español: *¿es lo mismo en español?* Los alumnos deberán identificar con colores el sujeto el verbo y el predicado para después incorporarlas a un cuadro que les permita reconocer el sujeto simple y el compuesto:

Cuadro 23. Ejemplo de actividades de reflexión sobre la lengua 2.

(...)

Identifiquen con un color el sujeto, con otro diferente el verbo y con uno más el predicado. Luego escriban las oraciones en estas columnas según corresponda:
 (entra tabla según el siguiente modelo, deberá tener suficiente espacio para que puedan escribir las oraciones con sujeto simple y compuesto)

Presentan un solo personaje o cosa como sujeto	Presentan dos o más personajes o cosas como sujeto

GAA, 129

En la siguiente actividad se espera que los jóvenes construyan oraciones con sujeto simple y compuesto. Esta es la actividad:

Cuadro 24. Ejemplo de actividades de reflexión sobre la lengua 3.

¿Qué estarán viendo?
 <Actividad en parejas>
 En la siguiente imagen aparecen varias personas viendo algo. Reúnete con una pareja y juntos imaginen qué es lo que están mirando cada una de ellas.
 (entra recuadro con el modelo a practicar):

¿Qué está viendo Isaías?
 Isaías ve unos músicos que tocan.

También pueden hablar de su aspecto físico o de su ropa.
 (entra recuadro con el modelo a practicar):

¿Qué hace Isabel? Tlake kichiua Isabel

Isabel carga al bebé en sus brazos Isabel kinaua se konetl

No olviden utilizar en sus respuestas enunciados con sujeto simple y sujeto compuesto. Consulten su diccionario ilustrado para tener más vocabulario.

(entra fotografía con los nombres de las personas que aparecen, fotografía en carpeta de imágenes: 1ª_B4_lafamilia)



Escribe las preguntas y respuestas que hiciste con tu pareja de trabajo.

(Incluir diez renglones para preguntas y respuestas)

GAA, 130

Por último se muestra un cuadro que explica estas estructuras.

El ejemplo intenta poner de manifiesto la lógica de construcción de las actividades propuestas para la reflexión sobre la lengua náhuatl. Este caso específico expone, paso a paso, el tipo de ejercicios que se plantean para lograr que el alumno observe y reflexione en torno a la estructura sintáctica de la lengua, en particular sobre el sujeto simple y compuesto. Con estas actividades, se pretendía que el alumno realizara diferentes ejercicios que lo fueran poniendo en contacto y uso con la estructura gramatical o sobre determinada parte de la oración, estos ejercicios deberían permitir que los alumnos identificaran dichos elementos y reflexionaran sobre su lugar en la oración o en la palabra, además, se ponía

énfasis en la comparación con la forma en que se compone una lengua como el castellano. Lo anterior intentaba centrar la atención de los alumnos en la complejidad de una lengua originaria como el náhuatl, sobre todo en lo que refiere a la constitución aglutinante de la misma. La intención era mostrar, por medio de esta reflexión, que todas las lenguas son complejas y que tienen el mismo valor que una lengua dominante como el español.

4. Incorporar actividades para el aprendizaje de la lengua náhuatl como L2. Se propusieron diferentes opciones para aquellos alumnos que tendrían que aprender la lengua náhuatl, entre ellas, actividades que incorporaban juegos de roles, entrevistas, diálogos, práctica oral y escrita de la lengua a partir del uso de frases hechas, textos orales y escritos, creación de textos nuevos a partir del análisis de otros, escritura creativa de la lengua, identificación de vocabulario, ejercicios de pronunciación de sonidos del alfabeto del náhuatl, juegos lingüísticos. Se decidió dar a los jóvenes la oportunidad de practicar la lengua mediante ciertos modelos establecidos; es decir, incorporar actividades que mostraran el modelaje de ciertas formas de comunicación (mediante diálogos u oraciones y textos breves controlados) que después se reproducirían, esperando que, eventualmente, se obtuvieran producciones propias y, con esto, se propiciara la comunicación y el uso libre de la lengua. Por esta razón, una de las opciones más utilizadas fue la inserción de diálogos para reproducir ciertas estructuras que servirían como modelos para la comunicación.

Obsérvese el siguiente ejemplo tomado de las páginas 22 y 23 de la Guía de aprendizaje para el alumno (versión impresa):

SSC
2

¿TLAKE TLAJTOLI TIKAMATI? ¿TLAKE TLAJTOLTINIJ KAMATIJ SEKINOK?

YLEN TIKITASEJ...

XITLAPOUAKAJ

Ipan Mexko tlati mokamanalouaj sentlamantikej tonauatlatol. Kemaj tlajtlamitlis ni tlamachtlii tlajyekos kenijkátsaj tlajtekuiaj tonauatlatol uan sekinok tlajtoltinij ipan tochinantli uan ipan nochi tomexkaltol. Tikixmatlis eжелul nauatlatoltinij uan tlakxmatlis kanij nauatij.

¡MA ACHI TIMOIXMATIKAJ!

XUPOUAKAJ tlen tímístajtlaniaj

1. ¿Kenijkátsaj motokaj?
2. ¿Kanke tieua?
3. ¿Tlake tlajtoli tikamati?
4. ¿Kanke inktekuiaj ni tlajtoli?

TLAKAKILISTLI

1 Kamayeyekolistli

XUTLAKAKUJ tlen kitlalsej ipan teposuikaketi uan xikijto kampa achi chikauak kalisti.

kenijkátsaj

SSC2. ¿Tlake tlajtoli tikamati? ¿Tlake tlajtoltinij kamatij sekinok?

Xitlakakili kenijkátsaj monenkili ni tlajtlantlisti.

1. ¿Kenijkátsaj motokaj? Na notokaj Julia.
2. ¿Kanke tieua? Hochinantli Auakatlale, Kookatlej Chihankotlaxtlanketi.
3. ¿Tlake tlajtoli tikamati? Na ninuati.
4. ¿Kanke tlajtekuiaj ni tlajtoli? Ni nauakamati ipan nochaj iniuaya notataaj uan notknuaj, mastej ipan tlamachtloyan axmas ninuati.

Xikijkilo tlen titlanankili ximopale:u ila tlen tlajkajli.

¿Kenijkátsaj motokaj?
Na notokaj Julia

1. ¿Kenijkátsaj motokaj? _____
2. ¿Kanke tieua? _____
3. ¿Tlake tlajtoli tikamati? _____
4. ¿Kanke ikamañi ni tlajtoli? _____

XUMULO niñaj tlen tamokumachilis.

Guía de aprendizaje del alumno, págs. 22 y 23.

En rojo se resaltan aspectos de entonación (p.23), además desde un inicio se empieza a trabajar con el modelo que los jóvenes deben practicar, se utiliza un audio para la comprensión y para escuchar la lengua, se señalan preguntas y respuestas y se practica la escritura. La decisión de tener actividades con cierto control tuvo su origen en que esta asignatura solo se enfocaría en el desarrollo de funciones comunicativas básicas; el tiempo para el aprendizaje de la lengua era (y todavía en la actualidad lo es) muy poco (tres horas por semana, incluyendo todas las actividades destinadas al análisis de las prácticas socioculturales). Aunado a lo anterior,

debe recordarse que la asignatura únicamente se imparte en el primer año de la secundaria. Otro aspecto crucial para tomar la decisión de incluir este tipo de ejercicios fue que gran parte de los profesores que imparten esta asignatura no son maestros que dominen la lengua originaria de la región donde ejercen su práctica docente, además, en muchos casos, aun cuando el profesor domina la lengua, no tiene aún la habilidad para leerla y escribirla.³¹ Para incluir estos elementos comunicativos se tomó en consideración el *syllabus* (cf. Anexo 3). La elaboración de este cuadro proporcionó elementos fundamentales que sirvieron como guía para el diseño de los ejercicios y actividades.

En el marco de esta investigación, el análisis crítico enmarcado en el eje de *Contenidos y procedimientos* arroja consideraciones importantes en cuanto a las categorías revisadas en páginas anteriores. En primera instancia, las actividades propuestas para la reflexión sobre la lengua que se presentan en el material se ciñen únicamente a los contenidos que propone el programa de estudios. La reflexión sobre la lengua, desde la perspectiva de quien escribe este trabajo de investigación, no debería abocarse solo a la identificación de ciertos elementos gramaticales como pueden ser las partes de una oración, los enunciados

³¹ Además, como se ha explicado anteriormente, no hay muchas oportunidades para que los profesores que imparten esta asignatura se capaciten en talleres de lectura y escritura de la lengua, de desarrollo lingüístico o de didáctica de las lenguas

exclamativos, interrogativos, declarativos o imperativos o la identificación del sujeto simple o compuesto (los que propone el programa). El análisis sobre la lengua náhuatl (sobre todo para los alumnos que la tienen como materna) pudo plantearse a partir de actividades que propiciaran la observación y la indagación, incluso la comparación o análisis contrastivo; es decir, mediante grupos colectivos de discusión en donde surgieran preguntas sobre el funcionamiento de ciertas clases de palabras o estructuras vinculadas a los textos orales y escritos que se construían o que se presentaban en el material.

Por otra parte, la forma de organización y selección de los contenidos lingüísticos no permite visualizar cómo se organizaron y graduaron dichos contenidos, sobre todo los destinados al aprendizaje de la lengua náhuatl como L2; es decir, al elaborar una mirada exhaustiva a los componentes de tipo lingüístico de todo el material parece no haber una relación directa entre las funciones comunicativas propuestas a lo largo de la Guía de aprendizaje del alumno y el perfil de egreso propuesto, muestra de lo anterior es que en la Guía didáctica para el docente se explicitan los aprendizajes que se espera obtener al final del curso y se mencionan, por ejemplo, el desarrollo de la función comunicativa para saludar y despedirse en lengua náhuatl; sin embargo, a lo largo del material no hay espacios ni actividades que trabajen en el desarrollo de esta función. Otro aspecto a considerar es que a lo largo del material no hay una manera sistemática de la forma en que se pueden lograr los objetivos relacionados con el aprendizaje de la lengua náhuatl como segunda lengua; es decir, los espacios vinculados con lo anterior son pocos y en las secciones de reforzamiento

únicamente se presenta una sola actividad que intenta volver a esta práctica pero sin que haya algún mecanismo que de verdad refuerce estos nuevos conocimientos. La Guía del alumno no ofrece explicaciones y tampoco la guía del maestro parece intencionar el trabajo posterior con el desarrollo de estas funciones comunicativas. Como se dijo anteriormente, el *syllabus* propuesto parece no verse siempre reflejado en las actividades que se proponen para la enseñanza de la lengua como L2 en la Guía de aprendizaje del alumno, además, las actividades resultan insuficientes.

No obstante, un acierto en la propuesta de actividades es la apertura constante de espacios para el desarrollo de la habilidad lectora, la escritura, la oralidad y, sobre todo, el desarrollo y aprendizaje de la lengua a partir de la relación de los jóvenes con sus familiares, con su comunidad. Las indicaciones para que los alumnos realicen trabajos y consultas en su comunidad, ya sea mediante la búsqueda de informantes (niños, otros jóvenes, adultos y sobre todo, adultos mayores), las invitaciones para que las personas asistan a la escuela a narrar experiencias y compartir conocimientos, así como la observación de diversas actividades que se llevan a cabo durante las prácticas socioculturales, dan cuenta de este vínculo con la comunidad. En la Guía de aprendizaje del alumno se identifican los siguientes ejemplos:

Bloque I. México un país diverso. SSC ¿qué lengua hablamos? ¿qué lengua hablan los demás? Actividad con mapa de México. Pág. 23
Bloque II. ¿De dónde venimos? SSC Cuando contamos nuestra historia. Recolectando historias. Pág. 44
Bloque IV. Cultivamos el maíz. SSC El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión náhuatl. Recopilando historias. Pág. 94.
Bloque IV. Cultivamos el maíz. SSC El significado del desmonte. Un invitado en la clase. pág. 105 y 110.
Bloque IV. Cultivamos el maíz. SSC La siembra del maíz y su proceso de cultivo. Redacción de recetas. pág. 142.
Bloque V. Nuestro trabajo. SSC El trabajo a partir de la ayuda mutua. Entrevista. Pág. 158.

Bloque VI. ¿Cómo convivimos con los demás? SSC Intercambio de alimentos y productos como símbolo de comunalidad. Alguien nos visita. pág.177
--

Bloque VII. Los pueblos originarios de México. SSC Nuestra forma de vida actual ¿se parece a la de los pueblos indígenas? Cuestionario sobre las cosas de antes y ahora. pág. 193

3.2.3.3 Folclorización

Esta categoría se enmarca en el eje de *Contenidos y procedimientos* en la dimensión *¿Qué exige?* Analiza el tratamiento cultural en las actividades que propone la Guía de aprendizaje del alumno.

Uno de los aspectos fundamentales que se constituye como indicador de pertinencia para cualquier material es evitar la folclorización de las actividades. Este criterio resulta crucial en este estudio pues los contenidos que se proponen parten de elementos culturales y son la base para la enseñanza de la lengua náhuatl. En este tenor, en la planeación de las actividades se buscó no solo la identificación y descripción de las prácticas socioculturales sino también propiciar una análisis exhaustivo de las mismas, con ello se pretendía que los jóvenes indagaran y exploraran las manifestaciones culturales y su vinculación con la lengua a partir de la reflexión en torno al sentido y significado de dichas prácticas.

De acuerdo con Gallardo et. al, (2013), el trabajo con temas relacionados con la cosmovisión indígena se puede abordar de dos formas; una desemboca en la visión folclorista que solamente muestra la parte atractiva de la cosmovisión, y otra busca en los alumnos el conocimiento, reconocimiento y valoración de su identidad indígena; en ambos casos, es necesario considerar la contextualización de los temas para evitar caer en visiones románticas o folclorizadas de las

prácticas culturales. (Gallardo, 2013, 78). Bajo estas consideraciones, el fin era involucrar a los jóvenes en la investigación de las prácticas culturales, proponer un estudio más profundo que no permitiera cosificar las prácticas o volverlas estáticas. A lo largo del material pueden encontrarse momentos que propician esta reflexión tanto en el ámbito cultural como lingüístico, tal es el caso del análisis que se propone del discurso ritual en una ceremonia de pedimento de mano a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo hablan?, ¿qué tipo de palabras utilizan? ¿cuál es el tono que usan para decir sus oraciones? (Guía de aprendizaje del alumno, pág. 122). Las actividades propuestas en la Guía de Aprendizaje, no obstante, también presentan momentos en los que las prácticas culturales tienden a folclorizarse, resalta una en particular: la propuesta para organizar una muestra gastronómica sin incluir en la guía del alumno ni en la del maestro elementos que llevaran a los jóvenes a la reflexión sobre el sentido social o significado cultural de todo lo que implica la elaboración de alimentos relacionados con el maíz. Puede decirse a este respecto que es probable que la inclusión de estas actividades responde en parte a que el mismo contenido ya estaba folclorizado desde el programa. Sirva el ejemplo, sin embargo, como indicador que debe considerarse y cuidarse para garantizar la pertinencia cultural y lingüística, sobre todo si se piensa que uno de los fines que se buscaban con este material no solo atañe al desarrollo del lenguaje sino también la revitalización y la transmisión de las prácticas culturales como estrategias centrales para asegurar la protección de las expresiones. (Aikawa, 2004, 139 en Villaseñor, I, Zolla, E. (2012).

3.2.3.4 Textos y recursos que acompañan a la Guía de aprendizaje para el alumno

Textos escritos

Esta categoría se encuentra dentro del eje relacionado con los contenidos y procedimientos en la dimensión *¿qué exige?*, da cuenta de las decisiones adoptadas en la creación e inserción de textos escritos en náhuatl y español como parte de la propuesta de desarrollo y enseñanza de la lengua náhuatl. En el interior del material se pueden encontrar textos de diversa índole: leyendas, cuentos, textos informativos, entrevistas, etcétera. La recopilación, creación y selección de los textos que aparecen en el material tomó en consideración los siguientes aspectos:

- Textos escritos en náhuatl. Se realizó una búsqueda inicial en bibliotecas y librerías y en diversos sitios de internet para identificar libros, revistas, colecciones que tuvieran textos escritos en lengua náhuatl y que, de acuerdo con los objetivos de las actividades pudieran incorporarse a la guía de aprendizaje para el alumno. Aun cuando el náhuatl es una de las lenguas originarias nacionales con mayor número de textos impresos, el material existente escrito en esta lengua todavía resulta insuficiente; muchos de los textos encontrados son narraciones, mitos y leyendas y aún hay pocas aportaciones para otras disciplinas como las ciencias experimentales, ciencias sociales, arte, teatro o investigaciones. El proceso

de elaboración del material exigía la búsqueda de textos específicos que formarían parte de las actividades. Una de las decisiones fue incorporar textos de diferentes variantes dialectales para que el estudiante estuviera expuesto a diversos tipos de náhuatl pero apuntando siempre al trabajo de comparación con la variante de la huasteca, respondiendo a la importancia de tomar textos reales y originales.

- Textos escritos en náhuatl específicamente para el material. Otra decisión importante fue la creación de textos, en particular para la enseñanza de la lengua náhuatl ya sea para L1 o para L2. Esta particularidad permitía el trabajo con la lengua de manera específica, con información relacionada con la cultura pero con elementos determinados a partir de los cuales se desarrollaban las actividades. La conformación de estos textos se discutía con el experto en la lengua y la cultura, de ahí iban tomándose las decisiones para construirlos. A continuación se muestran tres tipos de textos extraídos de la Guía de aprendizaje del alumno (págs. 50, 107 y 168), cada uno de ellos persigue objetivos diferentes de acuerdo con el tipo de práctica que se requería. Los textos sirven como ejemplo para mostrar el tipo de decisiones que se tomaron en consideración para su construcción. En el texto que aparece del lado derecho se van explicando dichas decisiones.

Cuadro 25. Tipos de textos en el material.

	Ejemplos de textos	Decisiones adoptadas para la inclusión de textos
<p>Texto 1 (pág. 107)</p>	<p><i>Nochi sábadó tonali niyaj milaj iuaya notata. Ijnaltitsij nijkaki kemaj kamati:</i> <i>-Xijmeua konetl, pampa tlejkotiaj tonatij.</i> <i>Nopilikniuj kochtokej maskej Roberto, noachkajui, tlachpana axochpa pampa yampa itekij.</i> <i>Na nochipa nijauilkamaui: jno xitlachpana kampa kochij piyomej! Maskej nimajtojka nanotekij Nonana tlakualchiua uan kemaj tijnekisej titekikitij eltojka tlakuali. Ya nochipa kiiljui notata:</i> <i>-yolik xiyakaj uan teipaj kiiljui, jkuali xijtlachi mokonej!</i> <i>Na nojkia netlajtolmaka: - xijpaleui motata uan amo xikualanalti.</i> <i>Kimpa, notata uan na peuj tijtekitij ipansabado tonali.</i></p> <p>Todos los sábados acompañó a mi padre a la milpa. Tempranito escucho su voz: -Levántate ya hijo-, se nos hace tarde. Mis hermanos más pequeños duermen pero Roberto, el más grande, barre el patio de nuestra casa, esa es su tarea. Yo siempre le grito: ¡Limpia el gallinero también!, porque sé que esa es mi tarea. Mi madre prepara la comida para que almorcemos después de trabajar un rato. Ella siempre le dice a mi padre: -Ven aquí- y luego, en un tono amenazador, ¡Cuida bien a tu hijo! Entonces se despide dirigiéndose a mí: -Ayuda a tu padre y no lo hagas enojar- Así, mi padre y yo iniciamos nuestra labor del sábado.</p>	<p>Se pensó en la construcción específica de un texto para trabajar las oraciones declarativas e imperativas. El texto debería tener relación con el tema de la situación sociocomunicativa relativa al proceso de cultivo del maíz. El contenido del texto debería presentar una actividad cotidiana, cercana a la realidad del joven de secundaria. Debería utilizarse un lenguaje familiar. Deberían señalarse con un color las oraciones declarativas y con otro diferente las imperativas.</p>
<p>Texto 2 (pág. 50)</p>	<p><i>Lucia: ¿Tlake tijchiua Marta?</i> <i>Marta: Nichijchiua se amoxtli, nexpaktinijchiuas tlatempouali ika tlakopinkayotl tlen kichijtiyouij uejkajya.</i> <i>Lucia: Uan ¿ta mits pakti tlatempouali?</i> <i>Marta: Kena, nechpakti nijchiuas tlakopinkayotl pampa yampa mopoxtiaj.</i> <i>Nexpaktinikintekiuismiaktlajpayotl.</i> <i>Lucia: uan teipaj mitspaktitikinijkuilos.</i> <i>Marta: kenano nechpatiki ni tlajkuilos.</i> Lucia: Hola Marta, ¿qué haces? Marta: Estoy inventando un códice, me gusta contar historias con dibujos como se hacía antes. Lucia: Entonces ¿A ti te gustan las historias? Marta: Sí, me gusta dibujar códices porque las imágenes son las que cuentan la historia. Me gusta usar muchos colores. Lucia: ¿Y luego escribes las historias? Marta: Sí, también me gusta escribir.</p>	<p>Se requería de un texto breve centrado en aquellos alumnos que todavía no hablan la lengua. Se pensó en la elaboración de diálogos que presentaran estructuras en lengua náhuatl por medio de las cuales se pueden expresar gustos y preferencias (me gusta + verbo), de esta manera, los estudiantes tendrían la oportunidad de practicar la lengua náhuatl y conocer más verbos para hablar de las cosas que les gusta hacer. El texto se presentaría a través de un audio en donde dos personas entablarían una pequeña conversación. Los estudiantes tendrían que incorporar las estructuras en los espacios vacíos. Se decidió presentar un modelo para preguntar y dar respuesta dentro de una situación relacionada con la elaboración y análisis de códices.</p>
<p>Texto 3</p>	<p>Los chicozapotes Hace algunos días cortamos los chicozapotes con mis hermanos y mi papá, cuando terminamos estábamos llenos de chicle pero contentos porque llenamos cuatro canastas y separamos las que ya estaban madurando de</p>	<p>Con base en la actividad se planteó la realización de un audio que presentará un texto oral, el audio serviría como punto de partida para propiciar la discusión</p>

(pág. 168)	<p>las verdes. Ayer mi mamá revisó las canastas y sacó los chicozapotes que ya estaban maduros, buscó un morral viejo, lo llenó, y me mandó que se lo llevara a mi tía Ana. Cuando regresé mi madre tenía otro morral listo y me dijo que fuera con mi abuelita... y así estuve yendo y viniendo a algunas casas más.</p> <p>Le pregunté a mi mamá que si no estábamos regalando todo y que si no nos íbamos quedar sin nada, “No”-me dijo- “solamente vamos a repartir dos canastas y las otras se van a quedar para que las comamos nosotros, porque no tiene caso que nos quedemos con todas porque los frutos ya se están madurando y no los vamos a acabar, además, ya ves que cuando no tenemos alguna fruta nunca falta alguien que nos traiga algo. Por eso ahora que tenemos también debemos de responder de la misma manera.”</p>	<p>en torno a la mano vuelta y las relaciones familiares.</p> <p>El texto debía contener vocabulario relativo a la familia, con la identificación de estas palabras se pretendía que los alumnos describieran a los miembros de la familia.</p> <p>El texto debería presentar un contenido cercano al contexto familiar de los jóvenes para propiciar de esta manera la producción oral a partir de la narración de anécdotas similares.</p>
------------	---	--

En los textos se resalta el uso intencionado de ciertas estructuras (en el primer y segundo ejemplo) que servirán como base para el desarrollo de actividades destinadas al aprendizaje de la lengua náhuatl, en el tercer ejemplo únicamente se planteó la inserción de léxico relativo a la familia. Se consideró, sin embargo, evitar que estos textos presentaran un lenguaje artificial, el resultado fueron textos que a pesar de no ser auténticos sí se construyeron a partir de una lógica cultural tratando de tomar en consideración a los jóvenes estudiantes de secundaria y su entorno inmediato, así como los posibles usos de la lengua dentro de las diversas prácticas culturales que viven estos jóvenes día con día. El especialista en la cultura, también diseñador de este material, apunta que (...) *para la construcción de textos se tomaron como primer referente a las prácticas comunitarias, las prácticas socioculturales, se evitó aludir a lo individual privilegiando lo plural. Los relatos, las historias siempre iban en este sentido, un poco para que los jóvenes se sintieran reflejados en ellas y para los que no*

conocieran la cultura pues para que conocieran cómo se vive en las comunidades.
(Victoriano Hernández, entrevista personal, febrero de 2014).³²

Otros recursos. Audio y video

En lo que respecta a los recursos que se propusieron como apoyo a la Guía de aprendizaje del alumno, puede mencionarse, en primera instancia, la elaboración de un vocabulario: se trata de una actividad permanente en donde los alumnos eligen el vocabulario o las frases aprendidas en cada bloque. Este vocabulario o fraseario se va construyendo o nutriendo a lo largo del año para que al final se compile como muestra de lo aprendido a lo largo del ciclo escolar. Otro recurso para apoyar a los jóvenes lo constituyó la elaboración de un vocabulario ilustrado a partir de campos semánticos, este documento se realizó a partir de entrevistas con el especialista en la lengua y la cultura quien iba mencionando las cosas, animales, partes del cuerpo, etcétera que resultaban significativas para su pueblo. Un recurso más lo conforma la antología de textos; es decir, una compilación de textos escritos en español y náhuatl que resultarían indispensables para el desarrollo de las actividades y que, por su extensión, no podían formar parte de la Guía de aprendizaje para el alumno.

³²La guía de preguntas de esta entrevista puede encontrarse en el Anexo 4.

La Guía de aprendizaje del alumno se apoya en gran medida en la propuesta de audios y videos, tanto para la enseñanza de la lengua como también para la presentación de contenidos de diversa índole. Los audios se iban proponiendo como parte de la propuesta de enseñanza de la lengua náhuatl y constituían una herramienta fundamental para proporcionar al alumno momentos para escuchar y analizar la lengua.

Por su parte, los videos o más bien los guiones de contenido que se elaboraron (40 en total) implicaban la investigación documental y de campo sobre diversos temas, se construyeron en colectivo siempre teniendo en cuenta la opinión del especialista en la cultura y la lengua. Los guiones de contenido buscaban la pertinencia en los siguientes términos:

Realizar materiales audiovisuales pertinentes era un punto de acuerdo, los guiones de contenido se pensaron como un documento que asegurara esa característica. Para lograrlo nos planteamos dialogar desde el documento con los productores de los videos y las personas de producción en general. Los realizadores, los que tienen el oficio o el arte de realizar producciones audiovisuales, no siempre están dotados de las herramientas para lograr un discurso intercultural, una visión estética pertinente con la diversidad, con las lenguas y la cosmovisión indígena particularmente.

Consideramos entonces que era necesario prevenir a los productores, orientarlos para evitar folclorizar o reproducir discursos condescendientes. En este sentido, los guiones de contenido (GC) son una herramienta metodológica, una estructura que obliga a pensar desde distintos ángulos al mismo contenido. La estructura propone un procedimiento cuidadoso, se dividía en distintos apartados y cada uno tenía indicaciones para realizar la primer investigación, el posterior resumen, la síntesis de la propuesta del video, la organización y desarrollo de los contenidos, se observaba la pertinencia cultural y se daban sugerencias al tratamiento del discurso, las propuestas de entrevistas, o bien por ejemplo sobre elegir a los participantes bajo un criterio de equidad de género, el objetivo era asegurar la visión intercultural desde el discurso.

Dentro de los GC también se planteaban audios para ejercicios de lengua y cápsulas de radio. Se escribieron GC con videos y audios para proponer ejercicios que estaban ligados a la guía del alumno, que complementaban la información de

la guía del alumno. El guion de Contenido nace de la Guía del alumno, la Guía del alumno propone y de ella se derivaban los demás documentos, la guía del maestro y los guiones. (Diego Castillo, entrevista personal, abril 2014)³³

Puede decirse que la inserción de apoyos audiovisuales logró su objetivo solo de manera parcial; es decir, aun cuando se cuenta con todos los guiones de contenido y con el total de contenidos a integrar en los audios, únicamente se realizó un solo video, un audio y un interactivo³⁴. Debe decirse también que las condiciones en que se realizó el material no dejaron ninguna oportunidad de revisar y probar esta propuesta de enseñanza de la lengua en su totalidad.

Deben hacerse algunas precisiones de tipo crítico en torno a las decisiones adoptadas en esta última categoría de análisis (*Textos y recursos*). El hecho de conformar y tener una batería de textos escritos en lengua náhuatl dentro del material se considera un acierto en el diseño, sobre todo porque se pueden encontrar historias vinculadas a las prácticas socioculturales del pueblo nahua y porque con ello se incentiva el análisis y desarrollo de la lengua. Además, se visibiliza la lengua originaria. Las decisiones que se tomaron en consideración parecen tomar en cuenta aspectos vinculados de manera directa con los jóvenes y su entorno. Sin embargo, surgen por lo menos dos consideraciones que deben

³³ La guía de preguntas de la entrevista puede consultarse en el Anexo 4 de este trabajo de investigación.

³⁴ En el año 2010 se realizó la edición e impresión del primer bloque del material para ser piloteado, aunado a este proceso de edición se realizó, en cooperación con el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), el primer video y un interactivo.

observarse en la propuesta de textos: la primera de ellas atañe a la pertinencia lingüística en cuanto a la redacción de los textos; es decir, a las posibles inconsistencias en la ortografía y redacción de la lengua náhuatl. Como se ha apuntado en otros apartados de este trabajo de investigación, la versión escrita en náhuatl de la Guía del Alumno únicamente se basó en los conocimientos de un solo especialista hablante y escritor de la lengua náhuatl, los textos nunca fueron revisados por alguien externo (aunque sí utilizados por profesores y alumnos). El segundo aspecto se relaciona con la posible artificialidad de los textos que se proponen en específico para la enseñanza de la lengua náhuatl como L2. Se intuye que las estructuras que se presentan en los textos pueden parecer forzadas o no formar parte de la comunicación usual de la lengua. Las decisiones que se tomaron para elaborar los textos parecen no contemplar estos aspectos. El proceso de elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno era muy intensa y tenían que elaborarse textos todo el tiempo por eso no hubo una revisión de estas propuestas que pudiera dar cuenta de esta condición. Sin embargo, se corre el riesgo de tener textos artificiales, pensados en español y trasladados después a la lengua indígena.

En cuanto al uso de recursos solo debe apuntarse que no queda claro cómo se puede aprovechar el diccionario ilustrado que se elaboró. De igual forma, valdría la pena revisar los contenidos de esos 40 guiones de contenidos e identificar de qué manera se articulaban con los contenidos para la enseñanza de la lengua náhuatl.

A manera de cierre dentro del análisis que se ha realizado a las múltiples decisiones que se tomaron en cuenta dentro de la dimensión denominada *¿Qué exige?* para delimitar el contexto, los enfoques, así como la formulación e inclusión de las actividades, los textos y los recursos, se puede decir que lo antes expuesto trae consigo la reflexión constante en cuanto a la importancia de la pertinencia lingüística que debe caracterizar a un material de este tipo. Como se ha podido identificar, esta pertinencia se logra de muchas maneras en la Guía de Aprendizaje, al considerar y caracterizar, en primera instancia, al tipo de alumno (considerados L1 y L2 para esta asignatura), así como al abordar los contenidos cuidando la aplicación de los enfoques y a partir de un contexto cultural que subyace a toda la propuesta. Sin embargo, también se ha puesto énfasis en algunas dificultades que no fueron del todo resueltas (la visión única del especialista en la lengua y la cultura, por ejemplo), así como en la identificación de huecos metodológicos (falta de sistematización, pocos momentos para utilizar la lengua en otros espacios fuera de la escuela, poca claridad en la forma de trabajar con los diferentes tipos de alumnos, por ejemplo) en la propuesta de enseñanza aprendizaje que presenta la Guía. Estas consideraciones llevan la discusión a la última dimensión de análisis que se desarrollará en este capítulo, la cual se centra de manera específica en las implicaciones del material.

3.3 ¿Qué implica?

Esta dimensión se refiere a las necesidades de uso de la Guía de aprendizaje del alumno; es decir, a lo que este material requiere o intenciona para que pudiera utilizarse de manera óptima. Las apreciaciones que se presentan tienen su base en el análisis realizado en las dos dimensiones anteriores. Presenta categorías de análisis que se relacionan con la articulación entre objetivos, contenidos y la metodología adoptada, con aquello que refiere el material para proponer el vínculo entre profesores y alumnos, así como sus implicaciones en cuanto al uso y la propuesta de enseñanza aprendizaje de la lengua.

3.3.1 Articulación con objetivos, contenidos, metodología

La dimensión de análisis *¿Qué implica?* contempla, dentro de sus categorías, la identificación de elementos que den muestra de la forma en que se articulan los objetivos expuestos en cada uno de los bloques de estudio, los contenidos relacionados con el aprendizaje de la lengua y la cultura, así como la metodología propuesta. El proceso de elaboración de la Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl tomó en consideración los propósitos delimitados por el programa de estudios; de igual forma, se construyeron otros dirigidos a la enseñanza de la lengua como L2. Estos no estaban estipulados, toda vez que el programa de estudios enfocaba más el trabajo en aulas con jóvenes hablantes de la lengua. La incorporación de nuevos propósitos trajo consigo el planteamiento de una propuesta metodológica que diera cuenta no solo de cómo

se podría desarrollar y fortalecer la lengua náhuatl como L1 sino, además, enseñarla como segunda lengua. En este sentido, el material se articula en un primer plano con los propósitos de tipo cultural que el programa propone, en un segundo plano se ciñe a los indicadores de logro de competencias, un tercer plano lo constituyen los propósitos vinculados al aprendizaje de la lengua como L2. Estos últimos tienen su base en el desarrollo de funciones comunicativas y se van incorporando a lo largo de los bloques que integran el material. La vinculación entre propósitos y los enfoques es imprescindible ya que la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl se sustenta en el uso comunicativo de la lengua y en la categorización del alumno dentro de diferentes escenarios lingüísticos, de acuerdo con su lengua materna y el grado de dominio que de ésta tenga, de tal forma que para llegar a estos aprendizajes (a hablar y fortalecer la lengua), se requiere la inserción transversal del enfoque intercultural, la incorporación del enfoque comunicativo, así como la identificación y reflexión en torno a las prácticas sociales del lenguaje. Debe mencionarse, sin embargo, que las prácticas sociales del lenguaje, tal como se ha observado en el análisis de categorías anteriores, no constituyen el centro del aprendizaje, más bien se constituyen como un recurso más que se toma en cuenta como parte del contexto pero no como base metodológica o enfoque de enseñanza de la lengua.

3.3.2 Vinculación alumno profesor

Dentro de la dimensión *¿Qué implica?* se asienta y enfatiza la categoría que refiere a aquello que puede encontrarse en la Guía de aprendizaje del alumno en cuanto a la relación entre alumnos y profesor. Este material se vincula de manera directa con la Guía didáctica para el docente, ambas guías dependen una de la otra y, junto con los recursos audiovisuales que los acompañan, constituyen la propuesta completa para aprender la lengua náhuatl. Las características del contexto hacen necesario que exista un fuerte vínculo entre la función del profesor y lo que se espera que hagan los alumnos con el material didáctico. Puede decirse que los maestros fungen como mediadores en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua, en muchas ocasiones, como se ha mencionado ya, los profesores tienen el rol de aprendiz dentro del aula. La relación que se establece entre alumnos y profesores necesariamente tiene que ser cercana pues en no pocas ocasiones serán los alumnos los que conozcan la lengua y la cultura, deberá ser cercana porque se necesita aprender en colectivo. Para muchos maestros la Guía didáctica para el docente sería el primer acercamiento a la cultura y la lengua de los jóvenes, en particular para los profesores foráneos.

No obstante, debe mencionarse que la dependencia de la Guía del Alumno con la Guía didáctica para el maestro es contundente y parece ser el único recurso que permite la congruencia de la propuesta de aprendizaje de la lengua náhuatl que se ha identificado y analizado en este trabajo de investigación.

La Guía para el docente se planteó tomando en consideración los siguientes aspectos según su autora:

La forma en la que se integraban las actividades del alumno (en náhuatl) en la Guía del profesor (en español) fue muy complicada debido a las características de los docentes que no siempre son hablantes de la lengua náhuatl, eso complicaba la situación de dar recomendaciones al docente si sabíamos que no iba a entender, después de darle algunas vueltas pensando en la posibilidad de traducir la guía completa, poner solo recomendaciones generales, etc. se optó por plantear una reducción de la guía del alumno en lengua nahua y poner alrededor las indicaciones para el docente de tal manera que se guiara por los íconos que se encontraban tanto en sus indicaciones, como en la guía del alumno (reducida), considero que esa fue una decisión muy acertada pues al momento que se pilotearon las guías, los comentarios de los profesores fueron muy positivos, pues le encontraron mucha utilidad a esta guía, sobre todo por la forma en que se orientaban las actividades. *(Noemí Cabrera, entrevista personal, mayo de 2014)*³⁵

La Guía de aprendizaje del alumno, por su parte, presenta diversos momentos en los que esta relación se hace tangible, basta con revisar algunas de las actividades en donde el docente aparece como parte del proceso de aprendizaje de los alumnos. En la Guía de aprendizaje del alumno se ubican los siguientes ejemplos:

Bloque III. ¿Dónde vivimos? SSC Los nahuas vivimos en la mayor parte de México. Probemos nuestro conocimiento. Pág. 77.
Bloque IV. Cultivamos el maíz. SSC El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión náhuatl. ¡Vamos a escribir! Pág. 91.
Bloque V. Nuestro trabajo. SSC El trabajo a partir de la ayuda mutua. Dictado. pág. 157
Bloque VI. ¿Cómo convivimos con los demás? SSC intercambio de alimentos y productos como símbolo de comunalidad. Redacción de preguntas. Pág. 175.

³⁵ La guía de preguntas de la entrevista puede consultarse en el Anexo 3 de este trabajo de investigación.

3.3.3 Implicaciones en el uso del material

Esta categoría de análisis, enmarcada en la dimensión *¿Qué implica?*, pone de manifiesto lo que este material establece como necesario para que la propuesta de enseñanza de la lengua y cultura náhuatl pueda resultar pertinente. El material se programó para utilizarse durante todo un ciclo escolar, los contenidos temáticos, así como las actividades vinculadas al conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y la cultura van mostrándose a través de diversas oportunidades de reflexión y práctica. Las actividades que integran la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl se construyeron pensando en aulas en su mayoría bilingües, con alumnos cuyas lenguas maternas podían ser o no el náhuatl. El uso de este material implica tener en consideración los siguientes aspectos:

- Elaborar un diagnóstico lingüístico del aula para conocer las lenguas que se hablan en el salón y el dominio que de ellas se tenga.
- Comprender que la lengua náhuatl se desarrollará y fortalecerá en los alumnos que ya la saben y se aprenderá, a través del uso comunicativo de la lengua, para aquellos alumnos que no la dominen.
- Ofrecer espacios para la enseñanza colectiva de la lengua náhuatl, proponiendo una organización flexible para la realización de las actividades.
- Aprender y fortalecer la lengua indígena por medio del desarrollo de habilidades lingüísticas.

- Fortalecer la lengua a través de la reflexión sobre el uso de la lengua y su construcción.
- Identificar las prácticas sociales del lenguaje y su vinculación con la cultura del joven.
- Tener en cuenta el análisis sobre las prácticas socioculturales.
- Considerar espacios para reflexionar sobre las actitudes sobre la lengua y la cultura nahuas.

Las aseveraciones anteriores resultan indicadores que se vinculan a la propuesta de enseñanza de lenguas, al enfoque elegido y a las actividades planteadas en el material; es decir, la utilización del material requiere tener presente los aspectos antes citados para fortalecer y de algún modo garantizar el logro de aprendizajes de los alumnos.

Los retos que implica utilizar este material no son pocos y básicamente se vinculan con la actitud que tenga el docente para ponerlo en práctica. Hay otras implicaciones, sin embargo, que pueden derivarse del uso del material, por ejemplo, las actividades podían resultar demasiado fáciles para el alumno ubicado dentro del primer escenario sociolingüístico (el alumno ideal que habla la lengua indígena, la entiende, la lee y la escribe). Para este tipo de alumnos el trabajo que se propone en cuanto al aprendizaje de la lengua podría hacer que el material resultara aburrido y poco estimulante. Otro posible riesgo se relaciona con el uso del material dentro de un escenario lingüístico contrario al que se planteó en líneas anteriores, en un aula en donde no hubiera hablantes de la lengua náhuatl

(incluido el profesor), difícilmente se utilizaría en la forma en que se pretendía, es posible que ni siquiera se utilizara pues no habría condiciones para su uso como libro de texto. Otro posible riesgo es pensar que el libro de texto (el del alumno y del profesor) contiene o trae consigo todos los temas posibles en los que la cultura nahua se manifiesta; es decir, pensar que el contenido temático se agota en siete bloques de estudio y no hay nada más. Lo anterior puede parecer absurdo pero la experiencia arroja situaciones en donde los profesores utilizan los materiales como si fueran el único recurso, el recurso que soluciona su intervención docente en un escenario que puede resultar adverso para muchos maestros y con contenidos que ellos mismos desconocen.

3.3.4 Propuesta de enseñanza aprendizaje de la lengua

Ubicada dentro de la última dimensión de análisis denominada *¿Qué implica?*, esta categoría explícita de qué manera se plantea la enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Guía de aprendizaje del alumno y las posibilidades que ofrece al alumno. La propuesta de enseñanza aprendizaje de la lengua se considera innovadora toda vez que considera el aprendizaje de la lengua náhuatl tomando como andamiaje principal un contexto diverso desde el punto de vista lingüístico; es decir, con alumnos con diferentes lenguas y con diferente dominio de ellas en un mismo espacio. Esta condición brinda la posibilidad de pensar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde otra perspectiva, de ofrecer espacios para que la lengua se fortalezca pero también se aprenda. Las actividades planteadas en la Guía de aprendizaje del alumno lo conducen al estudio de la lengua y la cultura,

buscan que alumno tenga insumos para poder comunicarse de manera básica en otra lengua diferente a la que tiene como materna, buscan que los alumnos discutan, reflexionen y debatan sobre temas relacionados con su cultura y su lengua. Esta propuesta vertida en un material para la enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl implica trabajar con los jóvenes para que se ayuden mutuamente, tal y como lo hacen dentro de sus comunidades, implica también empoderar a los jóvenes en el uso de su lengua, implica también forzarlos a la identificación y exploración de diversos géneros discursivos propios de su lengua, así como a la reflexión sobre la estructura del náhuatl. Sin embargo, la propuesta puede fortalecerse si hay mayor claridad en cuanto a la sistematización de los contenidos lingüísticos y en cuanto a la graduación de las actividades propuestas, así también en cuanto a la oferta de actividades vinculadas a la exploración de la lengua que pueden desprenderse de aquellas destinadas al desarrollo de funciones comunicativas.

La discusión planteada en este capítulo se ha estructurado a partir de las tres dimensiones esbozadas en el marco de análisis de este estudio (*¿Cómo es?*, *¿Qué exige?*, *¿Qué implica?*), de ahí, se decantan consideraciones que permiten visualizar la construcción de este material como un proceso complejo y creativo, caracterizado por la toma constante de decisiones que van permitiendo la incorporación de actividades y ejercicios destinados al aprendizaje de la lengua náhuatl. El camino recorrido inició con una caracterización general del material incorporando los aspectos físicos, la organización y estructura del material, la cual estableció los cimientos para abordar una revisión de los diferentes elementos que

conforman el material, de las diferentes decisiones que se tomaron para delimitar el contexto para incorporar el trabajo con la lengua, así como para el aprendizaje de la lengua a partir de enfoques específicos en los que se sustenta la propuesta. Se ha hecho énfasis en la complejidad de plantear actividades y contenidos dirigidos a alumnos con diferentes lenguas y con diferentes grados de dominio de ellas, de igual forma, se han explicitado las consideraciones que atañen a las implicaciones de uso del material. El análisis a las decisiones adoptadas en la construcción de la Guía de aprendizaje del alumno, las cuales constituyen el objeto de estudio de esta investigación, puede traducirse en líneas que orienten la construcción de cualquier material que contemple la enseñanza de una lengua originaria nacional como primera y segunda lengua, lo cual no es algo extraordinario sino que, hoy en día, resulta ser la característica principal de las aulas ubicadas en contextos indígenas. Las muestras que se recogen de esta indagación señalan los aspectos en donde el material podría re trabajarse y mejorarse, además, encaran de manera frontal la responsabilidad de los diseñadores de materiales didácticos como portadores de propuestas que pueden o no apoyar en el proceso de enseñanza de alguna lengua. La necesidad de crear materiales para la enseñanza de lenguas indígenas es inminente; sin embargo, las apreciaciones contenidas en este capítulo demuestran que no es un proceso sencillo aunque sí necesario. Sin embargo, puede decirse que, aun cuando las decisiones tomadas resulten aciertos o desaciertos, estas trazan una metodología de diseño de materiales para la enseñanza de una lengua, una propuesta pensada en específico para los jóvenes que cursan esta asignatura.

Conclusiones

Enmarcado en una de las líneas de investigación de la Lingüística Aplicada -la didáctica de las lenguas y su vinculación con la elaboración de materiales- este trabajo de investigación ha intentado mostrar, a través de un análisis crítico, las decisiones que acompañaron al proceso de elaboración de un material didáctico para la enseñanza de la lengua y cultura náhuatl. En particular, se ha hecho énfasis en la metodología propuesta para la enseñanza y aprendizaje de esta lengua. La toma de decisiones adoptadas durante dicho proceso constituye el objeto de estudio de este trabajo de tesis, por tanto, a lo largo de los capítulos se ha establecido como elemento sustancial, a partir del cual se fueron abriendo espacios de discusión a través de la narración de lo que implicó construir la Guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl.

Así, se han planteado tanto el marco teórico que sustenta esta investigación como la metodología que posibilitó llevarla a cabo. De igual modo, se ha mostrado un panorama general sobre la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria. Los capítulos anteriores fueron el andamiaje principal para sentar las bases del análisis en torno a la toma de decisiones que se consideraron para plantear la enseñanza del náhuatl como L1 y como L2 en un material. Estas decisiones, al final, se concretan en contenidos y actividades de la Guía de Aprendizaje para el Alumno. Este último capítulo recoge los elementos más representativos que se extraen del análisis, los cuales se sintetizan y concluyen esta investigación.

El capítulo se organiza a partir de cuatro momentos, el primero de ellos hace un balance sobre las preguntas de investigación y objetivos que se plantearon al inicio de este trabajo. Un segundo momento recoge las principales decisiones en referencia al contexto, los enfoques, la metodología de enseñanza de la lengua (a través de sus actividades y ejercicios), así como las implicaciones de uso del material. El tercer momento atañe al proceso de piloteo que se llevó a cabo en 2010, únicamente sobre el primer bloque de la Guía de aprendizaje del alumno, las conclusiones que de ahí surgieron forman parte de los insumos necesarios para concluir este estudio. Por último, se refieren las perspectivas que se derivan de esta investigación en tanto temas sobre los cuales se puede seguir indagando.

Conclusiones en torno a las preguntas de investigación

Al volver a mirar las preguntas de investigación y los objetivos planteados en el Capítulo 1, se puede afirmar que el análisis comprendido a lo largo de este trabajo da respuesta a los cuestionamientos esbozados como elementos que debían ponerse a discusión y que se constituirían como el principal punto de interés a desarrollarse en este estudio. El análisis de las decisiones muestra que los retos para incorporar la enseñanza de la lengua náhuatl como L2 no son pocos, el proceso implica pensar en la articulación con los contenidos de tipo cultural, en la conformación de un *syllabus* que permita delimitar las funciones y elementos que se incorporaran a la propuesta de aprendizaje de la lengua como L2, en el tipo de

actividades que resulten congruentes con el enfoque comunicativo, solo por mencionar algunos. En el análisis hecho se pudieron identificar elementos que deben considerarse para asegurar la pertinencia lingüística y cultural en un material, ya sea a partir de la inclusión u omisión de estos en los contenidos que presenta la Guía de aprendizaje del alumno. Resalta la pregunta dirigida a la posibilidad de hacer materiales que integren actividades para la enseñanza de alguna lengua indígena como L1 o como L2. Al revisar el proceso de elaboración y tomar en consideración los hallazgos encontrados a partir de las decisiones que se adoptaron en el diseño, se puede decir que sí es posible una propuesta de esta índole siempre y cuando se acompañe de otras herramientas de apoyo como la Guía del docente. La construcción de este tipo de materiales resulta imperiosa, toda vez que es necesario tener herramientas didácticas que de verdad atiendan las características específicas de los alumnos insertos en contextos indígenas. Sin embargo, los resultados dejan ver que la posibilidad de hacerlos debe obedecer a criterios bien definidos que permitan y garanticen la pertinencia de los materiales. Las actividades que atañen al aprendizaje de una lengua, por ejemplo, no podrán sugerirse sin que previamente se analicen los usos de la lengua meta que se desea enseñar. Además, la propuesta deberá incorporar actividades escalables para aquellos que tienen mayor competencia comunicativa y mejor manejo en las habilidades lingüísticas. Lo anterior deja ver que se debe reorientar la toma de decisiones didácticas originales que se tomaron en cuenta para elaborar el material.

En lo que refiere a los objetivos de este trabajo, resulta interesante regresar al análisis, cotejarlo con los objetivos específicos propuestos y encontrar que los temas se van desarrollando, que los puntos centrales marcados como objetivos específicos se exploran y se entretajan a la vez que abren nuevos caminos de discusión sobre la pertinencia en el diseño de materiales. Queda pendiente, quizá, indagar de manera más minuciosa sobre la construcción de la lengua náhuatl y, a partir de ahí, vislumbrar nuevas estrategias para propiciar la reflexión sobre ésta.

Estas consideraciones en torno a las preguntas de investigación y los objetivos, se sustentan en el tipo de decisiones que se adoptaron, así como en los resultados del piloteo hecho en 2010.

Las decisiones. Aciertos y desaciertos

En concordancia con el análisis autocrítico del proceso de elaboración de la Guía de Aprendizaje, se retoma la noción de decisión, ya que ésta permitió el tránsito por el referente empírico. Bajo esta consideración, se propuso el análisis del proceso de elaboración de un material didáctico para la enseñanza de la lengua y cultura náhuatl, a partir de una estructura analítica basada en dimensiones, ejes y categorías. Al revisar las consideraciones vertidas en los capítulos anteriores, puede decirse que las decisiones tomadas para la construcción de la Guía de aprendizaje del alumno trazan una ruta propia; es decir, se muestra un patrón de decisiones que se traduce en una metodología de diseño de materiales específica para la enseñanza de una lengua, enmarcada en un contexto sociocultural

determinado que resulta común a no pocos espacios nacionales, en donde es necesario proponer el estudio y aprendizaje de las lenguas indígenas. Esta ruta o camino incorpora los siguientes pasos:

1. Diagnóstico sociolingüístico del contexto para delimitar de manera específica quién será el usuario final del material que se desee elaborar.
2. Identificación y selección de los contenidos lingüísticos y culturales: Análisis de las prácticas socioculturales y las prácticas sociales del lenguaje.
3. Identificación de funciones comunicativas de uso cotidiano en los hablantes de la lengua originaria meta.
4. Conformación de *syllabus*.
5. Propuesta de actividades para enseñanza de la lengua como L1 y L2, tomando en consideración contenidos culturales, organización flexible y uso de monitores.

Las decisiones que se tomaron durante el proceso de elaboración del material, tuvieron sus aciertos y también sus errores. A continuación se recuperan los más significativos de acuerdo con la estructura analítica propuesta en esta investigación:

En cuanto a las decisiones, aciertos y desaciertos dentro de la dimensión de análisis ¿Cómo es?

- Se tomaron decisiones en cuanto a la definición de la estructura didáctica del material, así como en la presentación de secciones y contenidos. Estas consideraciones resultaron necesarias para conformar la organización de la

Guía de aprendizaje del alumno. Uno de los aspectos que vale la pena resaltar es que se trataba de un espacio de colaboración y construcción colectiva, de esta manera podían ponerse a discusión el uso o inserción de determinadas secciones. En esta estructura resalta el hecho de incluir de manera explícita, por un lado, la incorporación del enfoque intercultural a través de los momentos de conocimiento, reconocimiento y valoración, así como la identificación de actividades (estipuladas en la estructura como oportunidades de aprendizaje) para la enseñanza y aprendizaje de L2. En particular, debe decirse que estos momentos previamente mencionados se hacen visibles en las planeaciones y en la guía para el docente pero no se ven reflejados en la guía del estudiante. Resalta el hecho de no tener claridad en lo que se esperaba del proyecto de aula para cada bloque, uno de los elementos que, de acuerdo con la estructura didáctica propuesta, aparecían como centrales.

- La forma en que se organiza el material no permite ver la graduación y sistematización de los contenidos vinculados al aprendizaje de la lengua náhuatl; no hay una sección específica ni alguna marca que anticipe el trabajo con dicha lengua.

Decisiones, aciertos y desaciertos dentro de la dimensión de análisis *¿Qué exige?*

- Una de las decisiones necesarias y que arrojaron datos imprescindibles para la elaboración del material, así como para su pertinencia, fue trabajar en el planteamiento y realización de una aproximación diagnóstica que diera cuenta de las características del contexto, de los docentes y de los estudiantes a los que estaría dirigido el material didáctico. Este ejercicio de diagnóstico no solo permitió delimitar los escenarios sociolingüísticos en donde podría ubicarse a los alumnos de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua, sino también tomar decisiones sobre la lengua en la que se escribirían los materiales (en náhuatl para alumnos, en español para profesores). Al respecto, se observa que la decisión de escribir la Guía de aprendizaje del alumno en náhuatl fijaba una postura de política lingüística que posibilita tener materiales didácticos escritos en la lengua de los estudiantes (aunque ésta no siempre sea la indígena). Por otro lado, fortalecía a la lengua al ampliar los ámbitos de uso y propiciaba el uso de materiales escritos en lenguas indígenas. Sin embargo, esta decisión trajo consigo que, al tener solo un especialista en la lengua y la cultura encargado de hacer la versión en náhuatl, se presenten posibles imprecisiones o inconsistencias en el uso de lenguaje dentro de la Guía. De igual modo, esta decisión dificulta el uso del material para aquellos alumnos que no dominan la lengua, ya que necesariamente dependen del profesor o de sus compañeros para saber qué actividades se deben llevar a cabo.

- Un acierto derivado de la flexibilidad curricular y las decisiones que se tomaron para la reorganización del programa, delimitación de los bloques y dosificación de los contenidos, fue que el tiempo dedicado para cada uno de los contenidos temáticos que presentaba el programa se ajustó con base en un análisis de las prácticas culturales y sus características, y no solo bajo un parámetro estático o restrictivo a un periodo de tiempo determinado. Esta consideración fue afortunada en congruencia con la pertinencia cultural que debería caracterizar a un material de este tipo; sin embargo, como se mostró en el análisis, parece que no hubo control en la saturación de los contenidos, ejemplo de lo anterior lo constituye la ampliación del Bloque IV destinado al análisis en torno al cultivo del maíz.
- Se tomó la decisión de incorporar contenidos vinculados al aprendizaje de náhuatl como segunda lengua, esta consideración resultó indispensable para darle sentido a la propuesta de enseñanza de la lengua náhuatl y, sobre todo, para plantear un material que respondiera de verdad a las características del entorno y de los alumnos.
- Dentro de las decisiones adoptadas resalta la intención demostrar actividades para enseñanza de la lengua náhuatl a través de la organización flexible y el trabajo colaborativo, dos condiciones indispensables y acordes al enfoque que se expone para alcanzar los propósitos relacionados con el aprendizaje de la lengua.
- En lo que respecta a la decisión de tomar como base el enfoque comunicativo para el aprendizaje de la lengua náhuatl, se encontró que

dicho enfoque se pone de manifiesto en las actividades que se proponen, toda vez que incitan y provocan el uso continuo de la lengua; no se parte de la regla o explicación gramatical, ni se proponen ejercicios repetitivos o mecánicos que lleven a la memorización, ni hay listas de palabras sin sentido. Por el contrario, se encontraron actividades para que el alumno indague, reflexione, descubra aspectos sobre su lengua o la lengua que aprende y que, además, la utilice para comunicarse. Sin embargo, debe decirse que la propuesta depende, en gran medida, de lo que establece la Guía del docente, las instrucciones que se proponen en la Guía del alumno no dan elementos para profundizar o complejizar algunos contenidos gramaticales ni algunos relacionados con la enseñanza del náhuatl como L2. Resalta, además, el hecho de no sugerir espacios para la práctica de la lengua en contextos reales como puede ser la visita a lugares (el mercado, el centro de salud, alguna celebración de la comunidad) para practicar la lengua.

- Se decidió abordar el aprendizaje de la lengua a través del desarrollo de funciones comunicativas, esto constituyó un acierto pues se partió de un proceso cuidadoso y de construcción colectiva; es decir, una fortaleza del material es que la incorporación de contenidos de tipo lingüístico implicaba previamente una reflexión y análisis sobre el uso de las funciones comunicativas que se pretendía desarrollar en el material, se elegía el léxico a través de preguntas, a través de la reflexión y el diálogo, hasta

llegar a la estructura que constituiría la base para el desarrollo de la función comunicativa.

- Se propuso el enfoque comunicativo como base de la enseñanza de la lengua; sin embargo, tenía que incorporarse también la identificación y reflexión de las prácticas sociales del lenguaje. Además, la propuesta en el material tendría que estar permeada por el enfoque intercultural. El análisis mostró que los aspectos mencionados se tomaron en consideración; sin embargo, por momentos no hay claridad en la manera en que se manifiesta cada uno de ellos.
- En cuanto al trabajo de identificación y análisis de las prácticas sociales del uso del lenguaje propias de la lengua náhuatl se encontró que, aun cuando se pueden encontrar en el material momentos para llevar a cabo un proceso de reflexión y estudio de dichas prácticas, también se propone el trabajo con prácticas sociales del lenguaje propias del español, sin detenerse a pensar en el análisis o existencia de prácticas propias de la lengua náhuatl que quizá tengan el mismo propósito. Lo anterior supone la existencia de una trasposición textual que puede tener implicaciones negativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua náhuatl, entre ellas la transformación de prácticas propias de la lengua náhuatl, la intrusión del español en espacios que resultan poco pertinentes, así como el poco interés por parte de los alumnos o el maestro al no poder relacionarla con algo cercano.

- La decisión de contemplar actividades para L1 y L2 bajo un mismo contenido cultural es acertada, toda vez que responde a las necesidades de los alumnos. Muchas actividades están bien planteadas y responden a los propósitos; no obstante, en el material, por momentos, parece no haber relación entre las actividades para L1 y aquellas destinadas al aprendizaje de la lengua náhuatl como L2; es decir, parece que están aisladas y, por ende, no se espera interacción entre los dos tipos de alumnos.
- Las decisiones que se tomaron para la conformación de las actividades dirigidas al aprendizaje de la lengua ya sea como L1 o como L2 resultan pertinentes aunque no suficientes. El análisis muestra un proceso riguroso, tanto para la construcción del *syllabus* como para plantear las actividades, cuidando en todo momento el uso real de la lengua basado en una retroalimentación constante con el especialista en la lengua. Sin embargo, hay pocos espacios para practicar la lengua y no hay elementos para sistematizar u observar el progreso de los jóvenes. Otro aspecto que debe mencionarse es que para asegurar la pertinencia cultural y lingüística del material, en el proceso de selección de los contenidos lingüísticos para L2 (las funciones comunicativas) pudo haberse consultado a los especialistas de los otros equipos etnolingüísticos o con otros especialistas de la lengua náhuatl.
- La propuesta de enseñanza de la lengua parece congruente con los fines de esta asignatura y sobre todo para el tipo de estudiante al que va dirigido. Dicha propuesta debía responder a los siguientes elementos: aprendizaje

de la lengua como L1 y como L2 a través de un contenido de tipo cultural. El análisis evidencia que las decisiones tomadas ponen de manifiesto una propuesta que se sustenta en cuatro pilares esenciales: a) incluir actividades destinadas al aprendizaje de la lengua náhuatl para el desarrollo de habilidades lingüísticas, b) incorporar actividades que tengan como base el tema cultural que se analice y que propicien el aprendizaje y desarrollo de la lengua, c) incorporar actividades para el fortalecimiento y la reflexión de la lengua náhuatl, y d) incorporar actividades para el aprendizaje de la lengua náhuatl como L2. Sin embargo, esta propuesta muestra algunas inconsistencias en su planteamiento; por ejemplo, en el perfil de egreso se espera el desarrollo del uso de la lengua tomando como base la función comunicativa de saludar y despedirse; sin embargo, a lo largo de la Guía de aprendizaje del alumno no hay insumos que permitan llevar a cabo esta práctica. De acuerdo con las decisiones tomadas, se opta por plantear un modelaje constante, por momentos rígido, de estructuras en cuanto al uso de la lengua, lo anterior propicia un uso controlado de la lengua que se aleja del uso espontáneo y deja de lado su flexibilidad. En el mismo tenor, hay pocas oportunidades para que los jóvenes practiquen fuera del aula la lengua que aprenden.

- La reflexión que se plantea sobre la lengua náhuatl en la Guía de aprendizaje del alumno pudo plantearse de diferente forma y de manera más significativa; es decir, a partir de situaciones que resultaran motivantes para los jóvenes y los incitaran a explorar los componentes de la lengua

náhuatl. La propuesta de actividades solo se centra en la identificación de ciertos elementos gramaticales que contiene el programa de estudios. Se pudieron proponer actividades que propiciaran la observación y la indagación, incluso la comparación o análisis contrastivo a partir de los textos orales y escritos en la lengua náhuatl (los verbos, los tiempos, los pronombres que utilizamos en una narración, por ejemplo). La indagación en colectivo sobre los componentes de la lengua hubiera dado lugar a un metalenguaje que los aprendices de la lengua pudieran considerar como apoyo.

- Parece por momentos que los elementos culturales rebasan a los lingüísticos; es decir, en aras de cumplir con lo estipulado en el programa de estudios, se opta por abordar con minuciosidad los contenidos temáticos y dar solo tiempo limitado al desarrollo de las funciones comunicativas planteadas para alumnos que no dominan la lengua náhuatl.
- Los textos que aparecen en el material constituyen una aportación valiosa en la propuesta de enseñanza de la lengua. Aun cuando el náhuatl es la lengua indígena nacional con mayor producción impresa, el número de publicaciones es aún incipiente, de ahí que la decisión de escribir textos *ex profeso* para la Guía de Aprendizaje tenga pertinencia, toda vez que posibilita, por un lado, la lectura de textos auténticos y, por otro, permite tener textos en la variante de los estudiantes, que apoyan de manera directa el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Resaltan las

decisiones tomadas para la elaboración de los textos bajo un proceso articulado y respaldado en una construcción colectiva. No obstante se señala la falta de revisión de los textos y las posibles inconsistencias que pueden encontrarse.

- La enseñanza del náhuatl requería muestras de habla genuina que apoyaran a los alumnos en el desarrollo y aprendizaje de esta lengua. Lamentablemente, los audios y videos propuestos para este fin, salvo los del Bloque I, no pudieron elaborarse. Lo anterior constituye una de las principales preocupaciones en cuanto al uso del material para el alumno, ya que gran parte de la propuesta de enseñanza aprendizaje de la lengua descansa en los audios y videos. Los contenidos de los audios están planteados y elaborados de manera impresa; sin embargo, los videos únicamente tienen como insumo el guion de contenidos; es decir, no existen en tanto material audiovisual. Las imágenes no pueden evaluarse pues tampoco existen, salvo las insertas en el material que se ocupó para el piloteo.

Decisiones, aciertos y desaciertos dentro de la categoría de análisis *¿Qué implica?*

- El cúmulo de decisiones propuestas para la enseñanza aprendizaje de la lengua náhuatl mostró que la articulación entre propósitos culturales y su vinculación inmediata con los propuestos para L1 y L2 no siempre es fácil

de identificar, aun cuando se presentan de manera explícita los propósitos al inicio de cada bloque y de alguna manera en la sección inicial denominada “Lo que veremos”. Un eficaz manejo de la Guía de aprendizaje del alumno debe contemplar que la metodología se sustenta en las características de los estudiantes, de acuerdo con el dominio de la lengua indígena, en este tenor, es necesario establecer un vínculo entre profesores y alumnos a partir de la reconfiguración del proceso de aprendizaje en un espacio en donde el profesor funge como monitor y aprendiz.

Como puede observarse, en esta recuperación de los elementos que integran el análisis expuesto en el Capítulo 3, no todas las decisiones parecen acertadas; sin embargo, los resultados de este ejercicio de análisis muestran los insumos y consideraciones que trazaron el diseño del material, muchos de ellos fueron planteados como criterios de pertinencia cultural y lingüística. Algunas de estas consideraciones que se apuntaron en torno a las decisiones tomadas en la elaboración de la Guía del Alumno pueden verse concretadas en los resultados que arrojó el ejercicio de piloteo propuesto por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe durante 2010.

Proceso del piloteo

Durante 2010, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe llevó a cabo el piloteo de los materiales elaborados para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la región huasteca: la Guía de aprendizaje del alumno, la guía

didáctica para el maestro, así como los materiales audiovisuales (audios, video y multimedia), correspondientes al Bloque temático 1. México un país diverso.³⁶

Cabe mencionar que este ejercicio de piloteo no se hizo en específico para este trabajo de tesis sino como parte del proceso de implementación de la ALCIES que la CGEIB planteó en su momento. Sin embargo, los documentos existentes permiten ver cómo se utilizó la Guía de aprendizaje del alumno y qué tanto funcionó y, con ello, hacer una valoración sobre las decisiones referidas en el análisis.

El piloteo contempló cuatro escuelas: dos telesecundarias en Veracruz y una secundaria técnica y otra general del estado de San Luis Potosí. Para la selección de las escuelas se consideró que uno de los docentes sería hablante del náhuatl y el otro no. Se trabajó con un aproximado de 130 alumnos. Este proceso tuvo como propósito principal hacer una indagación en cuanto al desarrollo del modelo didáctico y la propuesta audiovisual.

De manera específica, este ejercicio de piloteo pretendía analizar los siguientes aspectos:

³⁶Para conformar la información que se muestra sobre el piloteo se revisaron diferentes documentos internos de la Dirección de Desarrollo del Currículum Intercultural en la CGEIB en referencia a este proceso (reportes, relatorías, bitácoras de trabajo de campo, agendas de talleres, presentación de documentos). Los autores de los diferentes materiales para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca formaron parte de este piloteo. De igual forma, se tomó en consideración la publicación "El desarrollo de la lengua y la cultura indígena en la secundaria: Indagaciones sobre el uso de materiales didácticos" producto derivado de este ejercicio de piloteo, elaborado por Susana Ayala y Noemí Cabrera para el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, UNAM, noviembre de 2011.

- Manejo didáctico por parte del docente cuando es hablante de náhuatl
- Manejo didáctico de los materiales por parte del docente cuando no es hablante de náhuatl
- Procesos de aprendizaje del náhuatl como L1 en los alumnos y alumnas
- Procesos de aprendizaje del náhuatl como L2 en los alumnos y alumnas
- Significatividad de los materiales audiovisuales
- Evaluación participativa de los docentes y alumnos del material

En la investigación participaron asesores académicos, personal del INALI, personal de la Dirección de Desarrollo del Curriculum Intercultural, los autores de los materiales, así como equipos estatales (responsables de la implementación de la ALCIES en los estados de Hidalgo, Veracruz y San Luis Potosí, diseñadores de programas y docentes frente a grupo). Para llevar a cabo el estudio se programaron visitas a los estados para emprender el trabajo de observación de aula y registro de las sesiones en bitácoras de clase.

Los resultados obtenidos de este ejercicio de indagación muestran aspectos relevantes en cuanto a las características de profesores y alumnos, las condiciones en las que se implementa la ALCIES, así como el proceso de enseñanza aprendizaje del náhuatl como L1 y L2. Para los fines de este capítulo se incorporan algunos resultados que dan cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje del náhuatl y se recogen algunas consideraciones importantes vinculadas de manera directa con la utilización de la Guía de aprendizaje del alumno y la Guía didáctica para el docente.

Los datos que arrojó el estudio en cuanto a la función de los profesores y el uso de las guías enfatizan el hecho de que los maestros hablantes de la lengua náhuatl no necesariamente saben cómo enseñar su lengua, ni qué actividades o

estrategias proponer, de ahí la importancia que le otorgan a la guía. Por otra parte, los profesores que conocen la lengua pueden complejizar los contenidos lingüísticos de los materiales, los profesores que no hablan la lengua, por su parte, tienden a enfocarse o centrar su enseñanza en el conocimiento, reconocimiento y valoración de las prácticas culturales. (Ayala y Cabrera, 2011, 7)

El piloteo permitió ver que el trabajo con la Guía del Alumno propicia el desarrollo y el aprendizaje de la lengua, los estudiantes tuvieron la oportunidad de identificar préstamos lingüísticos y hacer neologismos. Para los profesores con poco o nulo dominio de la lengua hay un sentir general de no tener herramientas para enseñar la lengua ni los contenidos, no se profundiza en los elementos gramaticales ni se propicia mucho la reflexión sobre la lengua. Sin embargo, se incita a la escritura de textos en náhuatl y se detonan procesos de aprendizaje colectivo por medio del uso de monitores y la organización del grupo. La Guía del docente les permitió comprender la guía de los estudiantes y orientar las actividades (*Ibídem*).

Estos primeros indicios deben verse a la luz del análisis que se ha realizado en este trabajo de investigación. En primera instancia, se pudo observar la necesidad de los profesores para tener herramientas que les permitan abordar el trabajo con la lengua dentro del aula; es decir, la pertinencia de contar con un material específico para el tipo de contexto y características de los jóvenes. El proceso de piloteo fue útil para identificar los aspectos que deben reforzarse en la Guía, uno de ellos y que coincide con lo expresado en el análisis, es la

incorporación de actividades de tipo escalable que permitan el trabajo con estudiantes que tengan mayor dominio de la lengua náhuatl. Durante el piloteo encontramos cuestiones específicas de los contenidos presentados en el Bloque I; sin embargo, en las entrevistas realizadas o en las pláticas con los profesores, se pudo haber preguntado sobre su experiencia en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua en otros bloques. De igual modo, se debió trabajar más de cerca con los estudiantes hablantes y no hablantes de la lengua náhuatl para identificar con ellos necesidades específicas (en cuanto a contenidos, textos, prácticas socioculturales, solo por mencionar algunas) que pudieran transformarse en posibles insumos para mejorar las guías o elaborar nuevos materiales.

Los reportes y bitácoras de trabajo de campo permitieron observar el funcionamiento de la Guía, así como identificar aspectos importantes vinculados con el análisis realizado en esta investigación. De ellos se extraen las siguientes apreciaciones:

- Pudimos notar que hay una apropiación de la guía del alumno completa, los estudiantes ya conocen el libro y su método. Es notorio que los jóvenes disfrutaban de la asignatura y del espacio que abre para la reflexión sobre la lengua náhuatl. Los alumnos se corrigen las palabras, se consultan y hacen constantemente reflexiones sobre cómo se dice o cómo se pronuncia y también cómo se escribe tal o cual palabra. (sic)
- El uso de los materiales para alumnos cuya lengua materna es el náhuatl (hablan, leen, escriben) ha tenido resultados muy interesantes. Por un lado, se cumplió con uno de los puntos cruciales planteados en el modelo de enseñanza de lenguas para esta asignatura: que los alumnos sirvan de monitores o ejemplos. Ellos son los que conocen la lengua y guían en muchas ocasiones a los maestros que no la saben. El caso de Ahuica, en Veracruz dejó ver, por ejemplo, que en muchos casos, aun cuando el profesor no sea hablante de la lengua indígena, los muchachos reflexionan sobre la lengua y sus componentes, detectando prefijos o sufijos que indican un pasado remoto a la vez que se hacían vinculaciones con otras asignaturas, como español. (sic)

- Sin embargo, los materiales, si bien resultaron pertinentes para la enseñanza de los aspectos culturales y el uso de la lengua, vale la pena mencionar que al menos en las escuelas como Ahuica en donde todos los alumnos hablan, leen y escriben el náhuatl (100% es hablantes pero además es completamente bilingües), las actividades fueron elaboradas de manera muy rápida y fácil; parecía que era un libro de juegos que rápidamente podía contestarse. Las actividades propuestas para alumnos como L2 no tenían mucho sentido. (sic)
- Una de las observaciones que hizo notar el maestro Alonso fue en el sentido de que lo que los alumnos le traducían no era exactamente igual a lo que estaba escrito en el libro; sin embargo, se le hizo notar que la traducción no era literal, sino que lo importante es la idea que quería transmitir. (sic)
- Tras la observación en el aula se pudo observar que: (sic)
 - o El contenido es muy ligero para los alumnos.
 - o Los alumnos estaban entusiasmados con los contenidos.
 - o Se dio un proceso de comunicación entre los alumnos mientras contestaban el libro.
 - o Fue motivante para el alumno, pero no pasó a mayores.
 - o Las guías tienen que ser regionales; tomar en cuenta los programas de educación indígena.
 - o Los materiales son adecuados, presentan una motivación.
 - o La facilidad de los alumnos en trabajar en su lengua dentro de la escuela; a través del uso de la lengua se pueden conseguir las competencias.
 - o Hay una dificultad para relacionar las variantes entre distintos estados, y esto repercute en los materiales.
 - o Necesidad de hacer más regional los materiales entre cada Huasteca (San Luis, Hidalgo y Veracruz).
 - o La guía para el maestro fue de mucha ayuda para la materia de Lengua y Cultura.
 - o Dificultad en las traducciones del libro; a veces no coincidía los textos en náhuatl con la traducción en español del libro del maestro.
 - o La asignatura les ayuda a los alumnos a mejorar su léxico en su lengua náhuatl.

Vale la pena incorporar a este recuento de resultados tres aportaciones

más tomadas de Ayala y Cabrera (2011, págs. 8 y 9):

- El uso de la guía del alumno a partir de monitores o apoyos lingüísticos propició que en caso de los estudiantes que tuvieron un maestro no hablante, fueron ellos quienes dirigieron la discusión y reflexionaron sobre la lengua y sus componentes, esta situación generó que los estudiantes se sintieran en una posición de poder y entonces comenzaron a exigir que pudieran trabajar el resto de sus asignaturas en náhuatl, los grupos de segundo y tercer grados de las escuelas en donde se presentó esta situación, también manifestaron que les gustaría tomar la asignatura.
- El aprendizaje fue cooperativo, ya que los niños que no saben náhuatl recurren a sus compañeros que si son competentes para que les expliquen o les ayuden con las actividades de la guía. El recurso más fuerte es que los alumnos se encuentran inmersos tanto lingüística como culturalmente, esta situación propicia que los procesos de adquisición del náhuatl como segunda lengua no sea algo nuevo, si de

manera formal, pero no de manera cotidiana. Los materiales dan forma y estructura a este aprendizaje, que los niños ya llevan a cabo en su vida diaria.

- Respecto a los materiales pudo observarse que son pertinentes tanto a nivel lingüístico y cultural, aunque fueron escritos en la variante del náhuatl de Hidalgo, resultaron completamente inteligibles para los estudiantes, este hecho motivó la reflexión acerca de las variantes y los usos “correctos” de la lengua. Las actividades fueron elaboradas de manera muy fácil y rápida por los estudiantes, en algunos casos, como si fuera un libro de juegos con poco nivel de dificultad.

Las apreciaciones que recoge este ejercicio de piloteo pueden resultar sesgadas, toda vez que la investigación solo tomó en consideración el primer bloque de estudio de este material. El material, por razones de presupuesto y sobre todo porque la Reforma del 2006 exigió el cambio y reformulación de los programas de estudio, no llegó a las aulas de manera oficial y no pudo ser utilizado ni probado en la forma en que se esperaba. No obstante, si se hace un cruce entre el análisis de las decisiones del tercer capítulo y los resultados del piloteo, se pueden encontrar pistas para la conformación de nuevos materiales que respondan de manera pertinente al tipo de usuario (los jóvenes de secundaria que cursarán la ALCIES) al que van dirigidos. Obsérvense las siguientes precisiones:

- Integrar una propuesta sólida de enseñanza de lenguas, que fije su atención en el uso comunicativo del lenguaje y que incorpore espacios para profundizar y complejizar el trabajo con la lengua. Garantizar que los alumnos que ya saben la lengua tengan otras posibilidades para trabajarla.
- Equilibrar los contenidos culturales y los lingüísticos.
- Proponer actividades que conjunten el fortalecimiento y el aprendizaje de la lengua, explicitando tareas específicas de cómo llevar a cabo este proceso.

- Asegurar que en el material se presenten diferentes ejemplos de otros estados que compartan las mismas prácticas culturales.
- Asegurar que el material integre actividades bajo una organización flexible que propicie la construcción colectiva de conocimientos.
- Proponer la participación explícita de monitores o apoyos lingüísticos, hacer explícita la función del profesor como posible aprendiz.
- Realizar un proceso cuidadoso y minucioso en la redacción de textos y/o materiales escritos en lenguas indígenas, revisar versiones y textos, unificar criterios de escritura y asegurar la retroalimentación con otros hablantes o especialistas de la lengua y la cultura.

La propuesta anterior no solamente abriga algunas posibilidades de mejora en la Guía de aprendizaje del alumno sino también transforma las decisiones tomadas en criterios de elaboración de materiales.

Prospectiva de la investigación

Este trabajo de investigación vincula elementos del campo de la didáctica de las lenguas con el proceso de elaboración de un material que incorpora una propuesta de enseñanza de una lengua indígena. El aporte al campo de la Lingüística Aplicada lo constituye, por un lado, la constitución de una metodología específica de diseño de materiales para la enseñanza de una lengua indígena, a partir de un patrón de decisiones adoptadas. Por otro lado, propone un análisis que no se había presentado antes en torno a la elaboración de materiales para la enseñanza

de lenguas indígenas, toda vez que presenta no solo el proceso de elaboración y las decisiones que se tomaron en consideración sino también pautas que pueden tomarse como criterios para contar con materiales pertinentes desde el punto de vista lingüístico y cultural.

El trabajo cercano a profesores y alumnos vinculados con la implementación de la ALCIES, desde que se elaboró el material y hasta la fecha, ha traído consigo la reformulación de diferentes preceptos que de alguna manera emergían como elementos de análisis como consecuencia de las decisiones tomadas durante el proceso de elaboración del material. A la distancia, se puede afirmar que algunas de las decisiones no funcionaron y había que fortalecerlas o reformularlas. La experiencia como diseñadora de la Guía de aprendizaje del alumno y de los materiales didácticos que conformaban la propuesta de enseñanza de la lengua náhuatl, se concretó en la formulación de escritos que dieran nuevas respuestas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, ejemplo de lo anterior fue la conformación de algunos criterios y orientaciones para la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas, cuya concepción tuvo lugar en el momento de conformar pautas específicas para el diseño de materiales para ALCIES.

La propuesta de elaboración de materiales se ha trabajado en diversos espacios con profesores y especialistas en los estados de Chihuahua, Tabasco, Estado de México, Puebla y Campeche, por ejemplo. De igual modo, se ha trabajado en la propuesta de estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de

las lenguas indígenas, documento que no solo atañe a la secundaria sino a todo el tramo educativo de la educación básica. Esta investigación, además, puede abrir una brecha de posibilidades para seguir trabajando con el tema, tanto en lo que concierne a la elaboración de materiales como también en lo que refiere a la conformación de metodologías de enseñanza de lenguas apropiadas y pertinentes para la población indígena de México.

Dentro de las líneas de investigación que pueden darle continuación a este estudio se pueden mencionar la vinculación entre la elaboración de materiales como medio para revitalizar las lenguas indígenas nacionales, la conformación de materiales de desarrollo y enseñanza de lengua dentro de contextos multilingües como es el caso de la población agrícola migrante de nuestro país, así como la identificación, análisis y puesta en práctica tanto de políticas lingüísticas como metodologías para la enseñanza de lenguas originarias que tienen otros países en Latinoamérica, América del Norte, Australia o Asia. Un estudio minucioso, basado en la revisión de experiencias, en el análisis de las propuestas dirigidas al aprendizaje de las lenguas (como L1 y L2), en la observación de clase, así como en entrevistas a los profesores y estudiantes, se traduciría en insumos importantes para seguir trabajando y consolidando una metodología de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales que permita su desarrollo y fortalecimiento y, con ello, seguir aportando insumos a las líneas de investigación de la Lingüística Aplicada.

Bibliografía

Acevedo Conde, ML. (1997). Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha. En: Garza, B. (1997). *Políticas lingüísticas en México*. México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM. p. 191-203.

Ayala S., Cabrera, N. (2011). *El desarrollo de la lengua y la cultura indígena en la secundaria: indagaciones sobre el uso de materiales didácticos*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, UNAM, 7 al 11 de noviembre de 2011. Disponible en:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1464.pdf

Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En: M. Llobera, (coord.). (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. 1ª edición. Madrid: Edelsa, 105-128.

Barriga, R. (2011). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México. El Colegio de México, SEP, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Barriga, R., Martín, P. (directores). *Historia sociolingüística de México*. México, El Colegio de México. (Vols. 1 y 2)

Bertely, M. (2010). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. México, UNAM. Disponible en:

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Bravo Ahuja, G. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. Los materiales didácticos. México, El Colegio de México.

Breen, M., Candlin, C. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. En L. E. Sheldon (ed.). *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*. *ELT Documents 126*. Londres, Modern English Publications and the British Council.

Brice Heath, S. (1992). *La política del lenguaje en México. De la colonia a la Nación*. México, INI-CNA. 3era. Reimpresión.

Cabrera, N, (et.al.). (2010). *Semanauak naua olinyolistli. Nauatlajtonemislistli. lamoch tlamachtijketl tlen se xiutl ome ixelka tlamachtistli. La totalidad de la vida en movimiento en el mundo náhuatl. Asignatura de Lengua y Cultura de la Huasteca. Primer grado de Telesecundaria. Guía didáctica para el maestro*. México, SEP/CGEIB.

Calderón A. (2010). *Método de enseñanza de náuatl como segunda lengua*. Tesis de licenciatura. México, UPN.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches for Second Language Teaching and Testing, en *Applied Linguistics* 1.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics* 6:2, 5-35.

Cenoz, J. (2004). La competencia comunicativa. En: Sánchez J. y Santos I. (directores). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid, SGEL, 449-466.

CGEIB. (2004). *Estudio de factibilidad para la implementación de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria*. México, documento interno de trabajo.

CGEIB/SEP. (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México, SEP.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina, AIQUE Grupo Editor.

Cifuentes, B. (1998). *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. Col. Historia de los pueblos indígenas de México, CIESAS/INI.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, últimas reformas publicadas en el DOF el 27 de diciembre de 2013. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching material*. Londres, Heinemann.

Cunningsworth, A. (1997). *Choosing your coursebook*. Oxford, Heinemann.

De Alba, A. (2014). *Investigación inmersión, archivo conceptual. México, (mimeo)*.

Ellis, R. (2004). The Evaluation of Communicative Tasks. En Tomlinson, B. (2004). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. p. 217-238.

Ezeiza, J. (2006). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza de E/LE a adultos*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija, España.

Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza. España, *Suplementos marcoELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 9.

Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *Liminar*. Estudios sociales y humanísticos, IX (2), 15-29.

Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. Massachussets. Newbury House.

Galdames, V., Walqui, A., & Gustafson, B. (2006). *Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna*. México, SEP/PROEIB Andes.

Gallardo, A. (septiembre de 2009). El papel de los docentes-especialistas en la implementación de una propuesta intercultural. *Decisio* (24).

Gallardo, A. (coord.) (2013). *Desarrollo Curricular Intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. México, SEP/CGEIB.

Gallardo, A. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. Claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)*. México, Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

García, J., Granados, A. (2009). *Lectura para la educación intercultural*. Madrid, Trotta.

Garza, B. (1997). *Políticas lingüísticas en México*. México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.

Gilmore, A. (2007). *Getting real in the language classroom: Developing Japanese students' communicative competence with authentic materials*. Tesis doctoral. Nottingham, University of Nottingham.

Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Harlow, Longman.

Hamel, R. (1999). Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: La relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EEUU. En

Políticas lingüísticas para América Latina, editado por Elvira Narvaja et al, 177-215. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Hamel, R. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Inclusión y diversidad*. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, Oaxaca, IEEPO, 130-167.

Harwood, N. (Ed.). (2010). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge Language Education.

Hernández, V. (2013). Experiencias de la implementación de la ALCIES, elaborado por SEP/CGEIB. (Mimeo)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). Panorama Educativo de México 2012. *Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México, INEE.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, Colegio de México.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE/SEP.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. Última reforma publicada en el DOF el 9 de abril de 2012. Disponible en:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicadas en el DOF el 11 de noviembre de 2013. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Littlejohn, A. (2004). The analysis of Language Teaching Materials: inside the Trojan Horse. En Tomlinson, B. (2004). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. p. 190-216.

Littlejohn, A. (1992). *Why are ELT Materials the way they are?* Tesis doctoral. Lancaster University.

López Mar, A. (2012). Entrevista. Pachuca, Hidalgo, México.

López, L., & Wolfgang, K. (mayo-agosto de 1999). La educación intercultural bilingüe en *América Latina: balance y perspectivas*. (O. d. (OEI), Ed.) Revista Iberoamericana de Educación (20).

Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

Masuhara, H. (1998). *What do teachers really want for coursebooks*. Cambridge: Cambridge University Press.

Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2010). *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*. NuevaYork, Continuum.

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona. En línea, disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.htm>

McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. 1ª edición. Edimburgo, Edinburgh University Press.

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A teacher's Guide (3rd ed.)*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Melero, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En: Sánchez Lobato J e Santos Gargallo I, directores, 2004. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 689-714.

Moreno, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid. Arco/Libros SL.

Nájera, E. (2006). *La hermenéutica del sí de Paul Ricoeur*. Entre Descartes y Nietzsche. Quaderns de filosofia i ciencia, 36. España, Universidad de Alicante.

Otondo, E. (2008). *Wawaqa wawa jinalla parlan. Bilingüismo y lengua infantil quechua*. Bolivia, PROEIB Andes.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos* (36), 143-152.

Pellicer, D. (1997). Derechos lingüísticos y educación plural en México. En: Garza B. *Políticas lingüísticas en México*. México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.

Richards, J., Rodgers, T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2a. ed., Nueva York, Cambridge University Press.

Rubdy, R. (2003). Selection of materials. En Tomlinson, B. (ed.). 2003. *Developing Materials for Language Teaching*. Londres, Continuum, 37-57.

Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, ANUIES/UNAM.

Santos, T. (2013). Capítulo 5. Metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena para la ALCIES. En Gallardo (coord.). *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria en México*. México, SEP/CGEIB.

Schmelkes, S. (2011). Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México. En: Barriga R. (2011). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México. El Colegio de México, SEP, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación de Argentina. (1997). *Lengua. Documento de trabajo no. 4*. Buenos Aires/Secretaría de Educación.

SEP. (2006). *Programa de Español para la educación secundaria*. México, SEP/ Subsecretaría de Educación Básica/ Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEB/SEP. (2009). *Lineamientos Nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la Asignatura Estatal 2009*. Educación básica. Secundaria. México/SEB/SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEB/SEP. (2011). Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la Asignatura Estatal de Secundaria. Educación básica. Secundaria. México/SEB/SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP/CGEIB. (2003). *Programa de Lengua y Cultura Hñahñu*. México, D.F, México, CGEIB.

SEP/CGEIB. (2006). Memoria Foro de consulta sobre los conocimientos y valores del pueblo náhuatl. México, DF, México, SEP/CGEIB.

SEP/CGEIB. (2007). Programa de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca para la educación Secundaria (Primer grado). México, SEP/CGEIB.

SEP/CGEIB. (2012). *Asignatura Estatal. Lengua y Cultura Indígena. Primer grado. Educación Secundaria. Folleto informativo*. México, CGEIB.

Suárez R. (et.al). (2007). *Diagnóstico sociolingüístico para la elaboración de los materiales impresos (Guía de aprendizaje del alumno y Guía Didáctica para el Maestro) de la Asignatura de Lengua y Cultura: náhuatl del primer grado de telesecundaria*. México, SEP/CGEIB.

Swadesh, M. (1939). Proyecto de plan de educación indígena en lengua nativa tarasca. En: *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* (1937-1948), Vol. 3, No. 3 (SEPTIEMBRE A DICIEMBRE, 1939), pp. 222-227.

Tank de Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México. 1822-1842. En *Historia Mexicana XXII: 4*. México, el Colegio de México.

Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. State-of-the-Art Article. *Lang. Teach.* (2012), 45.2, 143–179. Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres, Continuum.

Tomlinson, B. (2004). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge Language Teaching Library.

Villaseñor, I., Zolla, E. (2012). Del patrimonio cultural inmaterial o la patrimonialización de la cultura. En *Cultura y representaciones sociales*. México, UNAM, Año, 6 núm. 12 marzo 2012.

Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. En *Nexos* núm. 185, 43-50.

Widdowson, H. (1989). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En: M. Llobera, (coord.) 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. 1ª edición. Madrid, Edelsa, 83-90.

Anexo 1. Índice aproximación diagnóstica a la situación sociolingüística de la lengua náhuatl de la región huasteca

ACERCAMIENTO A LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA LENGUA NÁHUATL	
ASPECTOS ETNOLINGÜÍSTICOS.....	3
Aspectos históricos de la lengua	3
Cartografía de la lengua	10
COMUNIDADES DE USO DE LA LENGUA NÁHUATL.....	14
CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA REGIÓN	14
HIDALGO	34
SAN LUIS POTOSÍ	47
VERACRUZ	85
Criterio para la selección de localidades con 30% o más de población indígena	97
Población hablante	99
Población no hablante	100
ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	102
EDUCACIÓN SECUNDARIA	103
ACERCAMIENTO A LOS MEDIOS DISPONIBLES EN LA REGIÓN (PISTAS PARA LA CONVERGENCIA DE MEDIOS)	105
TELESECUNDARIA	107
CONCLUSIONES	111
BIBLIOGRAFÍA.....	121

Anexo 2. Secuencia de aprendizaje para situación sociocomunicativa “El llamado de la lluvia”

El llamado de la lluvia

Lo que veremos...

<Lectura><Actividad grupal>

(entra imagen alusiva a la situación comunicativa, deberá ser algo relacionado con algún cerro sagrado o con el tipo de ofrendas que se hacen cuando se realiza el llamado de la lluvia ...)

Para la cosmovisión naua, la lluvia es un ente vivo, al igual que los cerros, ríos, manantiales, entre otros. Por esta razón se le hace un llamado, para así ayudar a que las personas puedan sembrar y se dé una buena cosecha. En muchas comunidades se lleva a cabo el llamado de la lluvia para asegurar que la sequía no afecte a la milpa. Durante esta secuencia sabremos más sobre el significado del llamado de la lluvia y abordaremos los procesos para llevarlo a cabo, así como para pedir que la lluvia no sea demasiada y que termine afectando al sembradío.

Lluvia de ideas

<Actividad grupal>

¿Qué sabemos sobre la ceremonia del llamado de la lluvia? ¿Qué ceremonias se realizan en tu comunidad?

Pasa al pizarrón y escribe una oración relacionada con el llamado de la lluvia.
Escribe aquí lo que tus compañeros y tú hayan aportado.

(entra cuadro para escribir lo que alumnos saben sobre esta ceremonia).

EL LLAMADO DE LA LLUVIA

<Actividad grupal>

Escribe las preguntas que te dictará tu profesor (a)
(incluir 8 líneas para preguntas y 8 para respuestas)

<Video>El llamado de la lluvia

<Actividad grupal>

El siguiente video te mostrará información importante sobre la ceremonia del llamado de la lluvia, obsérvalo y busca contestar el cuestionario que te dictó tu profesor.

Comenten entre todos sus respuestas, toma nota de lo que te falte para completar tu cuestionario.

<Actividad en parejas>

¿Cómo llevan a cabo el llamado de la lluvia en tu comunidad? Júntate con una pareja, respondan esta pregunta y cuenten lo que saben.

(ilustración: incluir imágenes de las cosas que se ofrecen en los rituales: tamales, velas copal, aguardiente, tabaco flores de cempoalxochitl, de preferencia con el contexto= la ofrenda)

<Actividad en parejas>

Observen las siguientes imágenes y encuentren las similitudes entre ellas. ¿Qué se muestra en todas ellas? Escriban a un lado sus conclusiones.

(entran tres fotografías de cerros sagrados de la región huasteca algunos ejemplos pueden ser Chikaua, Postectitla-Ixcacuatitla, Iskatepek, Otontepec, Teacauas, Temesa y Kuatepek, Tzoahcalli, Xochicoatepec (morada de Tlacatecolotl), Xihuicomitl, Ayacachtli, Tepenahuac, Tepeicxtitla, Teposteco, Cuatzapotitla, Xalatla, El Jaguey, Sasaltitla, Tepetzintla, Tres Pozos y Tamazolinco, A UN LADO PONER Líneas PARA QUE LOS ALUMNOS CONTESTEN).

Contesten:

¿Cuál es la importancia de los cerros sagrados para las ceremonias relacionadas con la lluvia?
(incluir 2 o tres líneas para respuesta)

<Lectura>

<Actividad en equipos>

Como te has podido dar cuenta los cerros sagrados tienen un papel fundamental en la realización de las ceremonias del llamado de la lluvia.

Vamos a leer un texto.

- Reúnete en equipos y busca en tu Antología el texto titulado “Los cerros sagrados y los espíritus de agua”,
- Ponte de acuerdo con los demás equipos y dividan la lectura.
- Tomen apuntes sobre las ideas principales, sobre lo que les parezca más importante.
- Preparen la presentación del fragmento que les tocó.
- Expongan el fragmento que se les asignó, incluyan una reflexión sobre la sección que leyeron.

(éste es el texto que se incluirá en la antología, irá en español pues así es la fuente original)

Los cerros sagrados y los espíritus de agua. (Municipio de Xochiatipan, en Hidalgo).

Los montes y cerros tenían un papel destacado desde tiempos prehispánicos. Muchos pueblos nahuas consideran cerros sagrados aquellos que no cultivan debido a la mala calidad de la tierra o a su inclinación. Tienen una altura de 500 a 800 metros. Los *tlatimini* atribuyen mucha importancia a los cerros con detalles particulares extraños. Muchas veces sólo una vereda estrecha llega hasta la cumbre, la que los participantes del rito limpian con machete para llegar al altar.

El poder de los cerros sagrados no es homogéneo. Los habitantes del municipio consideran al cerro de Chikaua como el más poderoso, por ser el más alto del municipio. Este cerro se ubica a dos o tres horas de camino desde la cabecera; los *tlatimini* lo suben cuando van a realizar ritos de curación si su paciente tiene una enfermedad muy grave (si el paciente ya no puede caminar llevan su ropa). Si no llueve durante mucho tiempo o durante la presentación de un hijo a los dioses que tienen don para ser *tlatijketl*. Aparte del Chikaua, en la cabecera consideran cerros muy “aliviadores” a los de Iskatepek Otontepec, Teacauas, Temesa y Kuatepek que se ubican alrededor de la cabecera, desde donde se puede ver la vida cotidiana de los habitantes.

En el caso de los cerros sagrados existen dos conceptos relacionados. Por un lado los nahuas consideran estos cerros como entidades vivas, con poder para aliviar o enfermar a los vecinos; por eso de tiempo en tiempo hay que llevarles ofrendas.

A la cima de estos cerros llegan los espíritus de lluvia para recibir las ofrendas. Estos espíritus son figuras centrales de la costumbre, tienen varios nombres, los curanderos en la cabecera los llaman santos señores, mientras que en Pachiquitla su nombre es *tatamej* (abuelos). Entre ellos se encuentran san Juan, el *tlatomoniyani* (trueno) y el *tlapetlaniyani* (relámpago). Ellos levantan el agua del mar y de los ríos y la traen a la región en temporal, llegando en un trono de cascabel o víbora de nube (*masakuate*). Son ayudantes del padre celestial, los intermediarios entre él y los seres humanos en la tierra, y llegan a la cima de los cerros sagrados a recibir las ofrendas por la lluvia.

Los espíritus de la lluvia tienen una relación estrecha con el maíz. Según un mito recogido en Pachiquitla, los primeros maíces aparecieron dentro de Postektepetl, un cerro sagrado. Los jóvenes *tatamej* empezaron a tumbar este cerro con truenos y relámpagos, pero fracasaron. Al final el tata más viejo y más poderoso, san Juan, tuvo más fuerza para tumbar el cerro y las semillas de diferentes colores cayeron a la tierra. El trueno y el relámpago agarraron los maíces blancos (*chipauaksintli*), mientras que san Juan se quedó el amarillo o medio quemado *kostiksintli* y el negro (*yauitlsintli*).

En este punto también podemos ver que los santos católicos forman parte del panteón de “costumbre”; sobre todo san Juan es el primero y más antiguo *tatamej*. Según la costumbre los espíritus de la lluvia cuidan la imagen del Chikomexochitl a quien consideran como un santo. Los curas del Municipio no respetaron esta imagen y la querían quemar, pero los espíritus de la lluvia apagaron el fuego y se llevaron al santo. Esta imagen se encuentra en una isla dentro de un lago de donde los espíritus de la lluvia levantan las más finas aguas para el maíz. Según las creencias, los curanderos tienen que ayunar siete días para llegar a este lugar y saludar al santo.

Pérez, JM., Ruvalcaba, J. (coords). (2003). *Viva la Huasteca! Jóvenes miradas sobre la región*. México, Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social. El Colegio de San Luis. p.131-133.

<Actividad grupal>

Ahora que leyeron el texto comenten si en su comunidad hay un cerro sagrado. Al final contesten la siguiente pregunta:

Además de la lluvia, ¿qué otras cosas suelen pedirse a los cerros sagrados?

<Actividad en parejas>

Con la información que sabes o que hemos recopilado hasta ahora, contesten:

(incluir tres líneas para respuesta para cada una de las preguntas)

- ¿Quiénes intervienen en el llamado de la lluvia?
- ¿Quién es la figura principal?
- ¿Qué es un *tlatijketl*?
- ¿Cuál es su función en tu comunidad?
- ¿Por qué los *tlatijketl* son considerados autoridades?

<Actividad grupal>

A continuación verás unos fragmentos del tipo de oraciones que suelen utilizarlos tlamatijketl para pedir por algo:

(...) Aquí nos dejaste abandonados en esta tierra, sufrimos cuando se seca el monte, no hay agua, no hay de comer y siempre sufrimos. Te vamos a pedir en medio del cielo. Todos vamos a pedirte en los cerros, vamos a gritar hasta los cerros grandes, hasta el gran Postektli, el Tepenaua, el Piltepantsitsi, hasta san Juan cerro, el gran Chikontepetl (...) Ustedes santos los que habitan, ustedes que andan pisando en esta tierra y adonde vengo a mostrarles mi ofrenda según esta costumbre para que no se vaya a destruir el cultivo con el viento, no caiga hielo sobre la milpa.	Kampa tlaltepaktlititechkatejkititlajjiyouiyajkemaauakikatitlamitl, axonkaatl, axonka tlen titlauase, uan nochipa titlajjiyouiyaj. Timistlajtlanise ipan tlajkoiluikaj. Timotlajtlanisenochi ipan tepetltipa, tisajtsise hasta ueyi Tepenaua, Piltepantsitsi, hasta san Juan tepetl, ueyi Chikontepetl. Imojuantij santos initskate, imoketstinemi kampa ni tlali, kampa niualanimechtlajpalos ika se kostumbre para maaxajakauilotaltoktli, axtlasesekuilos mili. <i>Ibid.</i> p.120
---	--

Comenten:

¿Cómo hablan?, ¿Qué tipo de palabras utilizan? ¿Cuál es el tono que usan para decir sus oraciones?

<Actividad en parejas>

Imaginen que van a buscar a un tlamatijketl para preguntarle algo relacionado con la ceremonia del llamado de la lluvia. ¿Qué le dirían? ¿Cómo le hablarían? Reproduzcan exactamente cómo se dirigirían a él.

Escribanlo aquí:

<Audio> *Las hormigas y el comal en el periodo de la lluvia*

<Actividad individual>

Vamos a escuchar un relato sobre algunos elementos que nos anuncian el agua.

LAS HORMIGAS Y EL COMAL EN EL PERIODO DE LA LLUVIA

Antier fui con mi papá a escardar en la milpa y cuando veníamos de regreso a la casa, nos encontramos con muchas arrieras en el camino todas ellas iban y venían presurosas llevando pedazos de hojas, pasamos rápidamente para que nos mordieran y mi papá se puso contento y me dijo: -" ya no tarda en llover, porque estas hormigas están acarreado su comida y anuncian lluvia"-.

Miré hacia el cielo pero no había ninguna nube, me quedé pensando y recordé que desde tiempo atrás mi abuelo me había dicho lo mismo y en verdad llovía después de que las arrieras salían a recolectar su comida, - sí, le contesté a mi papá qué bueno que va a llover cuando estamos terminando de escarda la milpa.

Cuando llegamos a la casa mi mamá ya tenía lista la comida, terminó de echar las tortillas y cuando levantó su comal no había ningún chisporreo alrededor del comal por lo que dijo- "dice el comal que mañana no va a haber sol y tal vez llueva".-

Y efectivamente ayer amaneció nublado y posteriormente comenzó a llover, así nosotros vamos aprendiendo a saber por medio de animales y otras cosas cuándo va a llover y cuándo no.

<Actividad grupal>

Piensen en otras situaciones parecidas a la del audio que anuncien el llamado de la lluvia. Compartan sus historias.

Algo sobre nuestra lengua...

<Actividad en parejas>

Mira las siguientes oraciones:

(**Entra recuadro con oraciones**)

- Mi madre levantó su comal
- Las arrieras acarrear su comida.
- Las hormigas anuncian la llegada de la lluvia.
- Mi madre y mi hermana cocinan las tortillas.

Completen el siguiente cuadro, fíjense en el ejemplo.

¿Quién o quiénes hacen la acción?	¿Qué acción realizan?
Mi madre	levantó su coma!

<Actividad en parejas>

Revisen el contenido de su cuadro. Escriban oraciones similares haciendo la misma división. Escribanlas aquí:

¿Quién o quiénes hacen la acción?	¿Qué acción realizan?

Contesten las siguientes preguntas:

¿Cuál crees que sea el sujeto de estas oraciones? ¿Cuál es el predicado? ¿Pueden aparecer varias personas, animales o cosas en el sujeto?

Marquen con dos colores diferentes las oraciones que escribieron. Fíjate en el ejemplo.

(El ejemplo deberá mostrar un modelo con dos oraciones en donde se subraye con verde el sujeto, un simple y un compuesto, y con azul el predicado de ambas).

Mi padre y mi hermano trabajan en la milpa
 El tlamatijketl realiza el ritual de la lluvia

Anexo 3. Elementos lingüísticos para el aprendizaje del náhuatl como L2 (Syllabus).

	FUNCIÓN(ES) COMUNICATIVA (S)	ESTRUCTURA GRAMATICAL	VOCABULARIO	ACTIVIDADES/EJERCICIOS	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS QUE SE DESARROLLAN
BLOQUE I	Dar y pedir información sobre objetos y cosas relacionadas con el ámbito escolar.	<i>¿kenijkatsaj moijto ____ ika náhuatlajtoli? Iktokaj ...</i>	Nombres/Sustantivos relativos al ámbito escolar: <i>amochtli, tlapepecholtlajkuiloli, momaxtijketl, tlamachtijketl, ikpali, amaisuatl, pantli, tlamachtilkali, sepanyoyomitl, pojpoloktli, kalixpa/axochpa, amochtajkuiloli.</i> (libro, pizarrón, alumno, maestro, silla, hoja, bandera, escuela, uniforme, borrador, patio, libreta)	Preguntar y contestar en náhuatl acerca del nombre de diversos objetos y personas relacionadas con el ámbito escolar.	Escuchar Hablar Escribir
	Dar información sobre sí mismos y otros	<i>¿Kenijkatsajmotokaj? Nanotokaj ... ¿Kanketieua? Nochinantli ... ¿Tlake tlajtolitikamati? Ipan ... ¿Kankekamati ni tlajtolitini? Ipan ¿Cómo te llamas?/ Yo me llamo ¿De dónde eres? Soy de Ajuatilla, Coxcatlan ¿En qué lengua hablas? En ... ¿En qué lugares hablas estalengua? hablo náhuatl en ...</i>	Pronombres personales na, (Yo) pronombres interrogativos: <i>kanke</i> (dónde) <i>tlake</i> (qué) <i>kenijkatsaj</i> (cómo) verbos: <i>kamati, kamanaloa</i> (hablar) <i>eua</i> , (ser de) <i>motokaxtia /itoka</i> (llamarse)	Ejercicios de entonación de la lengua Hacer preguntas y contestar Hacer una presentación breve para decir nombre, lugar de origen y lugar donde habla la lengua náhuatl.	Escuchar Hablar Escribir Leer
	Presentarse y dar información sobre sí mismos y otros	<i>¿Akiata uan keskimoixiuij? Na ni Manuel uannijpia 14 noxiuij Ta ti Manuel uantijpia 14 moxiuij Ya Manuel uankipia 14 ixuij Ya María uankipia 14 ixuij.</i>	Pronombres personales Na (yo), ta (tú), ya (él) Pronombres ligados obligatorios: Ni (para primera del sg), ti Para segunda persona del sg), Ki, para tercera persona del sg) Pronombres posesivos: No (mi), mo (tú), i (su) Verbos Pia (tener para indicar edad) Itoka (llamarse) Numeración del 1 al 100.	Escuchar presentaciones en náhuatl Practicar modelos de presentación Escribir modelos propios de presentación Presentarse y preguntar por otras personas y su edad. Hacer oraciones para describir personas y decir su edad.	Escuchar Hablar Escribir Leer

	FUNCIÓN(ES) COMUNICATIVA (S)	ESTRUCTURA GRAMATICAL	VOCABULARIO	ACTIVIDADES/EJERCICIOS	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS QUE SE DESARROLLAN
BLOQUE II	Expresar gustos y preferencias	<p><i>Nechpajtiitlachialis/ nech pakti ni</i> <i>Nelnechpajtiitlachialis/</i> <i>inijnelnechpakti</i> <i>Axnechpajtiitlachiualis/</i> <i>inijaxnechpakti</i> <i>Achinechpajtiinijitlachialis/</i> <i>achinechpaktiinij</i></p> <p>Me gusta esta figura / Me gusta ésta Me encanta esta figura/ Ésta me encanta No me gusta esta figura/ ésta No me gusta Me gusta más esta figura/ Me gusta más ésta. ¿Mitspakti? <i>Amo, na nechpaktiinij</i> <i>amo, axnechpakti, na nijnekinese</i> <i>Kenanechpajti</i> ¿Te gusta? No, a mí me gusta ésta. No, no me gusta. A mí me gusta esa. Sí me gusta</p>	<p>Verbo: Gustar Paktia (pajtia), amati Pronombres demostrativos: Ni (este, esto) Pronombres verbales: Nech (a mí) Afirmación: Kena (sí) Negación: amo Ax</p>	<p>Observación de figuras de cerámica huasteca. Expresar preferencia por las figuras utilizando pronombres demostrativos.</p>	<p>Escuchar Hablar Escribir Leer</p>
	Expresar gustos y preferencias	<p>¿Mitspakti? <i>Kenanexpakti ni ...</i> <i>Kenanelnexpakti ni ...</i> <i>Axnexpakti ni ...</i></p>	<p>Verbos: paktia (pajtia), ajkis,mijtotis, tlakuas, paxalosmokoliuajtekitis, tijkakistlatsotsonali, tlaxpanas, mijtotis, tlakopinas, kamatis, kochis, paxalos, paxalossekinokchinantini, tlanemakas (gustar, nadar comer, visitar, trabajar, escuchar, barrer, jugar, dibujar, hablar, dormir, visitar, conocer, vender). Pronombres verbales: Nech (a mí) Afirmación: Kena (sí) Negación: Ax</p>	<p>Escuchar audio para identificar estructuras que indican preferencia. Rellenar texto con información del audio Expresar preferencias en actividades utilizando diferentes verbos.</p>	<p>Hablar Leer Escuchar Escribir</p>
BLOQUE	Describir lugares	Nochajkipia ...	Nombres/Sustantivos:	Lectura sobre la forma en que viven	Escuchar

	FUNCIÓN(ES) COMUNICATIVA (S)	ESTRUCTURA GRAMATICAL	VOCABULARIO	ACTIVIDADES/EJERCICIOS	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS QUE SE DESARROLLAN
III		Mi casa tiene...	kali (casa), ejeliuistlatoktli (jardín), iaxochpaj (patio), kuatinij (árboles), kuatinij tlen kipiajitlajka (árboles frutales), kampa maltiaj (baño), kuitlakali (letrina), kampa atlakuij (pozo de agua), tlauiil (luz) apachtli/sakatlkalkuitlapamitl, kaltsontli (techo de palma) uejueyi (ventanas grandes) adjetivos: ueyi (grande), pisiltsij (chica), tepankali (de cemento), ojtlatl (de otate), ojtlamalakatl (de otatillos)	los nahuas. Describir la forma en que están construidas las casas de los jóvenes de la región huasteca.	Hablar Escribir Leer
BLOQUE IV	Describir objetos, personas, animales, procesos, rituales, ceremonias y lugares.	<i>¿Kanke itstok siuapil?</i> <i>Siuapil itstok iikaj tlen siuatisj</i> ¿Dónde está la niña? La niña está detrás de la señora.	Nombres/Sustantivos: tlakatl, siuatl, telpokatl, okichpil, siuapil, kuauitl, tlajka, apachtli, neksayoli, etsatl, koatl, hacha, kuagancho, tlatentijkayotl, machete. (señor, señora, joven, niño, niña, árbol frutal, palma, abeja, avispa, serpiente, hacha, gancho, lima, machete) preposiciones: ipan (en), ixco (sobre, encima de), itsalaj (entre), tsintlaj (al pie de, debajo de), iika (detrás), ko (dentro de)	Trabajo de identificación y ubicación de objetos, personas, animales con relación al desmonte las cosas que hacen. Descripción. Práctica de verbos en presente.	Escuchar Hablar Escribir Leer
	Descripción de personas y acciones.	<i>¿Tlake kimauiso Isaías?</i> <i>Isaías kininmauiso tlapitsanij.</i> ¿Qué está viendo Isaías? Isaías ve unos músicos que tocan <i>¿Tlake kichuia Isabel?</i> <i>Isabel kitlanantok se konetl</i> ¿Qué hace Isabel? Isabel carga al bebé en sus brazos	Pronombres interrogativos: Tlake (qué) Verbos chiuua, mauisoa, naua hacer, ver, mirar, cargar a un bebé, abrazar a alguien Nombres/ sustantivos: Konetl, tlakatl, siuatl, telpokatl, okichpil, siuapil, bebé, señor, señora, joven, niño, niña	Presentación de imagen y descripción de personas y actividades que realizan	Escuchar Hablar Escribir Leer
BLOQUE V	Descripción de actividades de organización de trabajo comunitario.	El muchacho limpia las ventanas, la niña barre el salón, el joven repara las bancas, el joven limpia el pizarrón.	Nombres/sustantivos: telpokatl, okichpil, siuapil, <i>momaxtijketl</i> , <i>ichpokatl</i> , joven, niño, niña, alumno, señorita, <i>tlapepecholtlajkuiloli</i> , teskatl, pizarrón, vidrio, ventana Verbos: tlachpana, tekiti, kualchijchiua Barrer, trabajar, reparar, arreglar	Presentación de imagen y descripción de personas y actividades que realizan	Escuchar Hablar Escribir Leer

	FUNCIÓN(ES) COMUNICATIVA (S)	ESTRUCTURA GRAMATICAL	VOCABULARIO	ACTIVIDADES/EJERCICIOS	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS QUE SE DESARROLLAN
BLOQUE VI	Describir a familiares.	<p><i>¿Ajkia Raquel?</i> <i>Raquel nonana</i> <i>¿kenijkatsaj inemilis?</i> <i>Nel kuali, pampa nel tekiti kalijtik uan ajuiak tlakualchiua</i></p> <p><i>¿Quién es Raquel?</i> <i>Raquel es mi mamá</i> <i>¿Cómo es?</i> <i>Es muy buena persona, trabaja mucho y cocina muy bien.</i></p>	<p>Pronombres: Ni (para primera del sg), ti Para segunda persona del sg), Ki, para tercera persona del sg) Pronombres posesivos: No (mi), mo (tú), i (su) Verbos: Pronombres interrogativos: Ajkia, kenijkatsaj Verbos: kuika, tlakua, cochi, motlaloa, nejnemi, tekiti, tlachpana, tsajtsi Cantar, comer, dormir, correr, caminar, trabajar, barrer, gritar. Nombres/sustantivos: tata, nana, iknitl, uelti, aui, sistata, chichika, machkonetl, machiknitl Padre, madre, hermano, hermana, tía, abuelo, bisabuelo, sobrino, primo</p>	<p>Se trabaja en parejas para establecer pequeños diálogos en donde se pregunte y dé información sobre familiares y personas cercanas. Descripción oral y escrita de personas.</p>	<p>Escuchar Hablar Escribir Leer</p>
	Pedir y dar información sobre personas.	<p><i>¿keskij imachkoneuaj kinpia Rafael? Rafael kinpia 8 imachkoneuaj</i> <i>¿Cuántos sobrinos tiene Rafael?</i> <i>Rafael tiene ocho sobrinos</i></p>	<p>Verbos: pia, tener Sustantivos: konetl, iknitl, uetli, machkonetl Hijo, hija, hermana, hermano, sobrino. Pronombres interrogativos: keskij, cuántos. Numeración del 1 al 100. Se, ome, eyi, nau, makuli, chikuasej, chikome, chikuey, chiknau....</p>	<p>Producción oral y escrita, creación de diálogos para pedir y dar información sobre personas. Práctica de numeración.</p>	<p>Escuchar Hablar Escribir Leer</p>
BLOQUE VII	<i>Dar y pedir</i> consejos o ayuda.	Práctica libre de la lengua en torno al <i>tlajtollí</i> .	Práctica libre de la lengua en torno al <i>tlajtollí</i> .	Producción oral y escrita narración libre para decir consejos, pedir y dar información.	Escuchar Hablar Escribir Leer

Fuente: Documento realizado por equipo etnolingüístico. Hernández, V., Santos, T. (2007).

Anexo 4. Guía de preguntas para entrevistas

Especialista en la lengua y la cultura.

1. ¿Cuál fue tu participación en el proceso de elaboración de este material?
2. ¿Cómo se articulaba el trabajo con los demás especialistas? ¿Qué hacían?
3. ¿Cómo buscabas la pertinencia en el material?
4. ¿Cuál era el proceso para construir la versión en náhuatl?
5. ¿Cuál fue el reto al proponer actividades dirigidas al aprendizaje de la lengua?
6. ¿Cómo era el procedimiento para conformar las actividades para el aprendizaje del náhuatl?
7. ¿Qué criterios tomaste en cuenta para la creación de textos que se incorporaron en el material?
8. Relata algún momento significativo en el proceso de elaboración del material.
9. ¿Qué le faltó a este material?
10. ¿En qué aspectos consideras que fue útil o pertinente este material?

Especialista en pedagogía/etnología

1. ¿Cuál fue tu participación en el proceso de elaboración de este material?
2. ¿Cómo se articulaba el trabajo con los demás especialistas? ¿Qué hacían?
3. ¿Cuáles fueron las dificultades que tuviste para asegurar que la propuesta de enseñanza de la lengua (enfoques, metodología) se viera plasmada en la guía didáctica para el docente?
4. ¿Cuál era el proceso para integrar las actividades del profesor, toda vez que el material para el alumno era escrito en náhuatl? ¿Cómo resolvías esta cuestión?
5. ¿Cómo asegurabas la pertinencia de la propuesta que integra la Guía para el docente?
6. Relata algún momento significativo en el proceso de elaboración del material.
7. ¿Qué le faltó a este material?
8. ¿En qué aspectos consideras que fue útil o pertinente este material?

Especialista en audiovisuales

1. ¿Cuál fue tu participación en el proceso de elaboración de este material?
2. ¿Cómo se articulaba la propuesta de videos a los contenidos del programa?
3. ¿De qué manera se planteó la creación de audios para apoyar a la enseñanza de la lengua náhuatl?
4. ¿De qué manera se incluyeron contenidos en el video para la enseñanza de lenguas? ¿cuál era el procedimiento?
5. ¿Cómo se trabajaba la propuesta de contenidos entre todos los especialistas?
6. ¿Cómo garantizabas la pertinencia de la propuesta de audios y videos?
7. ¿Qué dificultades tuviste para elaborar la propuesta de audios y videos?
8. ¿Qué crees que le hace falta a esta propuesta?
9. ¿Qué crees que le hace falta a estos materiales?
10. ¿En qué consiste el aporte de este material?