



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

**Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las
aulas de lengua nacional minoritaria**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en

Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta

Elizabeth Valenzuela Remolina

Director

Saúl Santos García

Santiago de Querétaro, México.

Agosto, 2016.




Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe
**Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en
las aulas de lengua nacional minoritaria**
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Estudios Amerindios y Educación bilingüe


Presenta:
Elizabeth Valenzuela Remolina

Dirigido por:
Dr. Saúl Santos García

Dr. Saúl Santos García
Presidente


Firma

Mtra. Paulina Latapí Escalante
Secretario


Firma

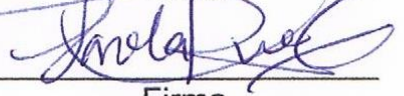
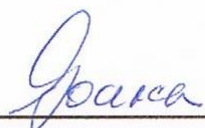
Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz
Vocal


Firma

Dr. Ewald Ferdinand Rudolf Hekking Sloof
Suplente


Firma

Mtra. Jazmín Karola Rico García
Suplente


Firma
Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas
Director de la Facultad
Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Director de Investigación y Posgrado

Resumen

La presente investigación ofrece un estudio sobre la práctica docente de los profesores de lengua indígena que la enseñan a estudiantes que han decidido aprenderla por elección voluntaria en la ciudad de Santiago de Querétaro, México. Para este estudio se utilizó una metodología cualitativa en mancuerna con el método etnográfico. Las técnicas utilizadas fueron observaciones presenciales dentro del aula, así como entrevistas semiestructuradas a los profesores. Se diseñaron tres instrumentos para la recogida de datos y tres instrumentos de apoyo para el análisis de éstos. En este estudio se analizaron varios aspectos: la metodología de la enseñanza, los materiales didácticos, las habilidades lingüísticas promovidas, la tendencia didáctica y los valores interculturales que se aprecian en los profesores durante la clase. Además, se hizo un registro de los profesores independientes de lengua indígena existentes en el momento de la investigación. Con respecto a los métodos de enseñanza se encontró que en su mayoría los profesores utilizan el método de Gramática-Traducción y en menor grado el método Natural. En relación a los materiales didácticos se detectó que su uso es mínimo e insuficiente. Asimismo, el uso de recursos didácticos es inexistente. Los hallazgos relacionados a las habilidades lingüísticas promovidas durante la clase se centran en el desarrollo de la expresión oral y escrita, quedando la comprensión lectora y la auditiva completamente relegadas. La tendencia didáctica de estos profesores resulta ser en su mayoría de carácter tradicional, combinada en algunos casos con la tendencia espontaneísta. Por último, debido a los valores interculturales cuestionables de algunos profesores, la relación intercultural con ciertos estudiantes en el aula resulta perjudicada. Los resultados arrojados de esta investigación muestran datos importantes y necesarios para investigaciones posteriores, así como para cualquier tipo de propuesta de mejora pedagógica.

(Palabras clave: lengua indígena, profesor, método de enseñanza, materiales didácticos, habilidades lingüísticas, tendencias didácticas y valores interculturales).

Summary

This research offers a study of teaching practices utilised by teachers of indigenous languages who teach students who have decided voluntarily to learn in Queretaro City in Mexico. For this study a qualitative method in combination with the ethnographic method was used. The techniques used were observations inside the classroom as well as loosely structured interviews with the teachers. Three instruments were designed for data gathering and three support instruments to analyse this data. In this study several aspects were analysed, the main ones being teaching methods, teaching materials, encouraged linguistic abilities and the pedagogical trends of these teachers. In addition, a register was made of existing independent teachers of indigenous languages, working at the time of the investigation. Regarding teaching methods utilized it was found that for the most part, teachers use the Grammar-Translation method, and to a lesser degree, the Natural method in their teaching practice. As far as teaching materials are concerned, usage is minimal and rudimentary. In the case of teaching resources, it was found to be non-existent. Findings related to linguistic skills promoted during the language class were mainly centred on the development of oral and written expression, leaving reading and listening comprehension completely relegated. Pedagogical trends of these teachers turn out to be mostly *tradicional*, combined, sometimes to a lesser degree, with the *espontaneista* trend. Lastly, owing to the questionable intercultural values demonstrated by some teachers, the intercultural relation between them and certain students in the classroom becomes soured. The results of this study show a collection of important information necessary for future research, as well as for any proposal aimed at teaching improvements.

(Key words: indigenous language, teacher, teaching methods, teaching materials, linguistic skills, pedagogical trends and intercultural values).

Dedicatoria

In memoriam

Con profundo amor y respeto

dedico esta tesis a mis padres

Ingeniero José Arturo Valenzuela García

y

Dra. María Teresa Remolina López

con eterno agradecimiento.

Agradecimientos

Esta investigación no hubiera sido posible sin el esfuerzo y la colaboración de varias personas. Agradezco profundamente a los profesores participantes por abrirme sus puertas y compartirme su valioso tiempo y experiencias.

También agradezco de manera especial a mi esposo Alan por todo su amor, apoyo incondicional y, principalmente por creer en mí.

Un infinito agradecimiento a los dos ángeles de mi vida sin cuyo aliento y aleteo no hubiera yo tenido la propulsión para seguir adelante en los momentos difíciles.

A Geoffrey, por enseñarme que toda idea bien fundamentada tiene un gran valor, y por hacerme ver que mi palabra es valiosa. Por haberme colmado de su erudición a pesar de su corta edad.

A Tabitha por su amoroso acompañamiento y, sus pacientes asesorías y ayuda incondicional en los menesteres tecnológicos.

A mi tutor, Doctor Saúl Santos García, por su tiempo y acompañamiento. Por sus valiosos comentarios y críticas constructivas en cada una de sus atentas lecturas.

Al invaluable apoyo de la Doctora Malka Hovav Rappaport, directora de *Rothberg School* por sus comentarios, sugerencias y conocimientos aportados a mi trabajo. También, por haberme dado la oportunidad de realizar una estancia de investigación en *The Hebrew University of Jerusalem* y haberme hecho sentir como en casa en el hermoso país de Israel.

Gracias por todo el apoyo y cooperación con mi proyecto al director del *Ulpan* Tsuki Shai, a la exdirectora del *Ulpan* Gali Huminer y, a los profesores

participantes: Eilat Elkana, Michal Gottlieb y Tamar Perles, durante mi estancia en Israel.

Al Doctor Ewald Hekking, fundador de la maestría, quien durante los seminarios de análisis y adquisición de la lengua hñãñhü me brindó conocimientos vastos para entender el comportamiento de dicha lengua.

Al Dr. Klaus Zimmermman, por sus valiosos consejos, por compartirme sus textos inéditos y por la aceptación a la Universidad de Bremen, Alemania.

A mis lectores en México e Israel a quienes admiro profundamente, gracias por su tiempo para la revisión de esta tesis y por sus valiosos comentarios.

A la Universidad Autónoma de Querétaro y al CONACYT por el apoyo otorgado para la realización de este programa de estudios y esta tesis de grado.

A mis compañeros de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe (MEAEB), por los conocimientos compartidos y por lo interesante que hicieron mi tránsito por este período de mi vida académica.

A Midori, Becca, Arda, Truddy, Billy, Sadik y Mükremin, por su amena compañía y todo el apoyo e inspiración que me dieron cuando navegaba en tierras lejanas.

A la finca y todos sus prodigios, entre ellos, los árboles, los animales y, la necesaria paz para pensar.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	I
Summary.....	II
Dedicatoria.....	III
Agradecimientos.....	IV
Introducción.....	1

Capítulo I Antecedentes

1. Introducción.....	5
1.1 Reformas constitucionales en México.....	7
1.2 Lenguas minoritarias: contexto global.....	9
1.2.1 Breve mirada a los logros en Europa.....	10
1.2.2 El método <i>Ulpan</i> de Israel.....	11
1.2.3 Breve mirada a la región Laponia.....	14
1.2.4 Contexto Latinoamericano. El caso de Bolivia.....	16
1.3 Antecedentes en México.....	17
1.3.1 La formación en didáctica de la lengua de Pérez, Bellaton y Emilsson	18
1.3.2 La perspectiva de Brumm respecto a la formación de profesores.....	20
1.3.3 Enseñanza de Lengua ombeayiüts en educación superior de Pérez y Montero.....	22
1.3.4 Las particularidades de la lengua nacional minoritaria y los aspectos importantes en la de formación de profesores de Santos.....	27
1.3.5 Los actores involucrados en la enseñanza de lengua y Zimmermann.....	30

Capítulo II Marco Teórico

2. Introducción.....	31
2.1 La lengua.....	32

2.1.1 Definición de lengua.....	32
2.2 Enseñanza de segundas lenguas	34
2.2.1 Principios pedagógicos	37
2.3 Metodología de enseñanza de segundas lenguas	40
2.3.1 Aclaración terminológica: método, enfoque y técnica	42
2.3.2 Métodos y enfoques más relevantes.....	43
2.4 Macrohabilidades y microhabilidades lingüísticas	49
2.4.1 Comprensión lectora	51
2.4.2 Expresión oral	52
2.4.3 Expresión escrita.....	54
2.4.4 Comprensión auditiva	55
2.5 Materiales didácticos.....	57
2.5.1 Materiales, medios y recursos.....	58
2.5.2 Materiales didácticos y su relación con los estilos de aprendizaje	60
2.6 El perfil del profesor de lengua.....	63
2.6.1 El profesor de lengua indígena	66
2.7 Las tendencias didácticas	73
2.7.1 Tendencia Tradicional.....	75
2.7.2 Tendencia Tecnológica	75
2.7.3 Tendencia Espontaneísta	76
2.7.4 Tendencia Investigativa	77

Capítulo III

Contexto, Diseño y Metodología

3. Introducción.....	79
3.1 El contexto de la ciudad de Querétaro	80
3.1.1 Breve descripción de la ciudad	80
3.1.2 Contexto Institucional.....	82
3.2 Determinación de los objetivos y objeto de estudio.....	84
3.2.1 Objetivo general	84

3.2.2	Objetivos específicos	84
3.2.3	Objeto de estudio	84
3.3	Enfoque de investigación general	85
3.3.1	Metodología cualitativa	86
3.3.2	Método etnográfico	88
3.4	Proceso Metodológico.....	92
3.5	Procedimiento de recolección de datos.....	93
3.5.1	Descripción de técnicas e instrumentos.....	93
3.5.2	Ficha de registro de profesores de LNMV.....	94
3.5.3	Hoja de Observación de Clase de LNMV.....	94
3.5.4	Hoja de Entrevista para profesores de LNMV.....	95
3.6	Descripción de las herramientas diseñadas para el análisis	96
3.6.1	Hoja 1 de análisis para profesores de LNMV.....	96
3.6.2	Hoja 2 de análisis para profesores de LNMV	97
3.6.3	Hoja de determinación de tendencia didáctica de LNMV.....	97

Capítulo IV

Análisis de datos y resultados

4.	Introducción.....	98
4.1	Procedimiento de análisis de datos.....	99
4.1.1	Esquema de categorización y codificación	100
4.1.2	Representación del esquema de categorización y codificación	102
4.2	Resultados de la investigación	102
4.3	Resultados de la 1° Etapa.....	103
4.4	Resultados de la 2° Etapa.....	106
4.4.1	Aspecto General	107
4.4.2	Aspecto Curricular.....	114
4.4.3	Aspecto Pedagógico	124
4.4.4	Aspecto social.....	133
4.5	Análisis global. Encuentros y desencuentros.	141

4.5.1 Puntos de encuentro total	141
4.5.2 Puntos de encuentro parcial	142
4.5.3 Puntos de encuentro menor	144
Conclusiones.....	147
Referencias	154
Anexos.....	169

TABLA DE CUADROS Y FIGURA

Figura 1. Esquema de categorización y esquematización.....	102
Cuadro 1. Instituciones.....	104
Cuadro 2. Información profesores.....	105
Cuadro 3. Total asignaturas.....	106
Cuadro 4. Aspecto general.....	114
Cuadro 5. Aspecto curricular.....	124
Cuadro 6. Aspecto pedagógico.....	132
Cuadro 7. Aspecto social.....	140
Cuadro 8. Puntos de encuentro total.....	142
Cuadro 9. Puntos de encuentro parcial.....	143
Cuadro 10. Puntos de encuentro menor.....	145

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1 Ficha de registro de profesores de LNMV.....	169
Anexo 2 Ficha de observación de profesores de LNMV.....	170
Anexo 3 Hoja de entrevista para profesores de LNMV.....	171
Anexo 4 Hoja 1 de análisis para profesores de LNMV.....	172
Anexo 5 Hoja 2 de análisis para profesores de LNMV.....	173
Anexo 6 Hoja de determinación para profesores de LNMV.....	174

Introducción

Un maestro de lengua indígena desempeña un papel muy importante y fundamental en la sociedad ya que hablamos de un profesor que, además de desempeñar su papel educativo, lleva a cabo también, de manera consciente o inconsciente, un trabajo de mantenimiento o revitalización de lenguas. De las enseñanzas y ejemplo de estos profesores dependerán las actitudes futuras de los alumnos hacia la cultura de esa lengua, así como el aprecio y el fomento al desarrollo de una visión del bilingüismo como una ventaja y no como lastre social.

Las necesidades de formación de profesores de lengua indígena variarán de acuerdo con las circunstancias y objetivos, según se trate de la lengua materna o de enseñar una lengua indígena a hablantes de otras lenguas. Este último caso se asemeja bastante a la enseñanza de una lengua extranjera “prestigiada”, pero con importantes diferencias, por ejemplo, las razones por las cuales se estudia.

Cabe hacer la aclaración que en México, en relación a la educación indígena, además de la educación de tipo *bilingüe intercultural* que es de carácter obligatoria en la educación básica, y cuyos programas están supeditados a la SEP, también existe la enseñanza de lengua indígena como *segunda lengua y/o lengua extranjera* a la población joven y adulta mayoritaria que habla español o incluso también para personas de otros países, y que se caracteriza por ser de carácter voluntaria. Este último es el sector en el que se enfoca específicamente esta investigación.

Refiriéndose a la nomenclatura de las lenguas indígenas, Santos (2011) propone que se utilice el término de Lengua Nacional Minoritaria (LNM) ya que, por una parte, se reconoce el carácter nacional de las lenguas indígenas, como lo publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003, y opina que es importante que al referirse a la enseñanza de lenguas indígenas, éstas sean presentadas como lenguas nacionales, y como tales, el

estado reconozca a sus hablantes el derecho a utilizarlas y a toda instancia educativa y gubernamental su obligación a promoverla. Por otra parte, el autor señala que este término también reconoce el carácter de minoritaria, en el sentido que a pesar de su carácter nacional y de que la ley les otorga el mismo valor que el español, su presencia en los medios de comunicación, en las publicaciones escritas, en los espacios públicos y en el paisaje lingüístico es casi nula.

Tomando como base el término LNM, presentado en el párrafo anterior, para esta investigación he creado el término de **Lengua Nacional Minoritaria por Elección Voluntaria (LNMV)** para hacer referencia al antes mencionado aprendizaje de lenguas indígenas por elección voluntaria.

La demanda de la enseñanza de las Lenguas Nacionales Minoritarias (LNM), comúnmente llamadas Lenguas Indígenas de México, a la población adulta mayoritaria, hablante del español (LNMV), va en aumento como se ha podido observar en los últimos años. Son principalmente Casas de Cultura, Centros Estatales de Formación Artística y Cultural e instituciones de enseñanza superior quienes ofrecen cursos de lenguas nativas. En el nivel superior, han sido las universidades interculturales las que en mayor medida promueven su enseñanza. También se han creado escuelas en regiones donde la lengua ha sido desplazada y quiere rescatarse. Sin duda, para que un profesor de lengua indígena pueda responder a los diferentes públicos y pueda desenvolverse en los distintos contextos requiere de una sólida y específica formación.

Sea cual sea el contexto en el que se ofrecen estos cursos de lenguas indígenas, su enseñanza se ha enfrentado a un sinnúmero de problemas. Como estudiante de lenguas indígenas durante varios años, he observado que existen profesores de lenguas que siguen enseñando con métodos obsoletos o que no tienen acceso a material didáctico adecuado. Esto lo confirman algunos autores, entre ellos, María Brumm. En muchos salones de clase de lengua todavía impera la enseñanza frontal y tradicional; se sigue imponiendo el profesor como la única

autoridad, sigue acaparando el tiempo de habla durante la clase, hace preguntas y las contesta él solo.

Este trabajo de tesis propone un estudio minucioso sobre las prácticas docentes que los profesores de lengua indígena para jóvenes y adultos, llevan a cabo dentro de sus recintos de trabajo en la ciudad de Querétaro, México. El estudio de la práctica de los profesores de LNMV al interior del aula se realizó con diferentes intenciones. Por un lado, para conocer aspectos relacionados con la formación de los profesores, edades y género. Por otro lado, para conocer los métodos de enseñanza, las habilidades lingüísticas promovidas, el uso de materiales didácticos y las tendencias educativas que prevalecen dentro de este gremio docente y, por último, para detectar algunos elementos de tipo social, como reconocer los valores interculturales que se aprecian en los profesores durante la clase y, algunos otros aspectos que aunque no son el punto central de esta investigación, no se podrían ignorar ya que son elementos que están estrechamente relacionados al tema y forman una parte esencial tanto de la situación en la que se encuentran las lenguas indígenas mexicanas hoy en día, como también, porque forman parte del perfil del profesor de lengua indígena.

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa en combinación con el método etnográfico. Se llevaron a cabo observaciones presenciales de carácter no participativas durante las clases y, también se hicieron entrevistas semiestructuradas a los profesores.

Este trabajo de investigación está compuesto por cinco capítulos. El capítulo primero, que es el de los antecedentes, se divide en dos partes. La primera parte presenta el asunto de la vitalidad y el peligro de extinción de las lenguas en un mundo globalizado, así como, informa sobre las leyes y reformas que se han hecho en México en relación a las lenguas indígenas. Además, presenta a partir de varios autores aspectos relevantes para esta investigación que conforman los antecedentes bibliográficos de la tesis. La segunda parte

presenta un estado del arte de las lenguas minoritarias tanto desde la óptica internacional, producto de la investigación hecha durante el viaje de movilidad que realicé a Israel, como desde la óptica nacional. El capítulo segundo, que es el Marco teórico de la tesis ofrece una discusión de los elementos que dan sustento al trabajo de investigación. El capítulo tercero se refiere al diseño de la investigación y metodología. Consiste en una descripción breve del marco conceptual e institucional de la tesis, así como, la descripción de los objetivos y sujetos de estudio. Aborda también, el método de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, y los instrumentos de apoyo para el análisis de datos. El capítulo cuarto se refiere al análisis de datos y resultados. En él se explica el esquema de categorización y codificación que se utilizó para el análisis de datos. Se da cuenta de los resultados de la primera y de la segunda etapa. También, incluye un análisis global de los resultados destacando los puntos de encuentro y desencuentro. Por último, se presentan las conclusiones que surgen de este trabajo de investigación.

Los resultados de esta investigación servirán para proponer estrategias de mejora pedagógica y como referencia para investigaciones posteriores o proyectos relacionados. Con todo esto se busca ayudar a elevar la calidad educativa en este sector con la plena conciencia de que ésta es sólo una medida entre varias que son necesarias para mejorar.

CAPÍTULO I

Antecedentes

1. Introducción

El acelerado progreso técnico de los últimos tiempos ha ocasionado que actualmente haya un intercambio de información entre todo el mundo de manera instantánea y ha permitido que sea fácil y rápido el transporte tanto de mercancías como de personas entre diferentes partes de la Tierra. Este proceso ha llevado a la globalización de la economía, el incremento de los desplazamientos humanos y a la intensificación del contacto entre culturas. Este cambio acelerado e incesante tiene diferentes tipos de consecuencias en distintos ámbitos, notablemente respecto a las lenguas.

De acuerdo con el documento que lleva por nombre *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas de la UNESCO* (2003) alrededor del 97% de la población mundial habla aproximadamente un 4% de las lenguas del mundo; a la inversa, alrededor del 96% de las lenguas del mundo son habladas por aproximadamente un 3% de los habitantes del mundo (Bernard, 1996). Así pues, casi toda la heterogeneidad lingüística del mundo es custodiada por un número muy pequeño de personas. Incluso idiomas con muchos millares de hablantes ya no se enseñan a los niños; al menos el 50% de las más de seis mil lenguas del mundo están perdiendo hablantes. Según los cálculos de los expertos de la UNESCO, cerca del 90% de todas las lenguas podrían ser sustituidas por lenguas dominantes de aquí a finales del siglo XXI.

La globalización está provocando la desaparición de lenguas menores en un proceso bastante rápido que se acelera con el paso del tiempo y que últimamente incluso ha sido denunciado como una pérdida similar a la que representa la extinción de especies vivas, animales o vegetales (Siguan, 2008).

Los expertos convocados por la UNESCO en el documento mencionado anteriormente nos informan que el peligro de desaparición de una lengua puede ser el resultado de fuerzas *externas*, tales como el sojuzgamiento militar, económico, religioso, cultural o educativo; o puede tener su causa en fuerzas *internas*, como la actitud negativa de una comunidad hacia su propia lengua. A menudo las presiones internas tienen su origen en presiones externas, y unas y otras detienen la transmisión intergeneracional de las tradiciones lingüísticas y culturales. Muchos pueblos indígenas, asociando su condición social desfavorecida con su cultura, han llegado a creer que no merece la pena salvaguardar sus lenguas. Abandonan su lengua y su cultura con la esperanza de vencer la discriminación, asegurarse un medio de vida y mejorar su movilidad social o integrarse en el mercado mundial (Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas de la UNESCO, 2003).

La extinción de una lengua significa la pérdida irrecuperable de saberes culturales, históricos y ecológicos únicos. Cada lengua es una expresión irremplazable de la experiencia humana del mundo. Por lo tanto, el conocimiento de una lengua cualquiera puede ser la clave para dar respuesta a cuestiones fundamentales en el futuro. Con respecto a esto Bernard asienta lo siguiente:

Cada vez que muere una lengua tenemos menos datos para entender los patrones de estructura y función del lenguaje humano, la prehistoria humana y el mantenimiento de los diversos ecosistemas del mundo. Por encima de todo, los hablantes de esas lenguas pueden experimentar su desaparición como una pérdida de su identidad étnica y cultural original. (Bernard, 1992, citado en Hale, 1998, p. 25)

Es de vital importancia dotar de funciones actuales y útiles a las lenguas minoritarias para su aplicación en la vida diaria contemporánea, y no únicamente

en el contexto de una comunidad, sino también a nivel nacional e internacional. Para lograr este cambio de funciones se necesita el trabajo tanto de las comunidades locales como de los gobiernos nacionales, respecto a apoyo económico y político. Lo anterior sería una clave para poder tener éxito en la toma de consciencia y la sensibilización respecto de la diversidad lingüística y la pérdida de lenguas. Algunos ejemplos de las nuevas funciones contemporáneas, que la UNESCO denomina “positivas”, son el uso de las lenguas minoritarias en los contextos de la educación, las artes, las letras, los medios de comunicación y el comercio (UNESCO, 2003).

1.1 Reformas constitucionales en México

En los últimos años se han visto diversos tipos de medidas que se han tomado en diferentes partes del mundo con la finalidad de proteger y revitalizar las lenguas minoritarias. Por mencionar algunas medidas podemos hacer referencia a los cambios o modificaciones en las políticas lingüísticas de algunos pueblos o la aparición de grupos activistas que luchan por el respeto de los derechos lingüísticos de alguna etnia; en algunos casos más extremos, algunos países están teniendo modificaciones en los artículos de sus constituciones políticas.

Este último es el caso de México que finalmente logró cambios en su constitución después de numerosos intentos sin resultados. Como lo manifiestan Rivera y Rangel (2011):

Para los años noventa, la emergencia del movimiento de resistencia indígena, negra y popular de América Latina y la promulgación del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes, condujo a que por primera vez en la historia del México independiente, en 1992 se introdujera en la Constitución el reconocimiento expreso de los pueblos indígenas, señalando que: “*La nación mexicana*

tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social,....”. No obstante el horizonte de vida para los pueblos indígenas seguía siendo el mismo, así que en 1994 el levantamiento zapatista en Chiapas habría de cimbrar la conciencia nacional, obligando a crecientes sectores de la sociedad a tomar conciencia de la deuda histórica de México con sus pueblos originarios. (p.101)

Continuando con el contexto de los derechos indígenas, en junio de 2009 se promulgó una ley reconociendo a dichos grupos como sujetos de derecho, la cual representa un progreso importante en la legislación a favor de los grupos indígenas. Se trata de la *Ley de derechos y cultura de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Querétaro*. Esta ley se aboca a temas de libre autodeterminación y promueve mecanismos de participación de las comunidades en la administración pública en los temas que les conciernen directamente. De esta manera, dicha ley representa una nueva herramienta en el proceso de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas del estado (Prieto, 2011, citado en Rivera M. A. y Rangel E.N., 2011).

Ahora bien, con la reforma en 2001 al Artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce que la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y, por lo tanto se garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas y cultura, y algo sumamente importante es que se establece el derecho de los indígenas a ser asistidos por intérpretes y defensores con conocimiento de sus lenguas en los juicios y procedimientos de los que tomen parte.

Uno de los grandes beneficios de dicha reforma fue la publicación en el año 2003 de la *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* (LGDLPI) en el Diario Oficial de la Federación. Esta ley comenzó a operar en 2005 y en ella se ordena la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que tiene ente sus propósitos promover el fortalecimiento, la preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional. Cabe hacer mención importante para este trabajo de investigación que otro avance de la LGDLPI es que reconoce en el artículo 4 de su capítulo I a las lenguas indígenas como lenguas nacionales, con la misma validez que el español (Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, 2012).

1.2 Lenguas minoritarias: contexto global

Vale la pena recalcar que esta nueva forma de mirar al mundo en relación a las lenguas minoritarias, por cierto, tan distante a la posición que se tuvo por tantos años en los que las lenguas minoritarias se veían como un problema por solucionar más que como una riqueza de la humanidad, se ha dado a nivel mundial. Retomando la sabia postura en de tres de mis profesores durante este estudio de posgrado, es importante mirar más allá de nuestro entorno inmediato y ver qué está pasando a nuestro alrededor para poder tener visiones completas de la realidad que nos acoge. Por lo tanto, este capítulo de antecedentes parte de una visión mundial que finalmente ayudará a tener una perspectiva objetiva de dónde nos encontramos. Se aclara que este capítulo a pesar de dar algunas visiones internacionales no pretende ser en ningún momento un recuento exhaustivo de casos, ya que este no es el objetivo, sino simplemente informar de situaciones que anteceden a este trabajo de investigación desde una óptica internacional para iniciar. Posteriormente se explorarán antecedentes específicamente a nivel nacional.

1.2.1 Breve mirada a los logros en Europa

Europa, por ejemplo, es un área en la que numerosos grupos lingüísticos han estado tradicionalmente en contacto unos con otros, enriqueciéndose mutua y continuamente. No obstante, no se debe olvidar que cualquier contacto entre lenguas supone un reto. Generalmente se observa que donde conviven grupos lingüísticos, se encuentran relaciones desiguales. No hay lugar alguno en Europa en el que se encuentre una situación en la que dos o más grupos lingüísticos tengan el mismo número de hablantes, utilicen la lengua al mismo nivel y la practiquen en las mismas condiciones legales, culturales o económicas. En algunos países, las tensiones que surgen pueden ser relacionadas simplemente al desprecio, pero en otros pueden ser públicas y graves, pudiendo incluso desembocar en conflicto (Davis, 2011).

En respuesta a esto, en el Consejo de Europa se han desarrollado iniciativas y acuerdos políticos específicos con la finalidad de contribuir a la estabilidad y la diversidad lingüísticas. La Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias está diseñada para gestionar la gran variedad de situaciones lingüísticas asimétricas que se dan en Europa. De acuerdo con Terry Davis (2011), es el único instrumento legal vinculante entre países que existe en el mundo dedicado a la protección y el fomento de las lenguas minoritarias.

Los principios que constituyen la base de la filosofía de esta Carta son los principios de diversidad y estabilidad. Su encabezamiento enfatiza el valor de lo intercultural y del plurilingüismo, y considera que la protección y el fomento de las lenguas minoritarias no deberían hacerse en detrimento de las lenguas oficiales y de la necesidad de aprenderlas. Además, deja claro que la protección y el fomento de las lenguas minoritarias deben tener lugar en el ámbito nacional y de la integridad territorial.

El Consejo de Europa y la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa (OSCE) promueven la Carta como forma de contribuir al mantenimiento de la paz y la estabilidad en toda Europa en el contexto de su intensa cooperación en el campo de las minorías nacionales.

Auzmendi (2011), informa que en la Unión Europea se hablan alrededor de 60 lenguas minoritarias. En total 46 millones de europeos hablan asiduamente dichas lenguas, esto es, aproximadamente el diez por ciento de la población de Europa. Sin embargo, aclara que esas lenguas viven situaciones muy diferentes. La situación del catalán es el ejemplo que se repite mucho en estos casos, puesto que los hablantes de catalán superan en número a los hablantes de algunas de las 23 lenguas oficiales de la Unión Europea.

España, en particular, destaca por su trayectoria en la protección y el fomento de sus lenguas regionales o minoritarias, ya que algunas de ellas incluso han alcanzado ya un estatus oficial, como son el catalán, el gallego, el asturiano y el vasco.

En 1992 el Consejo de Europa aprobó la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias con la finalidad de amparar y fomentar dichas lenguas. Hasta la fecha un total de 31 países han firmado la Carta, de los cuales 23 también la han ratificado. España fue uno de los primeros firmantes en 1992 y ratificó la misma en 2001 (Auzmendi, 2011).

1.2.2 El método *Ulpan* de Israel

Es importante mencionar que en el viaje de movilidad académica que realicé en la *Hebrew University of Jerusalem* en Israel con una duración de dos meses como parte de este trabajo de investigación, se logró obtener información de primera mano sobre el proyecto Israel-Noruega que se está llevando a cabo. Durante esta estancia propuse un ejercicio de triangulación de experiencias entre

México-Israel-Noruega, ya que varios de los problemas con los que se enfrentan los samis son los mismos y otros muy parecidos a los que desafían las diferentes lenguas minoritarias de México. Durante mi estancia en Israel, expertos del *Ulpan* viajaron a Noruega por 15 días e iniciaron pláticas sobre la propuesta. Se intercambiaron informaciones importantes y la sociedad académica sami reaccionó positivamente.

Durante este viaje de movilidad a Israel, se aprendió sobre los métodos de enseñanza del *Ulpan* a través de la observación continua a profesores de dicho centro. Así mismo, se investigó sobre el desarrollo del sistema *Ulpan* a través de los años. Es gracias al método educativo del sistema *Ulpan* que el hebreo evolucionó de ser una lengua muerta desde el punto de vista vernáculo y utilizada generalmente sólo para fines religiosos, a ser una lengua minoritaria en el naciente estado de Israel. Posteriormente, fue también consecuencia directa de la aplicación del sistema *Ulpan* y de sus exitoso método que el hebreo se desarrolló pasando de ser una lengua minoritaria a ser la lengua mayoritaria del estado de Israel actual. Además, se llevaron a cabo entrevistas a los expertos de la *Hebrew University of Jerusalem* sobre el proceso de cómo se revivió el hebreo, cómo se creó el sistema *Ulpan* y cómo ha sido la modernización de esta lengua antigua.

El contenido de este subtítulo está escrito con base en las experiencias y aprendizajes del viaje de movilidad a Israel que se hizo durante los meses de febrero a abril del año 2016.

El hebreo genera particular interés, ya que la resurrección de esta lengua es considerada por la sociolingüística como un hecho sin precedente en la historia de la lengua, dado que ningún otro intento de traer al uso cotidiano una lengua que por tanto tiempo estuvo desaparecida ha resultado con el mismo éxito.

Vale la pena aclarar que con el término “resurrección” se hace referencia al hecho de que toda una comunidad de habla haya adoptado una lengua en desuso desde hace dieciocho siglos como vernácula. Pese a que es imposible otorgar

todo el crédito a una persona por la resurrección de una lengua, ya que sin la ayuda de otros y la disposición de un pueblo esto es una empresa imposible, se considera a Eliezer Ben Yehuda (1858-1922) como el padre de la lengua hebrea moderna. De ideas ortodoxas y sionistas, tenía una perspectiva clara de cuál debía ser la situación del pueblo hebreo y de qué manera ésta tendría que realizarse. Este teórico de la lengua pensaba que los judíos no podrían llegar a ser nunca un pueblo sin los siguientes elementos: la tierra y la lengua.

Todo este proceso tuvo un sinfín de complicaciones, siendo una de estas la manifiesta escasez de léxico para la designación de las realidades cotidianas más sencillas. Por esta razón, Ben Yehuda tuvo que recurrir al árabe o inventarlas él mismo en los casos de necesidad, lo cual con el paso del tiempo le llevó a redactar su *Tesoro de la lengua hebrea*, que por cierto fue una de las obras de referencia predilectas durante largo tiempo entre los docentes de hebreo.

Este proyecto proponía un carácter unificador que planteaba el uso de una lengua que pertenecía a sus antepasados y al mismo tiempo pudiera pertenecer a la comunidad israelí en su totalidad sin distinción de etnia o matices religiosos. La voluntad de los fundadores judíos estaba determinada a adoptar al hebreo como la lengua que serviría para identificarse y ser identificados como un nuevo pueblo, distanciado por completo del fragmentado relacionado con la diáspora histórica.

El papel principal para la normalización del hebreo fue jugado por la educación preescolar y primaria, en la que se insertó su enseñanza para comenzar a formar cuanto antes una generación de hablantes nativos de hebreo y para, en el caso de los niños que a esas alturas poseían otra lengua materna diferente, extender su uso en el seno de la familia, basando en estos dos pilares el desarrollo completo del planteamiento lingüístico revivificado de la lengua hebrea. Superada ya la enseñanza del espectro más joven de la población, los esfuerzos del gobierno se dirigieron en otra dirección: la enseñanza a los inmigrantes, sobre todo al adulto.

En 1953 se creó la Academia de la Lengua Hebrea, heredera del Comité de la Lengua, la que fue encargada principalmente de acuñar nuevas palabras para ámbitos como el doméstico, el técnico, el profesional, etc., en definitiva, todas las realidades modernas de las que, consecuentemente, el idioma prescindía al llevar más de diecisiete siglos sin hablarse, además de fomentar el conocimiento y uso de dichas palabras. Para ello, la Academia utilizó diferentes métodos tales como la publicación de diccionarios y listas de términos, revistas dirigidas a docentes y posters dedicados al gran público.

Ante el sorprendente éxito de la primera escuela de enseñanza de lengua hebrea creada en 1949 se creó un sistema de cursos intensivos de enseñanza de la lengua para que los inmigrantes recién llegados los recibiesen durante sus primeros meses de estancia en el país. El concepto de *Ulpan* tiene sus orígenes en los primeros días del estado de Israel, y fue concebido como una solución a la problemática de la implantación del hebreo como la nueva lengua nacional de todos los inmigrantes que acudían en masa al recién nacido estado, además de servir de vínculo entre los inmigrantes de diferentes lugares y primer lugar de referencia en el complicado periodo de integración inicial. Hoy en día el *Ulpan* sigue siendo el primer método de enseñanza del idioma y de integración que se usa en el estado de Israel, sea de carácter público, financiado por el estado, o privado. Debido a su eficacia y a su perspectiva innovadora en la enseñanza de la lengua, el método del *Ulpan* ha sido adoptado por otros países interesados en revivir sus propias lenguas o de mantener las que están en situación de peligro.

1.2.3 Breve mirada a la región Laponia

Por otro lado, en el caso de Laponia, que es una región que se extiende por el norte de Noruega, Suecia, Finlandia y la península de Kola al noroeste de Rusia, el pueblo sami también busca mantener y revitalizar su idioma. Ésta es una lengua que por razones sociales e históricas ha sido discriminada y despreciada por los demás pueblos con los que han tenido contacto, considerándose una vergüenza

hablar dicha lengua y habiéndose prohibido en las escuelas. En esta búsqueda los lapones del norte de Noruega consultaron expertos en Escocia y Gales, donde lenguas de minorías oprimidas por muchos años están volviendo a su uso, quienes los refirieron a expertos israelíes que son quienes los entrenaron a ellos basándose en el sistema *Ulpan*.

Los lapones opinan que a fin de recuperar y fortalecer su lengua necesitan niños que la hablen y para que los niños la hablen necesitan de una comunidad que también la hable. Así que dentro de sus proyectos para lograr este objetivo, bajo la asesoría y supervisión de los expertos israelíes decidieron empezar con la creación de un *Kindergarten* que abrió en agosto del 2011. En un futuro se espera que este centro logre ofrecer un curso estilo *Ulpan* de seis meses para jóvenes y adultos invitando a padres, maestros preescolares, empleados municipales y funcionarios de la salud, ya que uno de los problemas principales que enfrentan al momento, entre muchos otros, es la situación que viven las enfermeras en casas para personas de la tercera edad quienes necesitan el idioma para comunicarse con los pacientes que hablan sami.

Eitan, director del *Ulpan* en Israel en ese momento, comentó que el interés principal de los samis es aprender las técnicas de enseñanza utilizadas en el *Ulpan* para ayudar a mantener su lengua y aseveró que:

The Sami people were looking for new concepts in language teaching, and I have been to Norway seven or eight times to advise them. We're hopeful that we can give adult learners an exciting, positive experience with learning language so that they will want to continue. (Leichman, 2012, p. 20)

1.2.4 Contexto Latinoamericano. El caso de Bolivia.

Con respecto a culturas más cercanas a México, en Sudamérica también se están haciendo grandes esfuerzos. Específicamente en América Latina quiero mencionar a Bolivia, por ejemplo, ya que ha avanzado en el ámbito de las políticas lingüísticas en el sector educativo, habiendo introducido la enseñanza de la lengua quechua en la interculturalización de alumnos monolingües castellano hablantes en colegios particulares y públicos incorporando la lengua indígena en su currículo.

Sichra (2006) sostiene que cada vez con más fuerza, la lengua indígena cobra un significado educativo a raíz de su visibilización y el impacto político de sus hablantes en Bolivia. Una asignatura de quechua en un colegio particular con alumnos castellano hablantes adquiere importancia más allá de las exigencias propias del sistema educativo y tiene el potencial, como ninguna asignatura, de sacar a la luz críticamente una realidad indígena histórica negada o reducida a lo rural que movimientos sociales se encargan con toda fuerza de cuestionar.

En Bolivia se está en una lucha constante por hacer cambios con respecto a las lenguas minoritarias y se escuchan declaraciones como la de Romero de Campero (2005) cuando cuestiona acertadamente el bilingüismo de unos y el monolingüismo de otros:

Los indígenas bolivianos en general son bilingües, han hecho el esfuerzo por aprender el castellano por necesidad, pero, y ¿qué de nosotros? ¿Por qué no podemos en los colegios donde se aprende inglés incluir el aymara, o el quechua, o el guaraní?.....No necesitamos grandes reformas sino cambiarnos a nosotros mismos, aproximarnos el uno a otro. (Romero de Campero, 2005, citado en Sichra, 2006, p.6)

1.3 Antecedentes en México

En México también se están haciendo grandes esfuerzos en el ámbito educativo para promover, mantener y revitalizar las lenguas minoritarias. Con respecto a la enseñanza de las lenguas minoritarias a jóvenes y adultos, que es específicamente lo que me compete, quisiera hacer mención de varios asuntos importantes en relación a este campo de trabajo para después comentar de manera muy específica algunas obras bibliográficas y autores que anteceden a mi trabajo de investigación.

En los varios años que he trabajado como maestra de lenguas y como formadora de maestros de segundas lenguas, he experimentado que en el campo de la enseñanza de lenguas es muy común encontrar todo tipo de profesionistas de otras áreas. La improvisación de profesores de lenguas en escuelas e instituciones, ya sea de nivel secundaria o preparatoria, en escuelas públicas o privadas, es una práctica común. También prevalece este problema a nivel universitario y no sólo en la enseñanza de lenguas “prestigiadas” sino también en la enseñanza de lenguas nacionales minoritarias. Es un hecho que en México los programas universitarios de formación de profesores de lenguas, tanto a nivel de cursos y diplomados como a nivel de licenciaturas y maestrías, tienen pocos años de haberse creado y se encuentran concentrados en su mayoría en la capital de la República o en las ciudades principales del país.

Ahora bien, específicamente haciendo referencia a la enseñanza de una lengua indígena (LNM), el reto es aún mayor, ya que se requiere no solo del conocimiento de la lengua misma y de las bases pedagógicas necesarias para su debida enseñanza, sino también, se requiere tener un conocimiento de las diferencias y peculiaridades que caracterizan este tipo de enseñanza. Asimismo, será indispensable valorar y conocer la cultura de la lengua en cuestión y estar consciente de lo grave que sería que estas lenguas minoritarias se perdieran.

Si partimos de que los derechos humanos son universales y de que cada lengua representa una parte importante de la identidad de los pueblos, entenderemos que al perderse una lengua se empobrece la humanidad, y por lo tanto será urgente hacer algo al respecto.

Durante los años que he dedicado al estudio de lengua hñähñü y lengua náhuatl he experimentado un sinnúmero de situaciones **mejorables** que requieren de atención urgente. De lo contrario, el deficiente proceso de enseñanza seguirá entorpeciendo la adquisición de las lenguas nacionales minoritarias que se aprenden por decisión voluntaria (LNMV), desmotivando a los alumnos quienes deciden no seguir estudiando.

Otro grave problema con el que a menudo nos enfrentamos es que, a falta de profesionales que enseñen lenguas nacionales minoritarias, se invita a los hablantes a dar clases, lo cual pudiera parecer altamente recomendado, pero lamentablemente, el hecho de ser hablante no quiere decir que se sepa enseñar la lengua.

1.3.1 La formación en didáctica de la lengua de Pérez, Bellaton y Emilsson

El artículo llamado *La enseñanza de lenguas indígenas. Hacia un enfoque plurilingüe* de las autoras Pérez, Bellaton y Emilsson (2012), representa un antecedente importante para esta investigación porque presenta un panorama de las formaciones que existen en México para la enseñanza de segundas lenguas, extranjeras y nacionales así como para la formación de profesores en este campo a partir del rastreo de los programas educativos y la elaboración de bases de datos. Pérez, et al (2012), dan cuenta de un estado de la situación en el cual la formación en didáctica de la lengua, en tanto que disciplina dirigida a la investigación-acción en formación de docentes así como el enfoque plurilingüe, tiene un espacio reducido. Analizan los problemas y mencionan la urgente necesidad de elevar la calidad de los profesores.

Dentro del mosaico de formación de profesores que estas autoras nos presentan se ve claro que la formación para la enseñanza de lengua nacional minoritaria tiene poca presencia. Informan cómo la formación de los docentes bilingües se ha desarrollado con programas de corte antropológico-lingüístico como los que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en su Licenciatura en Educación Intercultural (LEI), Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI) o el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) a nivel posgrado, y también, en las normales rurales y ahora normales interculturales.

Pérez, et al (2012) dicen que a nivel superior se han abierto programas que consideran una línea de investigación en enseñanza de lenguas originarias como la Maestría en Lenguas Modernas de Tlaxcala que considera una línea de especialización en náhuatl, o maestrías en lingüística aplicada como la licenciatura y maestría de la Universidad de Sonora (UNISON), la maestría de Guadalajara, o recientemente el programa de lingüística aplicada de la Universidad Autónoma de Nayarit, que promueven la investigación aplicada a la enseñanza de este conjunto de lenguas aun cuando no representen una línea específica y consideran la maestría del CIESAS que, aunque no se define como lingüística aplicada aporta elementos posteriormente aplicables a la enseñanza. También incluyen dos maestrías, la de Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe que oferta la UPN de Oaxaca y la de Educación de la Universidad de Chiapas, que incluye las culturas indígenas, ya que aunque no están centradas en la didáctica, promueven la investigación en aspectos sociolingüísticos de su enseñanza.

Para completar el abanico de oferta educativa que mencionan las autoras a fechas actuales se hace mención de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, de creación más reciente a las mencionadas anteriormente, que se imparte en la Universidad Autónoma de Querétaro. Es importante destacar que este estudio de posgrado permite la línea de investigación en educación de

lenguas nacionales minoritarias, así como en otras líneas como la antropológica, la lingüística y la de literatura indígena.

Por último, es importante mencionar que este artículo también establece que a pesar de que existan varias opciones para la formación docente en enseñanza de lenguas a nivel posgrado, se puede precisar que la oferta de maestrías en enseñanza de lenguas es aún insuficiente para el número de licenciaturas existentes y, aún más importante resaltar como antecedente para este trabajo de investigación es que la especialización en didáctica de la lengua, entendida como un campo disciplinario en sí mismo, es muy reducida.

1.3.2 La perspectiva de Brumm respecto a la formación de profesores

El estudio de la formación docente en México, en conjunto con la evaluación de ésta, sirve para revelar qué tipo de expectativas de éxito se pueden tener respecto al aprendizaje de lenguas indígenas. Una de las autoras que más destaca en cuanto a la evaluación crítica de la formación docente en este campo en México es María Brumm, en particular con su obra titulada *Formación de profesores de lenguas indígenas*.

Esta obra es el resultado de la práctica en la enseñanza de lenguas de muchos años y de experiencias concretas de formación docente con profesores de distintas lenguas, entre ellos de la lengua purépecha en el estado de Michoacán. La autora comenta en su obra cómo la deficiente formación de maestros de lengua indígena la lleva a proponer un curso de formación docente y establece que como profesor de lengua, hay que tener dos cosas bajo total control. Por un lado, el dominar la lengua y, por otro, saber explicar su funcionamiento. También, sostiene que es muy importante la reflexión sobre la lengua, ya que este proceso nos llevará a rescatar palabras olvidadas y a crear otras nuevas. La necesidad de expresar todos estos contenidos en lengua nativa implica un trabajo de innovación, creación y expansión de recursos lexicales, así como de recursos didácticos, que son parte importante de la revitalización de una lengua.

Con base en su investigación, Brumm (2010) plantea que casi ningún programa de formación docente, contempla un trabajo específico, sistemático, sobre la lengua y agrega que no hay materia o módulo alguno que tenga como contenido principal la lengua misma, objeto de enseñanza, tanto la lengua en general, como la(s) lengua(s) particular(es). Así que se pregunta al unísono que Brown (1987) lo siguiente:

¿Puede un profesor de una lengua (extranjera) enseñar eficazmente una lengua si no sabe nada sobre la relación entre lengua y cognición, sistemas de escritura, comunicación no-verbal, sociolingüística?... El profesor de lengua necesita saber algo de este sistema de comunicación que llamamos lengua. Un profesor no tiene que ser un maestro de lingüística, pero no puede esperar poder enseñar una parte (la lengua particular) sin saber cómo ésta forma parte del todo (la lengua, el lenguaje en general). (Brown 1987, citado en Brumm, 2010, p.38)

La enseñanza-aprendizaje de las lenguas, según la misma autora, es de suma importancia ya que representa la base de otros conocimientos, y todos se procesan por medio de la lengua.

María Brumm además de esbozar el marco de referencia sociolingüístico, histórico y educativo de la enseñanza de las lenguas indígenas, también trata algunos aspectos fundamentales que caracterizan a los profesores de lengua y parte de las competencias generales de un profesor de lengua para llegar al perfil específico del profesor de lenguas indígenas, quien tiene que contar con habilidades y conocimientos adicionales.

Para Brumm formar profesores no sólo es transmitir y construir conocimientos, sino desarrollar en el profesor una serie de competencias

profesionales que, al menos, abarquen las siguientes cuatro áreas: lingüística, comunicativa, metodológica y pedagógica y, establece que la competencia de un profesor de lenguas debe extenderse en tres direcciones: *el saber, el saber hacer y el saber ser*. Aclara que no se trata de tres competencias independientes que se puedan desarrollar por separado, sino que forman un todo y que desde 1972, la UNESCO definió estos tres ejes como pilares de la educación en general (Faure, 1972, citado en Brumm, 2010). Esta autora establece que el profesor de lengua indígena, en tanto individuo bilingüe y bicultural, debe ser un usuario competente en ambas lenguas si pretende lograr formar o educar individuos con un buen dominio de dos lenguas.

Por otro lado, la autora comenta en su obra que la enseñanza y la difusión de las lenguas y culturas autóctonas son medios poderosos para traducir en hechos las leyes que al respecto se han emitido en los últimos años. La enseñanza de la lengua es parte esencial de las políticas lingüísticas que tienden a garantizar el ejercicio de los derechos de los hablantes. Y continúa diciendo que además, es un requisito indispensable para un diálogo intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe como es la mexicana.

A través de su experiencia como maestra de lenguas y de sus investigaciones alrededor del aprendizaje de lengua purépecha en el estado de Michoacán, la autora hace un estudio y reflexión profundos para llegar a proponer un curso de formación de profesores de lengua indígena con orientación lingüística.

1.3.3 Enseñanza de Lengua ombeayiüts en educación superior de Pérez y Montero.

En el estudio de la situación donde se encuentra la enseñanza de lenguas indígenas a jóvenes y adultos es importante tomar en cuenta el contexto en el cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado el conocimiento de las múltiples estrategias involucradas que conlleva.

Pérez y Montero (2014) publicaron el artículo que lleva por nombre *Enseñanza de lenguas originarias en educación superior: El ombeayiüts en la FES-ARAGÓN, UNAM*. En este trabajo se presenta la experiencia de enseñanza de una lengua nacional minoritaria en la Universidad Autónoma de México a jóvenes y adultos dejando una serie de preguntas y reflexiones sobre la enseñanza de estas lenguas de suma importancia para este trabajo.

Los autores del texto argumentan acertadamente que las lenguas indígenas han sido las grandes ausentes en los programas de formación a nivel superior en nuestro país durante largo tiempo, no solo en la presencia de estudiantes que se reconocen como hablantes de alguna de ellas, sino también en la oferta educativa para su aprendizaje y su enseñanza. Sin embargo, reconocen que las nuevas tendencias internacionales hacia la preservación de las lenguas del mundo, así como la actual política educativa intercultural y bilingüe para el medio indígena y la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, han dado lugar a una preocupación por visualizar a los estudiantes indígenas y proponer programas de formación a nivel superior para la enseñanza de estas lenguas en las que los hablantes son actores fundamentales.

En esta colaboración es que este equipo de académicos presenta su experiencia y problemática sobre el diseño para la enseñanza de la lengua ombeayiüts (huave) en el programa de posgrado de la FESS-Aragón (UNAM) en el marco del proyecto interinstitucional Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza –aprendizaje de Lenguas indígenas como segundas lenguas.

Pérez y Montero (2014), explican cómo esta idea es parte de un proyecto mayor que el INALI, a través de la Dirección de políticas lingüísticas en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad Autónoma de Nayarit, ha iniciado. En específico, este proyecto es de formación y de elaboración de programas y materiales para la enseñanza de lenguas nacionales minoritarias como segundas

lenguas en centros independientes como Casas de cultura, Comunidades y Centros de enseñanza de lenguas de algunas universidades. Se trata de diseñar, desde un enfoque comunicativo, tanto los programas de enseñanza de las lenguas participantes (wixárika [huichol], hñähñu [otomí], jñatio [mazahua], matlatzinca [matlazinca], pjjekak'joo [tlahuica], tu'un savi [mixteco] y ombeayiüts [huave]) como los materiales para el profesor y el alumno con la finalidad de poder ofrecerlos a los profesores independientes hablantes de dichas lenguas y colaborar a mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las mismas.

Según los autores, la lengua ombeayiüts conocida también como *huave* es hablada por los ikoots y es una de las 16 lenguas reconocidas oficialmente por el estado de Oaxaca. Nos informan que de acuerdo a los diversos investigadores y lingüistas:

La lengua ombeayiüts no pertenece a ninguna familia. La familia lingüística huave se encuentra integrada en la actualidad por un solo idioma, y sigue siendo considerada una lengua aislada. (INALI, 2008, Díaz Couder, 2000-2001) Se consideran cuatro variantes dialectales del ombeayiüts, de acuerdo a los municipios: San Mateo, San Dionisio, San Francisco y Santa María del Mar. El ombeayiüts no es una lengua estandarizada por lo tanto cada variante conserva su denominación. Y no existen acuerdos de escritura. Se utilizan dos alfabetos principales, uno propuesto por el ILV y otro propuesto por los promotores bilingües. (Piamonte y Villaseñor en Pérez y García, 2011, citado en Pérez y Montero, 2014, p.65)

El diseño de los cursos se llevó a cabo bajo el enfoque comunicativo como lo define el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y desde la perspectiva que este Marco es el producto de una serie de

investigaciones sobre los resultados en enseñanza de lenguas, los académicos determinaron que podría servirles como indicador de los procesos y competencias que se tienen que desarrollar para enseñar cualquier lengua.

El MCERL (2002) ofrece una serie de indicadores de posibles tareas comunicativas graduadas por nivel que sirven para ir definiendo el programa de una lengua, cualquiera que sea esta. El MCERL propone tres niveles subdivididos en dos niveles cada uno. Estos son:

Nivel A: usuario elemental (escolaridad obligatoria). Este nivel se divide a su vez en un nivel introductorio, de descubrimiento o de acceso (A1) y un nivel intermediario o plataforma (A2)

Nivel B: usuario independiente (bachillerato), subdividido en nivel umbral (B1) y avanzado o autónomo (B2). Corresponde a una competencia operacional limitada o a una respuesta apropiada en situaciones comunes.

Nivel C: Usuario experimentado, subdividido en autónomo (C1) y dominio (C2)

Se informa que este curso al que se está haciendo referencia se piloteó y se sigue piloteando en el nivel A1 y una parte del nivel A2.

A través de la experiencia que nos describe Pérez y Montero se aprecia que fueron surgiendo algunos problemas en el camino. Aparecieron algunas características particulares de la lengua ombeayiüts que obligaron a modificar algunos descriptores y a diseñar estrategias específicas para la lengua meta. Uno de los detalles en específico fue que la simple noción del término ‘parentela’ no era equivalente a las de las lenguas “prestigiadas”, ya que no existe una palabra en ombeayiüts como en español para referirse a la familia.

Otra de las cuestiones que surgió fue referente a los numerales clasificadores, ya que en la lengua ombeayiüts se conocen seis formas de decir los numerales del uno al tres, de acuerdo al sustantivo que modifiquen. La

problemática radicó en hacer comprender a los estudiantes el contexto de uso de cada clasificador, complejizando esto la adquisición de los numerales al momento del uso y por ende alterando los tiempos predestinados para la enseñanza de ciertos descriptores acordados para todas las lenguas adscritas al MCREL. La razón de esta complicación es que en las primeras lecciones los alumnos tienen que aprender a contar del 1 al 10 y en esta lengua conforme se tengan que contar cosas distintas en los siguientes cursos se tendrá que volver a ver los números del 1 al 3 según los clasificadores que se tengan que usar.

Con respecto a la ubicación temporal los problemas surgieron con respecto a la distribución horaria de un día para la cultura ikoots, ya que en esta cultura se ubica a partir de cómo avanza el sol en el día para referirse a las actividades que realizan hasta que llega la noche. Esto que se aprende en base a la experiencia será difícilmente transmisible a partir de un salón de clase, aunque no imposible. Finalmente también hubo problema con relación a la expresión del tiempo que en español se marca con los días de la semana, los meses y los años, y en el ombeayiüts no.

Para este trabajo de investigación este proyecto es muy importante como un antecedente de peso, ya que la división de los niveles y la producción de programas que usan los profesores independientes de lenguas minoritarias en México es una necesidad urgente de atender. Es muy interesante escuchar las palabras de los autores de esta experiencia cuando dicen que:

La experiencia que nos está dejando el diseño de materiales para la enseñanza de las lenguas a estudiantes universitarios que en la mayoría de los casos no tienen adscripción étnica a algunos de los pueblos originarios de México, nos confirma que es posible utilizar las investigaciones que en segundas lenguas se están haciendo a nivel internacional. Sin embargo, también constatamos que no es un camino fácil, ya que hace falta

investigación disponible sobre las características comunicativas y estructurales de las mismas y necesitamos, a la vez que diseñamos, generar dicha información. Pero otras interrogantes se presentan. Como lo hemos visto a través del caso de la lengua ombeayiüts, necesitamos responder a los requerimientos que se le hacen a una lengua cuando se amplían sus contextos de uso.

Sin embargo, las preguntas que nos quedan son con respecto a las nociones culturales... Lo que hemos querido mostrar en los ejemplos de la lengua ombeayiüts, es que en los lugares en donde detectamos las mayores dificultades para los que la aprenden, son aquellos en los que la lengua nos está manifestando una forma diferente de nombrar la realidad, a lo que comúnmente denominamos la cosmovisión. (Pérez y Montero, 2014, p.76)

1.3.4 Las particularidades de la lengua nacional minoritaria y los aspectos importantes en la formación de profesores de Santos

El artículo publicado que lleva por título *La enseñanza del idioma wixárika (huichol) como Lengua Nacional Minoritaria* de Santos (2012), representa otro antecedente contundente a este trabajo de investigación. Esta obra presenta las peculiaridades que tiene la enseñanza de lenguas nacionales minoritarias y argumenta que generalmente cuando se habla de enseñanza de una lengua a jóvenes y adultos se piensa en dos contextos: la lengua vista como *segunda lengua* y la lengua vista como *lengua extranjera*. Cada uno de estos contextos tiene características específicas que afectan de forma contundente la manera en que el proceso de enseñanza-aprendizaje es abordado.

El autor establece que algunas de las características de la enseñanza de una segunda lengua son que el idioma meta es hablado como lengua oficial en el territorio en donde se está aprendiendo, así como que el alumno tiene muchas oportunidades de escuchar y utilizar el idioma fuera del salón de clases siendo el principal propósito aprender ese idioma lo suficiente como para funcionar dentro de la sociedad.

Por otro lado, el autor plantea que las características de la enseñanza de una lengua extranjera, son que el idioma meta no es hablado como lengua oficial en el país en donde se está aprendiendo, así como que los estudiantes tiene escasas o nulas oportunidades de escuchar y utilizar el idioma fuera del salón de clase, siendo el principal motivo de aprender ese idioma, aprobar un nivel de estudios o, para incorporarse por cuestiones de trabajo a una empresa internacional.

En general, existe una gran confusión alrededor del tema relacionado a en dónde se sitúa la enseñanza de lengua indígena que se enseña a jóvenes y adultos y, también, sobre cómo se debe enseñar.

Santos (2012) esclarece en este artículo que las condiciones bajo las cuales las Lenguas Indígenas de México son aprendidas en el salón de clase, presenta características de ambos contextos descritos anteriormente pero, añaden características propias importantes como que la lengua no es hablada como lengua dominante en el territorio en donde se está aprendiendo y el estudiante tiene escasas o nulas oportunidades de escuchar y utilizar el idioma fuera del salón de clases, a menos de que la clase se lleve a cabo en una comunidad indígena. El propósito de muchas personas adultas que aprenden una lengua indígena es desarrollar competencia suficiente para funcionar dentro de comunidades donde se habla esa lengua.

Por último y muy importante con respecto a esta obra, el autor hace énfasis en que estas lenguas generalmente no gozan del prestigio y poder que pudieran gozar las lenguas extranjeras como el inglés o el francés e incluso el propio español como lengua oficial, por lo que será necesario que los materiales didácticos resalten los contextos en los que de forma natural son usadas y la carga simbólica que tiene cada contexto y uso.

Por otro lado, la obra que lleva por nombre *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos* (2015) del mismo autor, plantea cómo los procesos de revitalización de una lengua en desplazamiento suponen distintas estrategias como por ejemplo, la documentación de la lengua, las reformas a las políticas lingüísticas o la sensibilización pública para cambiar las actitudes hacia las lenguas amenazadas y, el autor hace gran hincapié en que las estrategias que tienen que ver directamente con la enseñanza formal de la lengua dentro de un salón de clases juega, de la misma manera, un papel fundamental. Estos cursos de lengua indígena para jóvenes y adultos, en su mayoría buscan desarrollar la competencia comunicativa en sus estudiantes promoviendo y fortaleciendo de esta manera el uso de estas lenguas.

Santos (2015), también plantea la importancia de formar cuadros de profesionales para la enseñanza de las lenguas nacionales minoritarias que conozcan los aspectos teóricos y metodológicos implicados en los procesos de enseñanzas de lenguas. El autor destaca que tradicionalmente todo lo que se hace en el salón de clase está sustentado en creencias principalmente relacionadas con cómo se aprende una lengua, cómo se enseña, cuál es el papel del docente, cuál es el del estudiante, qué tipo de interacción se debe promover en el salón, etc., y, cómo no se es consciente de esto la mayoría de las veces. En la mayoría de las ocasiones estas acciones se basan en lo que se vive como alumno en la infancia o en algo que se observó en otros profesores. En base a esto, el autor hace un llamado, a los profesores de lengua indígena, a la reflexión sobre las creencias propias para poderlas contrastar con lo que dice 'la teoría', los

expertos, las tendencias progresistas sobre la enseñanza de lenguas, etc., y, entonces poder replantearse la manera en la que se está enseñando.

1.3.5 Los actores involucrados en la enseñanza de lengua y Zimmermann

En la obra de Klaus Zimmermann, (1999) *Políticas del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*, el autor comenta cómo el asunto de la revitalización de las lenguas de los pueblos amerindios es responsabilidad de todos, y además explica cómo la desaparición de una lengua no sólo tiene que ver con que se disminuya y acabe el número de hablantes, sino con que los hablantes que existan la quieran seguir hablando. Zimmermann, toca un punto clave cuando nos dice que en la actualidad cuando se logra conseguir hacer proyectos importantes de revitalización o mantenimiento de lenguas en escuelas o comunidades, los hablantes no parecen alcanzar a entender la importancia de estos. También comenta, con base en su larga y detallada experiencia en América Latina especialmente en México, que en muchas ocasiones los mestizos o extranjeros que han aprendido la lengua como segunda lengua por elección voluntaria (LNMV), son los más comprometidos con el mantenimiento o revitalización de las lenguas nacionales a final de cuentas. De hecho, en mi experiencia personal, he podido observar como algunos compañeros de clase de lengua hñähñü que terminan cursos de nivel avanzado, se comprometen, como lo menciona Zimmermann, de tal manera que no nada más trabajan en la difusión de la cultura hñähñü sino que, en algunos casos, terminan dando clases de esta lengua como parte de programas de fortalecimiento y mantenimiento de la lengua. De aquí, la importancia de proyectos de investigación relacionados con la enseñanza de lenguas minoritarias nacionales y, de tomar en cuenta a la hora de diseñar cursos y programas para la enseñanza de estas lenguas que los profesores de lenguas nacionales minoritarias hoy en día no deben pensarse que solamente tienen que ser única y exclusivamente para hablantes como algunos autores lo comentan.

Entonces, es necesario saber con exactitud cuál es la realidad de la situación estudiada, quiénes son los actores actuales involucrados en este proceso educativo y, cómo están abordando el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de sus salones de clase. Sólo después de hacer contacto con ellos, así como, hacer observaciones minuciosas de sus prácticas docentes, hacer análisis de materiales didácticos y entrevistas, por mencionar sólo algunas técnicas, es que se podrá conocer la realidad, para entonces, generar propuestas de mejora para la enseñanza de lenguas nacionales minoritarias a las que se asiste por elección voluntaria (LNMV).

CAPÍTULO II

Marco teórico

2. Introducción

El hecho de que casi la mitad de lenguas del mundo estén en peligro de extinción no es pura ficción. Los expertos nos dicen que muchas de estas no pasarán a la siguiente generación. Hay muchos *lingüicidas* que dicen que eso no es una catástrofe y que más bien, la reducción de las lenguas facilitará la comunicación y la globalización. Pero la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos publicada en Barcelona en 1996, bajo el auspicio de la UNESCO, postula que todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y describir la realidad, por tanto, tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones.

Así pues, todo lo relacionado con la enseñanza de lenguas minoritarias será una de las prioridades para los investigadores que estamos comprometidos con la enseñanza de lenguas y el reconocimiento, mantenimiento y revitalización de las Lenguas Indígenas de México.

2.1 La lengua

Como introducción a la temática que abarca el marco teórico de esta investigación, es necesario establecer algunos conceptos respecto a la *lengua*, ya que para enseñar, aprender o analizar la enseñanza de una lengua es preciso en primer lugar definirla.

2.1.1 Definición de lengua

La *lengua*, según la Real Academia Española, es “un sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana” (DRAE, 2014, parr 2). Las personas que hablan una misma lengua forman una comunidad lingüística. Esto quiere decir que las personas que conforman ese colectivo, comunidad o grupo utilizan el mismo vehículo para comunicarse y/o expresarse. No obstante, no todos los miembros de esas comunidades hablan del mismo modo ya que las lenguas no son uniformes, sino que presentan variedades distintas. En España, por ejemplo aunque todos hablan el español existen variedades como pueden ser el andaluz (hablado en Andalucía) o el castúo (hablado en Extremadura). Por otro lado, habría que aclarar que en la mayoría de los casos de lenguas minoritarias de muchos países y, entre ellos México, estas lenguas como sistema de comunicación en muy pocas ocasiones tienen una escritura desarrollada.

Por otro lado, el Diccionario de Lengua Española (WordReference, 2005) define el concepto de *lengua* como un “sistema lingüístico que se caracteriza por estar plenamente definido, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una cultura diferenciada y, en ocasiones, por haberse impuesto a otros sistemas lingüísticos” (parr 4).

Según la Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México, la *lengua*, no sólo sirve para describir objetos o sentimientos, también transmite valores,

historia, cultura y ayuda a la convivencia mediante la organización y el juego, todo lo cual promueve la identidad de una comunidad y crea lazos entre sus habitantes (Valencia, Rico y Portilla, 2013).

Podemos observar cómo diferentes definiciones se aproximan en un sistema de círculos concéntricos y, que según desde qué perspectiva o disciplina se contemple el término, se ahondará más hacia diferentes vertientes así como se pondrán énfasis diferentes respecto a lo mismo.

Para Guillermo de Humboldt, gran filósofo del lenguaje y lingüista, las *lenguas* son diferentes visiones del mundo, por ser el producto del trabajo intelectual de los grupos étnicos al hacer suyo el mundo natural y crear un mundo social y cultural, en el que cada grupo actúa de manera diferente (Zimmermann, 1999). Si por ejemplo, somos partidarios de esta visión, no podríamos estar de acuerdo con la posición de querer reducir el número de lenguas con el objetivo de lograr una mejor comunicación y entendimiento.

La sociolingüística amplía el concepto de lengua con la vertiente social del uso de la misma al establecer una relación entre el código lingüístico y el uso que de este se hace en los grupos y en situaciones de carácter social. Suzanne Romaine (1996) establece que la *lengua* es un constructo fundamentalmente social y no lingüístico y opina que el hecho de que la lingüística moderna se haya restringido al estudio de la gramática ha dejado fuera de la investigación muchas cuestiones interesantes acerca de cómo funciona el lenguaje dentro de la sociedad. La autora defiende que la *lengua* no tiene una existencia separada de la realidad social de sus usuarios y argumenta que aunque el lenguaje es condición previa para la vida en sociedad, no existe por sí misma ni se limita a reflejar ningún tipo de realidad preexistente. En relación a esto, Zimmermann (1999) expresa que la *lengua* es un fenómeno muy particular, que es un bien comunitario y que su origen y su razón de ser residen en la constitución de la comunidad que

la hable. En solitario, aclara el autor, no se puede practicar una lengua ya que no tendría el menor sentido.

Como último punto enriquecedor para la formación de este mosaico de ideas, Appel y Muysken (1996), por su parte, como consecuencia de numerosas observaciones personales y datos de investigaciones establecen que la *lengua* no es sólo un instrumento para la comunicación de mensajes y explican cómo esto se hace especialmente patente en comunidades plurilingües en las que varios grupos tienen su propia lengua, como por ejemplo, el flamenco en Bélgica y el gujarati en la India. Estos autores mencionan cómo el grupo se distingue a través de su lengua, y cómo a través de esta se da la transmisión de normas y valores culturales.

2.2 Enseñanza de segundas lenguas

En la temprana infancia adquirir una segunda lengua es a menudo un acontecimiento inconsciente, tan natural como aprender a andar en bicicleta. Sin embargo, cuando no se puede aprender una lengua en la comunidad, por medio de un proceso natural, ha sido la escuela la institución de la que se espera que se encargue de esto. En la escuela, la adquisición de una segunda lengua es a menudo algo impuesto por los padres, los maestros y la política de enseñanza de la región. En la edad adulta, adquirir una segunda lengua resulta a veces más voluntario, más abierto a elección (Baker, 1993). Así, las clases de lengua indígena ofrecidas por universidades, casas de cultura, instituciones de arte y cultura o instituciones privadas a las que se asiste por plena voluntad, también enmarcan una ruta importante en la adquisición de una segunda lengua. Esta ruta puede estar motivada por razones de vitalidad, culturales, sociales, integrativas y étnicas.

Por ejemplo, Trasley y Craft (1984), localizaron al menos 28 lenguas diferentes que se enseñaban en Inglaterra en más de 500 escuelas comunitarias y

suplementarias, entre ellas lenguas asiáticas como el urdu, el punjabi, el bengalí, el hindi y el gujarati, con el afán de enseñar la lengua patrimonial a los descendientes de inmigrantes que después de tres o cuatro generaciones perdieron por completo la lengua y la tienen que aprender como una segunda lengua (Trasley y Craft, 1984 citado en Baker, 1993).

Baker (1993) comenta cómo esta ruta de aprendizaje de segundas lenguas por opción voluntaria adopta varias formas en diferentes áreas geográficas. Por ejemplo, las clases nocturnas, donde se enseña una segunda lengua o lengua extranjera sobre un programa de una o dos veces por semana, ya sea para ganar competencia de una lengua mayoritaria (por ejemplo inglés) o minoritaria (por ejemplo irlandés). También nos informa sobre los cursos *Ulpan* que se originaron en Israel en los años setentas y son más intensivos que las clases nocturnas. Estos se basan en un programa de tres a cinco veces por semana y duran meses o un año y han mostrado tener mucho éxito en Israel y Gales debido a la alta calidad de la enseñanza. Otra forma son los cursos residenciales cortos y largos, los cuales pueden tener una duración de un fin de semana, una semana o hasta tres meses, con un estilo de aprendizaje por inmersión para facilitar la adquisición de una lengua minoritaria como lo hacen en el Nant Gwrtheym en Gales. Por último, Baker menciona los métodos a distancia en la que los alumnos cuentan con una serie de medios para aprender una segunda lengua como series de radio y TV, discos compactos, programas de informática, videos, revistas y libros de auto enseñanza.

A lo largo de los años se ha visto que en el mundo de las segundas lenguas hay muchos métodos y enfoques de enseñanza diferentes y varios métodos alternativos. Muchos fueron los pedagogos, humanistas, lingüistas y estudiosos en general que, desde muy temprano, pretendieron enseñar sus lenguas a hablantes no nativos. La lengua, como elemento principal de la comunicación humana ha sido objeto de reflexión y estudio desde hace mucho tiempo.

Estoy de acuerdo con Baker (1993) cuando dice que “elegir <la mejor> teoría o el mejor método de enseñanza es tan peligroso como elegir un solo traje para todas las ocasiones. La complejidad de la adquisición de una lengua hace poco inteligente llevar siempre el mismo vestido” (p. 126).

Los importantes temas que rodean la adquisición de una segunda lengua pueden resumirse en una pregunta: ¿Quién aprende, cuánto, de qué lengua, bajo qué condiciones? (Spolsky, 1989).

Dos autores en específico han ofrecido perspectivas generales del estado de cuestión que integran la teoría y la investigación de la adquisición de una segunda lengua con la práctica educativa. Ellis (1985) sugiere que los factores de situación (quién habla a quién, sobre qué, cómo y cuándo) afectan considerablemente la tasa del desarrollo de la segunda lengua. Asimismo, dice que las diferencias en actitud, motivación, estrategia de aprendizaje y personalidad pueden afectar el nivel de competencia final. Este autor, en su marco sintetizador, sugiere que hay cinco factores interrelacionados que rigen la adquisición de una segunda lengua: los de situación, el input (lenguaje oral o escrito que un individuo recibe), las diferencias individuales entre los discentes (los que reciben la enseñanza), los procesos en el discente y el output lingüístico (producción oral) (Ellis, 1985 citado en Baker, 1996).

Por su parte, Spolsky (1989) argumenta que el aprendizaje de una segunda lengua tiene como meta aproximarse más y más hacia la lengua del hablante nativo. Su marco global parte de la noción de que todo aprendizaje de una segunda lengua tiene lugar en un contexto social, el cual tiene dos influencias: en primer lugar, sobre las actitudes lingüísticas (que a su vez lleva a la motivación dentro del individuo), y en segundo lugar, sobre las oportunidades de aprendizaje (por ejemplo en la enseñanza formal o informal en la comunidad). Por otro lado, autores como Baker (1993), explican que los motivos para aprender una segunda lengua pueden ser económicos, culturales, sociales, vocacionales, integradores o

para la autoestima y la auto-actualización; y señala que las razones para aprender una segunda lengua tienden a caer en dos grupos principales: 1) el deseo de identificarse con otro grupo o unirse a él, y 2) aprender una lengua para propósitos útiles.

2.2.1 Principios pedagógicos

Ellis (2005) hace un análisis de las teorías de aprendizaje que sustentan los principales enfoques de la enseñanza de lenguas. A partir de este, el autor se centra en considerar las investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje en contextos escolares. Debido a la gran cantidad de investigaciones realizadas en las tres últimas décadas, el análisis lo hará necesariamente selectivo y se centrará en teorías consideradas clave y en estudios de reconocida importancia. Este minucioso análisis proporciona la base para la identificación de un conjunto de 10 principios generales. Estos principios pueden servir de guía tanto para los responsables de elaborar programas de enseñanza de lenguas como para los docentes.

Para no caer en un relativismo absoluto, Ellis (2005) hace hincapié en que estos principios han de ser entendidos sólo como “pautas provisionales” que deben ser llevadas a la práctica y puestas a prueba por los docentes en sus propios entornos de enseñanza.

Haré referencia a tres de los principios propuestos por Ellis (2005) que tienen una relación más estrecha con este trabajo de investigación por el tipo de contexto al que se refieren. El primero es el principio no. 6 que declara que “*el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado input en L2*”, el segundo, es el principio no.7 que menciona que, “*el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (output)*” y el tercero es el principio no. 8 que enuncia que “*la oportunidad de*

interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2”.

Si hacemos referencia a la definición que nos proporciona el Diccionario de Términos de ELE del Instituto Cervantes (2015) con respecto al vocablo inglés *input* o caudal lingüístico, podemos establecer que este término se refiere a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. Por otro lado, el *output* de acuerdo con la misma fuente, informa que este término, es sinónimo de *salida de datos*, o sea que hace referencia a la lengua que el aprendiente produce. Así que, incrementar el uso al máximo de la L2 dentro del aula, lo cual significará que la L2 deba llegar a ser el medio y el objeto de la enseñanza (principio no.6) será de suma importancia, porque como afirma Ellis (2005) “es improbable que los estudiantes alcancen altos niveles de proficiencia en una L2 si el único *input* que reciben se halla en el contexto limitado de clases semanales basadas en un libro de texto” (p. 43).

Por otra parte, la importancia de crear oportunidades en los aprendientes para la producción en la que se exige un esfuerzo para expresar mensajes de forma clara y explícita, constituye una de las razones principales para la incorporación de tareas en los programas de lengua (principio no. 7). La mejor manera de lograrlo, según Ellis (2005), es pedir a los aprendientes que realicen tareas que requieran la utilización de la lengua oral y la lengua escrita.

Ahora, el principio no. 8 establece que “*la oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2”*. Así que, a pesar de la importancia que las contribuciones que el *input* y el *output* tienen, es importante reconocer que ambas ocurren en la interacción oral, así como reconocer a la interacción social como la matriz donde tiene lugar la adquisición. Con respecto a esto, Hatch (1978) establece que “uno aprende cómo intervenir en una conversación, uno aprende cómo interactuar verbalmente y a partir de la interacción las estructuras sintácticas se van desarrollando” (p.404).

Galdames, Walqui y Gustafson (2011), también presentan una propuesta de varios principios pedagógicos para la enseñanza de lengua, pero estos autores lo harán de manera específica refiriéndose a la enseñanza de lenguas indígenas, por lo cual adquiere especial importancia para este trabajo de investigación.

Las recomendaciones, actividades y principios que estos autores proponen han sido probados en reiteradas oportunidades, y, también han sido objeto de validación con formadores y maestros de distintos países dentro y fuera del continente americano.

Se hará referencia a tres de los nueve principios pedagógicos de esta propuesta para resaltar primero su relación con algunos de los principios propuestos por Ellis y después para resaltar una de las características específicas de la enseñanza de lenguas indígenas.

Como primer punto cito el principio número 4 que menciona: *“los maestros crean y recrean situaciones comunicativas auténticas, semejantes a las de la vida cotidiana y que tengan un sentido y propósito claro para las niñas y los niños”*. Se puede ver como este principio se relaciona con el principio no. 8 de Ellis. Ambas posiciones le dan primordial importancia a esa necesidad de interactuar en la lengua que se está aprendiendo. Galdames et al, sostienen que la parte de funcionalidad y uso de la lengua será ese marco experimental donde tiene lugar la interacción de aprendizaje.

También constituye un objetivo importante de esta propuesta el apoyar a los alumnos a desarrollar la capacidad creciente de utilizar distinciones lingüísticas de mayor abstracción, siempre dentro de situaciones comunicativas, con sentido y propósito claro para ellos. Los mismos autores consideran que estas nuevas capacidades se enriquecen con la participación frecuente de los alumnos en entrevistas, diálogos, conversaciones, debates, dramatizaciones, etcétera.

Lo anterior nos lleva a hacer mención del principio número 6 que apunta: “*la escuela organiza su acción educativa ampliando los espacios de aprendizaje más allá de la sala de clases*”. Las actividades mencionadas en el párrafo anterior se podrán recrear dentro del aula de la manera más real posible y en otro momento, si el contexto de enseñanza lo permite, el profesor procurará llevar éstas fuera del aula. Lo ideal será poder llevar ese tipo de actividades dentro de alguna comunidad de habla indígena o, en su defecto, invitar a algún hablante al salón de clase.

Por último, hago mención del principio número 2 que asevera: “*los maestros logran crear una cultura del aula que promueve una comunicación en la que todos interactúan con respeto, afecto y valoración de sus características y aportes*”. Los autores remarcan que en concordancia con la perspectiva igualitaria que promueve la Educación Intercultural, se abandona el concepto tradicional de escolaridad en el cual el maestro es la autoridad única que decide unilateralmente cómo se lleva a cabo el funcionamiento de una clase. En cambio, se considerará a la clase como una comunidad con valores y prácticas que se han desarrollado de común acuerdo, donde existe el respeto mutuo y el firme convencimiento de que todos los estudiantes son capaces aunque sean diferentes.

También, con este principio Galdames et al, (2011) hacen referencia al papel que desempeña el profesor como un mediador entre los estudiantes que aprenden y los contenidos de aprendizaje. Opinan que la intervención del docente es un factor determinante en la calidad del proceso de aprendizaje de los alumnos puesto que es quien ofrece *andamiajes* o ayudas eficientes para que cada alumno desarrolle nuevas capacidades y habilidades.

2.3 Metodología de enseñanza de segundas lenguas

A través de los tiempos se han desarrollado diferentes metodologías para la enseñanza de segundas lenguas, en su momento de aparición de cada una, se ha

pensado que ese método vienen a solucionar todas las dificultades y particularidades de enseñar una lengua, pero a menudo, posteriormente a la experiencia y a la llevada a la práctica de estas metodologías, se han diseñado otras con la intencionalidad de mejorar o complementar la anterior.

Desde los años 50, la investigación en educación viene intentando dar explicación a los diferentes aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un principio para contribuir a la mejor formación del profesorado y posteriormente, para promover un aprendizaje más eficaz. En segundas lenguas, las primeras publicaciones de esta nueva era datan de la época en que ve la luz la famosa crítica de Chomsky a las ideas conductistas de Skinner, que se aplicaban al entonces popular método audiolingual (Chomsky, 1959).

Los numerosos modelos de enseñanza surgidos desde entonces tratan de dar soluciones a planteamientos empíricos –basados en la práctica docente– o teóricos –basados en investigaciones realizadas en las áreas del lenguaje, la psicología, la pedagogía general, las didácticas específicas y el área de adquisición de lenguas con el apoyo de la sociolingüística–, pero siempre están orientados hacia el alumno. Según el Equipo Pygmalion (1987):

...el primer paso hacia estos nuevos planteamientos fue variar el objetivo de la enseñanza de la lengua. Si en planteamientos anteriores se pensaba que la lengua en sí era la que determinaba, a partir de su estructura y funcionamiento, la didáctica de la enseñanza, los nuevos enfoques metodológicos se centran no sobre la lengua que se enseña, sino sobre el alumno que trata de aprenderla, haciendo precisamente de sus motivaciones la base y el punto de partida de la metodología. (p.7)

Cada uno de los métodos que van surgiendo a través de los tiempos ha tenido cierto nivel de reconocimiento. No obstante, con el paso del tiempo, también se han enfrentado a diferentes retos y limitaciones en relación a la lengua tratada y las circunstancias.

Habitualmente, los métodos de enseñanza de segundas lenguas se han sucedido uno tras otro de manera que un método nuevo ha nacido por rechazo al método vigente. Existen muchas revisiones históricas y descripciones de los diversos modelos de enseñanza de lenguas extranjeras que describen esta sucesión (Howatt, 1984; Larsen-Freeman, 2000; Mackey, 1965; Richards y Rodgers, 2001; Titone, 1968, entre otros), cuya lectura pone de manifiesto una patente dificultad para encontrar el método definitivo.

2.3.1 Aclaración terminológica: método, enfoque y técnica

Ahora bien, es necesario hacer una aclaración terminológica: en este trabajo utilizaremos recurrentemente los términos *enfoque*, *método* y *técnica* que, definidos en palabras de Ribé y Vidal (1995) son: “Enfoque: conjunto de teorías y creencias sobre la naturaleza de la lengua y como adquirirla. Método: modo de enseñar la lengua basado en una serie de principios y reglas. Técnica: actividades de clase” (p.6). Algunas ejemplificaciones de tales conceptos que veremos más adelante son el enfoque comunicativo, los métodos audio lingual y de gramática-traducción, y técnicas tales como las escenificaciones.

Los enfoques pueden compartir técnicas e incluso métodos, y también se puede dar el caso de que diferentes métodos compartan las mismas técnicas (Hubbard, 1983). Probablemente por ello, y a pesar de que la distinción entre sus definiciones parece en principio clara, existe mucha confusión en su manejo: en la literatura es frecuente encontrar “método” y “enfoque” con un significado muy parecido y en ocasiones, incluso los tres términos se utilizan indistintamente como si fueran equivalentes.

En esta línea, Melero (2000), en uno de los trabajos que ha tratado este aspecto, advierte que:

Muchas veces se denomina “método” a lo que en realidad es un enfoque que toma como base de reflexión teórica sobre la lengua y/o sobre el aprendizaje, y en él encontramos más espacio para la interpretación y variación individual de lo que permitiría un método. Esta es la razón por la cual hoy denominamos más acertadamente “Enfoque Comunicativo” a la corriente metodológica que en sus inicios se denominó “Método Comunicativo”, por ejemplo. (p.15)

También convendría aclarar la ambigüedad conceptual del término método –del griego *methodos*: “camino”, “proceso”–al que se acaba de hacer referencia en el párrafo anterior, con el referido en el marco de la didáctica de lenguas en algunos casos, como un “manual” o “libro de texto”.

Por tanto, para concluir esta aclaración, entenderemos por “método” el proceso o camino para conseguir un determinado objetivo, en tanto que “enfoque” consistiría en la perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de una cierta cuestión y se dejará el valor conceptual de “libro de texto” para el término “manual”.

2.3.2 Métodos y enfoques más relevantes

A continuación hago una síntesis de las propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas, más representativas e influyentes.

El método de Gramática y traducción inicialmente empleado para enseñar latín y griego, se utilizó ampliamente en la enseñanza de lenguas modernas hacia

finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Su propósito fundamental era “posibilitar que los estudiantes pudieran leer y analizar en profundidad las grandes obras literarias y entender su propia lengua mediante el análisis extensivo de la gramática de la nueva lengua y la traducción” (Omaggio, 1986). Aunque hoy este método goza de poca popularidad entre los profesores de lenguas, hay quienes todavía lo utilizan como característica principal de su práctica profesional.

El método de Gramática y Traducción no conduce al desarrollo de habilidades comunicativas, específicamente habilidades de comprensión oral y producción oral. Igualmente, no hay actividades de tipo interactivo y no se percibe ninguna preocupación por enseñar los aspectos culturales de la lengua. Hay, sin embargo, un interés—al parecer el único—por la corrección, pero en ningún momento éste está dirigido al desarrollo de aquellas habilidades que son necesarias para una comunicación en contextos reales y con propósitos específicos con hablantes de la lengua, ya sean nativos o no.

El método Directo aparece en el siglo XIX y entre sus promotores se encuentran Charles Berlitz (El Método Berlitz), Emile de Sauzé (*The Cleveland Plan*) y O. Jespersen. Surge como producto de la insatisfacción de educadores con los pobres resultados obtenidos con el método de Gramática y Traducción. Según sus defensores, la clave del aprendizaje de una lengua radica en el desarrollo de las habilidades orales, al tener muchísimas oportunidades para escucharla y tantas otras para hablarla. De este modo, se pospone el desarrollo de la lectura y la escritura, pues según los promotores del método, el aprendizaje de una segunda lengua se da de la misma forma como se aprende la primera lengua. El objetivo debe ser, sin embargo, la comunicación real. Esto implica, entre otras cosas, la activa participación del estudiante mediante la asociación de palabras y frases con los objetos correspondientes, haciendo uso exclusivo de la segunda lengua, de manera automática.

Podemos decir que la orientación del método Directo es comunicativa en cuanto busca el desarrollo de estas habilidades en el estudiante al involucrarlo en actividades individuales y de grupo, mediante el uso de la segunda lengua, con énfasis en una pronunciación correcta, y con un genuino interés en la cultura extranjera. No obstante, y como bien señala Rivers (1981), es necesario prestar mayor atención a la forma cómo los estudiantes usan la lengua, para evitar la fosilización de errores, ya sean sintácticos, gramaticales o lexicales.

El método Audio-lingual tiene su fundamento en los postulados de la psicología conductista y la lingüística estructuralista o descriptiva estadounidense. También conocido como *Aural-Oral*, *Functional Skills*, *New Key*, o *American Method*. Este método privilegia el aspecto oral de la lengua, por lo tanto, hay un gran énfasis en el aspecto fonológico. El objetivo de la enseñanza debe ser ayudar al estudiante para que llegue a usar la lengua a nivel subconsciente, desarrollando las mismas habilidades de los hablantes nativos. Esto, a través de la memorización de intercambios comunicativos.

Según Omaggio (1993), el énfasis en la pronunciación correcta, la consideración de la cultura como parte integral del aprendizaje y el uso informal de la lengua, son algunos de los aspectos positivos de este método. La misma autora señala, sin embargo, que el método no da cabida a los diferentes estilos de aprendizaje, no reconoce la importancia de la gramática, las clases se tornan monótonas por las excesivas repeticiones, y el aprendizaje es, ante todo, memorístico.

El método Cognitivo es el resultado de los trabajos en psicología cognitiva de Ausebel, entre otros, y la lingüística generativa-transformacional, de Chomsky, en los años 60s. A partir de tales estudios se postuló que el aprendizaje de una lengua es un proceso mental, individual. Según Chastain (1976), este aprendizaje se da cuando la percepción y la adquisición del conocimiento se dan en forma tal, que éste se convierte en una parte activa de la estructura cognitiva del individuo.

Este autor resume las características del enfoque señalando que se busca que el estudiante desarrolle las cuatro habilidades lingüísticas al nivel del hablante nativo; se reconoce que en la enseñanza se debe partir de lo que el estudiante ya conoce, incluyendo el conocimiento de cómo funciona su propia lengua; el uso de la lengua debe ser creativo, en todo momento; se debe prestar atención a los distintos estilos de aprendizaje y diseñar y desarrollar actividades con este fin; las reglas gramaticales deben ser presentadas de manera explícita. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que la creencia en la necesidad urgente de las explicaciones gramaticales puede llevar al docente a dedicar demasiado tiempo de la clase a este aspecto.

El método Natural se debe a las contribuciones de Terrel (1977,1982), con base en la teoría del *Monitor Model*, de Krashen. Así, su propósito es incorporar a la enseñanza de lenguas los hallazgos de las investigaciones en el campo de la adquisición de segunda lengua. El nombre del enfoque se debe a la forma como los adultos aprenden una segunda lengua en ambiente natural y a la manera como los niños adquieren su primera lengua. Igualmente, para los promotores del enfoque el acento del estudiante es menos importante que la comprensión y la expresión. En general, y a partir de los postulados de la teoría del *Monitor Model* (Krashen, 1982), se puede decir que el objetivo es, entre otros, ayudar al estudiante a alcanzar un nivel intermedio de dominio de la lengua, considerando siempre sus distintas necesidades.

En relación con la implementación metodológica del enfoque, Terrel (1982) propone que todo o la mayor parte del período de clase se dedique al trabajo en actividades comunicativas y que los ejercicios de tipo gramatical y de expresión escrita se asignen como tareas que deberán ser revisadas por el profesor, dando la respectiva retroalimentación al estudiante. En cuanto al manejo de corrección de errores, el autor considera que no hay nada beneficioso en intentar corregir al estudiante. Asimismo, valora el papel de la primera lengua al proponer que se permita que los estudiantes la usen para responder en las actividades de escucha.

Por su orientación, el método Natural es comunicativo. Sin embargo, el hecho de que se ponga tanto énfasis en lo prolongado de un período de escucha, como prerrequisito para que los estudiantes se aventuren a expresar sus ideas en la segunda lengua, puede retardar innecesariamente el aprendizaje. Además, la libertad que tienen los estudiantes para usar su propia lengua y la ausencia de corrección por parte del docente, podrían incidir negativamente en el nivel de motivación del aprendiz al no ver la necesidad imperiosa de usar la segunda lengua, o de hacerlo de cualquier forma cuando se aventura a ello.

El método Comunicativo, por su parte, surge como producto de la preocupación de los estudiosos del lenguaje, específicamente lingüistas, sociolingüistas y educadores. Así, la insatisfacción con lo que había prometido el método Audio-lingual (en los Estados Unidos) o el enfoque Situacional (en Europa), llevó a personalidades del viejo continente como Firth (1957) y Halliday (1975) a postular una visión del lenguaje más comunicativa y funcional. A su vez, Hymes, entre otros, contribuyó notablemente a revolucionar el campo de la sociolingüística en los Estados Unidos al proponer que la competencia gramatical en una lengua es apenas una parte de la competencia comunicativa general del hablante nativo.

En *On Communicative Competence* (1972), Dell Hymes marca un punto de inflexión en la percepción del lenguaje y sus funciones al considerar que la interacción social debe pasar a un primer plano. En su trabajo, la visión chomskiana de competencia se califica como puramente formal y restrictiva, ya que no explica la función comunicativa que el lenguaje juega en la vida real y, entonces se hace patente la necesidad de ampliar la noción de competencia, que pasa a conocerse como competencia comunicativa para incluir tanto la competencia gramatical (el conocimiento de las reglas gramaticales de una lengua), como la sociolingüística (el conocimiento de las reglas de uso de una lengua). Para Hymes (1979):

...a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (p.15)

El enfoque o método Comunicativo se basa en la premisa de que el objeto del aprendizaje de una lengua es, y debe ser, la comunicación real, en contextos reales. Así, busca desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas en el estudiante, de manera que pueda estar en capacidad de interactuar con hablantes nativos de la lengua y con otros hablantes que, aunque no siendo nativos, tienen un buen dominio de la misma.

En este enfoque el docente es visto como un facilitador del aprendizaje, un guía, un orientador. Las actividades de clase son variadas y promueven la interacción en los distintos dominios de la lengua, los materiales son auténticos y atractivos para los estudiantes, y se hace abundante uso de los recursos tecnológicos. El estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, pues todo está orientado a suplir sus necesidades. En su papel protagónico, él participa de manera activa en las actividades propuestas por el docente, e incluso puede proponer actividades nuevas o sugerir modificaciones o cambios a las ya existentes.

Es preciso anotar que dado que el énfasis del enfoque es la comprensión (de escucha y de lectura) y la expresión (oral y escrita), a veces algunos docentes tienden a relegar, innecesariamente, la importancia del aspecto estructural o gramatical de la lengua, en favor de la expresión oral, aunque ésta sea imprecisa o defectuosa en algunos aspectos.

2.4 Macrohabilidades y microhabilidades lingüísticas

Cassany, Luna y Sans (1998) sostienen que históricamente la visión que se tenía en la educación del uso de la lengua era la de una materia de conocimiento, un conjunto cerrado de contenidos a analizar, memorizar y aprender: la fonética, ortografía, léxico, etc., es decir, la gramática. El alumno demostraba sus conocimientos por medio de ejercicios gramaticales determinados. A partir de los años sesenta y gracias a los aportes de varias disciplinas, este concepto cambió, y se concibe hoy en día, a la *comunicación* como el sentido final de la lengua y la *gramática* como un instrumento técnico para conseguirlo.

Cassanay et al. (1998) hablan a profundidad sobre las cuatro grandes habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, y cómo las cuatro actúan en conjunto durante la comunicación. El objetivo último de la didáctica de hoy en día, es que estas macrohabilidades se trabajen de forma integrada, de modo que la interrelación entre escritas y orales sea estrecha.

Se considera, por ejemplo, que *escuchar* no es una práctica pasiva, sino que debe ser estimulado desde el salón de clase. *Escuchar* es comprender el mensaje y debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción del significado y de interpretación de un discurso oral.

Las habilidades lingüísticas se clasifican según si el código es *oral* o *escrito* y según si el papel que juegan es *receptivo* o *productivo* durante la comunicación. Cassanay et al. (1998) comentan que un primer punto importante a tomar en cuenta para la enseñanza de una segunda lengua es que las habilidades lingüísticas no funcionan aisladas sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras. Así pues, en la enseñanza de segunda lengua se deberán de tomar todas en cuenta cuando se planea una clase.

Pérez (2013) nos dice que estas cuatro habilidades lingüísticas constituyen el eje central de toda actividad didáctica de lenguas: enseñar la lengua oral es enseñar a hablar (la expresión oral) y a entender (la comprensión oral); enseñar la lengua escrita es enseñar a escribir (la expresión escrita) y a leer (la comprensión lectora). Y García (1993) confirma esta idea cuando establece que como esquema orientador se puede afirmar que las cuatro habilidades han sido, y siguen siendo el eje ordenador de las actividades y de las tareas de las programaciones didácticas, no sólo en el paradigma estructuralista, sino también en los siguientes.

Las diferencias que se establecen entre habilidades orales y escritas, son importantes porque determinan la aplicación de estrategias específicas para cada proceso de comunicación. Por ejemplo, quien lee puede escoger cuándo desea leer el texto y de qué manera (dando un vistazo general en primer lugar, leyendo un capítulo después, repasando más de una vez algunos fragmentos, etc.); pero quien escucha está obligado a escuchar el discurso en el momento en que se pronuncia, no puede escucharlo más deprisa o más despacio, ni volver a escucharlo.

Pérez (2013) establece que cada una de estas cuatro habilidades mayores incluye a su vez un conjunto de microhabilidades. La noción de estas microhabilidades es muy importante, puesto que sirve como base para diagnosticar dónde pueden estar los problemas de los alumnos al llevar a cabo sus actividades lingüísticas comunicativas.

El término “microhabilidad” fue ideado por McDowell en 1984. Basado en sus investigaciones, McDowell generalizó este término para designar cada uno de los pequeños átomos en que se puede descomponer el proceso global de lectura y escritura. A partir de entonces, el término ha cobrado enorme actualidad, avalada por la importancia que hoy en día tiene la evaluación de los procesos en el aprendizaje, y no solo el producto, que era el método de evaluación tradicional.

Suárez (2014), informa que a partir de los años setenta, un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesó por las microhabilidades y llevaron a cabo varias investigaciones. En los resultados se observó que los alumnos más competentes en expresión lecto-escritora, utilizaban estrategias que eran desconocidas por los alumnos que tenían dificultades de expresión y sacaban malas notas en las mismas pruebas. Los buenos lectores demostraban ser más eficaces al mover los ojos delante de un papel escrito y se fijaban, en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc., y no letra a letra.

2.4.1 Comprensión lectora

Así que, se puede decir, que el profesor de lengua que desea desarrollar en sus alumnos las cuatro habilidades lingüísticas debe conocer a fondo cuáles son las destrezas que ha de potenciar en sus alumnos para que de esta manera pueda promover y desarrollar elementos más finos y específicos de trabajo conocidas como microhabilidades o microdestrezas. Como ejemplo de éstas se puede mencionar el trabajo de McDowell (1984) en el que propone una lista de microhabilidades para desarrollar la comprensión lectora (leer), agrupadas por apartados. En el apartado que este autor denomina *Texto y comunicación* utiliza diferentes actividades que giran alrededor del uso del mensaje, como leer en voz alta, entender el mensaje global, saber buscar y encontrar información específica, discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes, comprender el texto con todos sus detalles, traducir determinadas expresiones a otra lengua, dividir el texto en partes significativas, saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto, poder seguir la organización del texto, identificar la idea o ideas principales y saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente (McDowell, 1984 citado en Cassany et al, 1998).

La comprensión de la lectura tiene que ver con la capacidad del lector para construir significados y elaborar inferencias partiendo del texto, la cual puede

iniciarse en distintas fases del proceso lector. Standal y Betza (1995) sostienen que la comprensión de la lectura puede ocurrir antes o después de leer un texto; antes para establecer una conexión entre la nueva información y la que ya se conoce y después de la lectura para reafirmar lo leído. En relación a esto, Brown (2001) señala que dicha activación del conocimiento previo y su relación con el nuevo conocimiento viene dado por la inclusión de tres fases en la lectura de un texto: antes (pre), durante y después (post) de la lectura.

Rosa, Jiménez y Ulloa (2004), mencionan que las actividades de pre-lectura, las cuales tienen el fin de preparar al alumno para leer el texto, pueden incluir: el propósito para la lectura, la introducción del texto, la explicación de vocabulario y la formulación de preguntas directrices. Las estrategias durante la lectura se desarrollan mientras los estudiantes leen y puedan ser individuales y grupales. Las actividades de post-lectura, las cuales tienen el objetivo de comprobar la comprensión global del texto pueden incluir: la promoción de preguntas y respuestas, la evaluación de personajes, situaciones e ideas acerca del texto. Concretamente, las estrategias de pre-lectura sirven de puente entre los conocimientos previos y la nueva información presente en el texto; éstas se encargan de señalarle al lector el objetivo de la lectura y facilitar la comprensión de la misma.

2.4.2 Expresión oral

Por otro lado, para desarrollar la habilidad de la expresión oral (hablar), se encuentra, entre otras, la propuesta de Cassany et al (1998). Las microhabilidades que se sugieren en esta propuesta se desarrollan a partir de diferentes actividades que giran alrededor del uso del *discurso oral*, como son la planificación del discurso (información, estructura, lenguaje, estilo, etc.), la conducción del discurso (desarrollar un tema, articular con claridad los sonidos del discurso, relacionar un tema nuevo con un tema viejo, saber abrir y cerrar un discurso, etc.) y los aspectos no verbales del discurso (controlar la impostación, y tono de la voz,

controlar los gestos y movimientos físicos y controlar la mirada hacia los interlocutores), entre otros.

El mismo autor también comenta que estas microhabilidades tienen incidencia diversa en el currículum según la edad y el nivel de los alumnos siendo los más pequeños o los de niveles más básicos los que tendrán la necesidad de trabajar los aspectos más globales y relevantes de la expresión. Mientras que los mayores o los que vayan en un nivel más avanzados podrán practicar puntos más específicos.

Por su parte, Brown (2001) opina que para el desarrollo de la habilidad del habla una de las implicaciones más importantes es la importancia de concentrarse tanto en la forma como en la función del lenguaje y asevera que será de suma importancia el desarrollo de las siguientes microhabilidades que él propone:

.....5. Use an adequate number of lexical units (words) in order to accomplish pragmatic purpose. 6. Produce fluent speech at different rates of delivery. 7. Monitor your own oral production and use various strategic devices -pauses, fillers, self-corrections, backtracking- to enhance the clarity of the message. 8. Use grammatical word classes (nouns, verbs, etc.), system (e.g. tense, agreement, and pluralization), word order, patterns, rules, and elliptical forms. 9. Produce speech in natural constituent in appropriate phrases, pause groups, breath groups, and sentences. (Brown, p.271)

Brown (2007) también hace hincapié en que el contacto social en las funciones del lenguaje interactivo es de vital importancia y que en éste, no es lo que uno dice lo que cuenta, sino cómo se dice lo que se transmite a través del lenguaje corporal, los gestos, el contacto visual, la distancia física y otros mensajes no verbales.

2.4.3 Expresión escrita

En el caso de las microhabilidades para desarrollar la expresión escrita (escribir) hago referencia a la propuesta pedagógica que presentan los autores Galdames, Walqui y Gustafson (2011). En el apartado sobre Aprendizaje y desarrollo de la escritura del *Manual de enseñanza de lengua indígena como lengua materna*, expresan que tradicionalmente la escritura se ha concebido como un proceso centrado en el desarrollo de habilidades de motricidad fina con la finalidad de lograr una buena caligrafía. Galdames et al, consideran que ésta es una visión muy limitada ya que no se consideran las posibilidades comunicativas de esta modalidad lingüística. De hecho, si analizamos la propuesta pedagógica de estos autores podemos observar cómo se basan en un modelo integrador que supone que el lenguaje escrito y el lenguaje oral se desarrollan de una forma conjunta.

Uno de los ejemplos específicos de estas actividades es la *elaboración de una carta*. La actividad comienza con la elaboración de un proyecto de aula en la que se diseñen situaciones que impliquen la necesidad de enviar una carta a un amigo o a un familiar. Además de hacer hincapié con la información en general sobre la importancia de saber escribir una carta, sobre todo en los medios donde no se acostumbran, también se indicará la importancia de escribir la fecha, de llevar un orden adecuado de la información que se quiere transmitir y una buena ortografía. Ya teniendo la actividad en desarrollo se podrán usar numerosas actividades como: escribir su propia carta, contestar la carta de algún amigo que haya escrito, dictar una carta corta a otro estudiante para que la escriba, etc.

Para estos autores, es importante resaltar que las actividades de copia y dictado han sido tradicionalmente la forma más utilizada para enseñar la escritura y, comentan como su uso exagerado y carente de un propósito comunicativo han logrado el efecto opuesto al que se desea. Por lo tanto, estipulan que es necesario

que este tipo de actividades vayan siempre acompañadas de un propósito significativo y comunicativo para los estudiantes.

2.4.4 Comprensión auditiva

La comprensión oral o auditiva (escuchar) es una habilidad cognitiva compleja que impone al oyente el reto de procesar lo escuchado en tiempo real, y muy a menudo, sin la posibilidad de escuchar de nuevo para verificar la comprensión del mensaje. Desde los primeros años de vida, los seres humanos parecen desarrollar esta habilidad sin esfuerzo alguno en su lengua materna (L1), sin embargo, el desarrollo de la escucha comprensiva en una segunda lengua o una lengua extranjera (L2), suele imponer a los aprendices grandes retos y dificultades, (Vandergrift y Tafaghodtari, 2010). Estas dificultades han llevado a docentes e investigadores a plantearse algunos interrogantes y proponer diferentes modelos de enseñanza y definiciones de lo que es la escucha.

Cabe recordar que, escuchar es comprender el mensaje y que para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente (Cassany et al, 1998).

Wipf (1984), por su parte, hace referencia a lo complejo que es el proceso de escuchar y explica las partes que el oyente va discerniendo y asociando durante este proceso.

Listening is an invisible mental process, making it difficult to describe. Listeners must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intention, retain and interpret this within the immediate as well as the larger socio-cultural context of the utterance. (Wipf, 1984, p. 345)

Esta definición refleja una transición de las tendencias existentes hasta hace muy poco en cuanto a los idiomas, (en las cuales se daba mucho más importancia a los aspectos fonológicos, léxicos y estructurales), a una postura más vanguardista que manifiesta y reconoce la importancia de los componentes socio-culturales.

Cassany et al (1998), comentan que el proceso de comprensión oral implica una respuesta constante y cómo esto se pone de manifiesto en textos como diálogos o la conversación. También dice que el que escucha no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que suele ser muy activo, ya que colabora en la conversación y hasta ofrece una retroalimentación y, de alguna forma da a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso.

Estos autores dan cuenta de que las microhabilidades no trabajan en un orden determinado sino que interactúan entre sí a un mismo tiempo, en diversos niveles del lenguaje: “por un lado, anticipamos e inferimos información semántica del discurso antes y durante la comprensión, pero también, y al mismo tiempo, discriminamos los sonidos pronunciados y les asignamos un significado según nuestra gramática” (Cassany et al, 1998, p. 107). Y, con base en su modelo hacen una clasificación de la que salen los siguientes apartados de microhabilidades: *reconocer*, *seleccionar*, *interpretar*, *anticipar*, *inferir* y *retener*. Por ejemplo, en el apartado de *interpretar* se pueden leer situaciones a desarrollar como: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, identificar la variante dialectal del discurso o captar el tono del discurso, y, en el apartado de *inferir* encontramos por ejemplo: saber interpretar los códigos no verbales (mirada, gesticulación, movimientos, etc.), saber extraer información del contexto comunicativo o saber inferir datos del emisor.

Se puede concluir que para desarrollar las habilidades lingüísticas no se debe depender de un único factor, sino que se deben de ejercitar un conjunto de microhabilidades de muy diversos tipos, conseguidas a lo largo de su desarrollo

evolutivo y que, una vez aisladas e identificadas, pueden ser tenidas en cuenta por el profesor para mejorar los resultados. También cabe resaltar que, el desarrollo de las habilidades lingüísticas no debe trabajarse de manera aislada, sino que se aconseja que se trabajen de manera integral.

2.5 Materiales didácticos

Un material didáctico es un instrumento que facilita la enseñanza-aprendizaje, se caracteriza por despertar el interés del estudiante, por facilitar la labor docente y, por ser sencillo, consistente y adecuado a los contenidos. Escoger el material adecuado para una clase es una gran responsabilidad del profesor.

Autores como Abengoechea y Romero (1991), hablan de la función innovadora de los materiales, como productora de estímulos ante lo novedoso y creativo que aporta el material al alumno, y la función condicionante del aprendizaje, en relación a la clase de procesamiento de la información que los alumnos realizan a través de las interacciones con los materiales.

En la última década se ha producido un viraje en relación a la apreciación de los materiales didácticos en general, y, al elegir el material, el profesor ya no está tan controlado por los planes de estudio como antes. En relación a esto, Skolverket (2006) nos dice que el profesor tiene un amplio margen de libertad a la hora de seleccionar el material didáctico hoy en día.

El material didáctico influye considerablemente en la enseñanza y es de gran importancia que fomente la motivación en el aprendizaje. Por otro lado, Varanoglulari et al (2008) argumenta que el material debe lograr que los estudiantes tengan una actitud positiva hacia la enseñanza.

En lo particular he experimentado, como maestra de segunda lengua, que el material didáctico que se usa en una clase como apoyo a los temas que se

están viendo en libros de texto, proyectos o actividades, emociona y ayuda a tener una buena disposición para el aprendizaje por parte de los alumnos. Bautista (2010), por ejemplo, habla sobre la importancia de presentar a los alumnos diferentes materiales, para que tras su manipulación y experimentación provoque estímulos para el desarrollo de aptitudes lingüísticas, motrices, emocionales y psicológicas.

2.5.1 Materiales, medios y recursos

Ahora bien, es necesario asentar la diferencia que existe entre *medio didáctico* y *recurso didáctico* ya que son términos que a menudo causan confusión. Un *medio didáctico* puede definirse como cualquier forma o equipamiento que se utiliza normalmente para transmitir información (Chadwick, 1988). Serán ejemplos de medios, la radio, la televisión, el periódico, los libros, los folletos, los trípticos, etc.

La intencionalidad pedagógica del *medio didáctico*, según Latapí (2013), no le es una característica intrínseca sino que es el profesor o mediador quien lo provee de dicha intención. Una de las características principales de los medios es que si bien no fueron hechos expresamente con fines pedagógicos, sí servirán para motivar, favorecer, ilustrar y/o reforzar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se están enseñando.

En cambio, el *recurso didáctico*, siguiendo con la misma autora, es un material, inserto en un medio, con la particularidad de ser diseñado y elaborado expresamente para un contexto específico y con una finalidad pedagógica completa, por ejemplo, guías de museos con actividades diferenciadas para públicos específicos o canciones populares que se usan para diseñar una actividad graduada con fines pedagógicos, entre otros (Latapí, 2013).

Entonces, el material didáctico es aquel que reúne medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Suelen utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas.

El material didáctico, en general, se suele emplear como nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad. Lo ideal sería que toda enseñanza y aprendizaje se realizara en contacto con la vida real, pero no siempre es posible ni aconsejable y por eso recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende y el mundo real. Por eso, el material didáctico sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación (Nerici, 1973).

En opinión de Nerici (1973), el material didáctico “tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar” (p.333).

Madrid (2001), establece que hay varios tipos de medios y recursos para la enseñanza de lenguas y todos ellos cumplen una función importante en determinadas situaciones. Los más empleados según el autor son:

- La pizarra o encerado - El retroproyector, las transparencias , el proyector digital (“cañón”) - Los libros de texto, de consulta, de ejercicios, etc. - El laboratorio de idiomas, la sala de ordenadores y la sala multimedia: grabaciones, proyecciones, radio, TV, videos, programas de ordenador, internet, etc. - Las revistas y periódicos: artículos, “abstracts”, noticias, reportajes, anuncios, - El franelograma y plastigrama; los “flashcards” y rótulos móviles - Organigramas, posters, murales, láminas, etc. - Objetos

reales o en miniatura - "Realia": cupones, tickets, folletos, trípticos, impresos, instancias, anuncios, fotos de carteles, recortes, etc. - Diapositivas, filminas, fotos, postales - Viajes al país, visitas y excursiones: visitas a museos, monumentos, contactos con nativos, etc. (p.215)

Como se puede observar, algunos de esos medios son puramente visuales o auditivos, pero otros integran imágenes y sonido. Hay medios que, por su naturaleza, requieren una actitud pasiva por parte del alumnado, pero otros son interactivos y exigen mayor actividad y participación. Y, finalmente, hay otros medios que ponen al alumno en contacto con la realidad como ocurre cuando viajan e interactúan con los nativos de habla de alguna comunidad (Madrid, 2002).

2.5.2 Materiales didácticos y su relación con los estilos de aprendizaje

Para la utilización óptima de los materiales didácticos en la enseñanza de segundas lenguas será importante tomar en cuenta el contexto en el que estamos trabajando, como se había mencionado anteriormente, pero también será de suma importancia tomar en cuenta los *estilos de aprendizaje* que tienen los alumnos. Hablar de *estilos de aprendizaje* implica referirse a las diferentes formas en que los sujetos aprenden, son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que indican como los sujetos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Gentry (1999) establece que el término *estilos de aprendizaje* se refiere a esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información. Por ejemplo, cuando se aprende un nuevo concepto, algunos estudiantes se centran en los aspectos detallados del mismo mientras que otros se centran en los aspectos lógicos; algunos son más independientes y quieren aprender solos, mientras que otros prefieren estudiar junto a otros compañeros o cerca de sus profesores;

algunos estudiantes prefieren leer o asistir a conferencias mientras que otros prefieren realizar actividades prácticas (Davis, 1993). Son múltiples las definiciones del concepto de *estilo de aprendizaje* propuestas por los distintos autores. Para Honey y Mumford (1986) un *estilo de aprendizaje* es una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo.

Honey y Mumford (1986) buscaron la respuesta a por qué si dos personas se encuentran compartiendo el mismo proceso de enseñanza–aprendizaje, una aprende y la otra no. Concluyeron que se debe a las diferentes reacciones ante el modo como se exponen al aprendizaje. Los *estilos de aprendizaje* originan en las personas diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el mismo estímulo. Estos autores clasifican los *estilos de aprendizaje* en: *activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos*.

Las personas que corresponden al estilo *activo* se involucran plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Les gusta vivir nuevas experiencias. Crecen ante los desafíos. Se aburren con los largos plazos. Son personas que estrechan relaciones de grupo, que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Los materiales han de ser rápidos, con movimiento, de uso no muy prolongado y que no signifiquen demasiada teoría.

A las personas que corresponden al estilo *reflexivo* les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen y analizan datos con mucho detalle antes de llegar a cualquier conclusión. Su filosofía es ser prudentes, mirar bien antes de actuar; consideran todas las alternativas antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Los

materiales deberán hacerlos pensar, plantearles retos interesantes y propiciar el análisis y la elaboración de conclusiones.

Ahora bien, las personas que corresponden al estilo *teórico* enfocan los problemas de manera vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes; analizan y sintetizan la información; profundizan en su sistema de pensamiento; piensan que lo que es lógico es bueno; buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo. De acuerdo a estas características los materiales deberán ayudar a los estudiantes a integrar las teorías con la realidad.

Y, por último, las personas que corresponden al estilo *pragmático* prefieren la aplicación práctica de las ideas, descubren el aspecto positivo de las ideas nuevas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Tienden a ser impacientes con personas que teorizan. Pueden tomar decisiones o resolver problemas. De acuerdo a estas características se sugiere presentarles materiales innovadores, propuestas únicas y que desarrollen creatividad. (Honey y Mumford, 1986).

En la década de los noventa, el desarrollo de experimentos controlados cuidadosamente, a menudo enfocados a segmentos específicos de los procesos de enseñanza o aprendizaje, empezaron a enmendar problemas y a dar más consistencia al movimiento de los estilos de aprendizaje (Filbeck y Smith, 1996). Son varios los estudios que confirman la relación entre los *estilos de aprendizaje* y el éxito académico, como resultado de la respuesta de los alumnos a diferentes métodos de enseñanza. Varios investigadores han encontrado evidencias de que presentar la información mediante diferentes enfoques lleva a una instrucción más efectiva (Saarikoski et al, 2001).

Alonso, Gallego y Honey (1992) llegan a la conclusión de que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus *estilos*

de aprendizaje predominantes. Sin embargo, como también señalan los mismos autores, existe una gran dificultad a la hora de poner en práctica la adaptación de la docencia a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Lo ideal sería que todos los alumnos interactuaran con distintos tipos de materiales, de manera que puedan entrenarse en las cualidades de los diferentes estilos. Cabe mencionar que sería imposible pretender utilizar un material por cada estilo en cada actividad docente o para cada alumno en particular. Lo recomendable para los profesores de LMNV es sacar provecho del material que se tiene, intentando adaptarlo a la mayor cantidad de estilos. Lo que se ha de tener siempre presente es la importancia de variar el tipo y uso de materiales en cada actividad, considerando el *estilo de aprendizaje* de los alumnos, de tal modo que cada vez se vea beneficiado un grupo diferente.

Por último, se establece que aunado a la importancia de tener materiales didácticos variados y diseñados de una manera congruente, cuando se habla de enseñanza de segundas lenguas, el profesor y específicamente su habilidad para el uso de estos, será una pieza fundamental en éste proceso.

2.6 El perfil del profesor de lengua

A pesar de la importancia que están adquiriendo los nuevos métodos educativos aunados al uso de nuevas tecnologías, el papel del profesor sigue siendo sumamente relevante. Nunan (1989), afirma que "la variable crucial en la situación de enseñanza son los profesores" (p. 134).

Finocchiaro y Brumfit (1983) hacen una acertada síntesis sobre los problemas en común que atañen a los profesores de lenguas:

Throughout the world teachers of foreign languages continue to address themselves to the fundamental questions which underlie their work; questions like:

- How do people of various age levels learn a second language?
- How can students be motivated to continue their study of a second language, or to initiate the study of a third language, when it is not required either for admission to a higher level academic program or to secure employment?
- How can educators improve teaching, so that students no longer complain that they studied Language X for several years in school and still can't say (or understand) a word?

Yet it is unfortunately true that these questions are not new, they have plagued those interested in foreign language instruction for centuries, and at different times many different answers have been given to them. (p. 3)

Las respuestas a estas preguntas son, en realidad, los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas y/o extranjeras propuestos a lo largo de la historia. Desde los años 50, la investigación en educación viene intentando dar explicación a los diferentes aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un principio para contribuir a la mejor formación del profesorado y posteriormente, para promover un aprendizaje más eficaz.

Zarate (1995) establece ciertas normas que el profesor de lengua deberá tener en cuenta en su práctica docente:

Adaptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la

lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña. (p. 71)

Dada la importancia del papel del profesor en la enseñanza de lenguas, se puede decir que el profesor de lengua tendrá que tener o desarrollar algunas cualidades básicas e imprescindibles en esta profesión. El profesor tiene que saber animar a sus alumnos para que tengan confianza en sí mismos a pesar de que les corrija errores. Hay que tener en cuenta que el papel del profesor en el aula va más allá de la mera transmisión de abundantes conocimientos. Tanto en la enseñanza de lenguas minoritarias como de lenguas “prestigiadas”, el profesor deberá disponer, de la habilidad de motivar al alumno. Del mismo modo que la motivación en el alumno resulta esencial en el aprendizaje, también será esencial la motivación del mismo profesor para enseñar. En relación a esto Parrott (1991) afirma que “The confidence and enthusiasm with which teachers approach their work is at least as important in contributing to their effectiveness as teachers as is their level of linguistic and pedagogic skills” (p. 36).

Por su parte, Martínez (2011) describe las principales virtudes y cualidades deseables que todo buen docente de lenguas debe poseer, tales como flexibilidad, energía, autoridad, responsabilidad y dedicación pero, sobre todo, pasión por su trabajo. También destaca algunas actitudes y cualidades fundamentales, como el hecho de ser dinámico, activo, creativo e innovador; capaz de crear un buen clima de trabajo; con capacidad de conocimiento y adaptación a los estudiantes; habilidad motivadora; capaz de hacer que el alumno aprenda a su propio ritmo; proporcionando una retroalimentación inmediata; desarrollando actitudes positivas; evitando en lo posible la frustración y el fracaso; promoviendo el respeto y la empatía hacia los estudiantes para que estos se sientan lo suficientemente valorados y apreciados. Merece destacar la flexibilidad del profesor para adaptar su trabajo a las nuevas situaciones que surgen en el aula de manera imprevista.

2.6.1 El profesor de lengua indígena

El profesor de lengua indígena deberá tomar en cuenta todas las cualidades y características mencionadas anteriormente, ya que son aplicables en todos los ámbitos de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, este gremio de profesores, tendrá algunas características particulares, muy importantes que destacar, tanto por la naturaleza de su contexto como por los antecedentes históricos que han tenido las lenguas nacionales minoritarias.

El papel del profesor de lengua indígena LNMV adquiere una gran importancia cuando se sabe que la lengua y la cultura son elementos inseparables, haciendo esto que su tarea cubra aspectos de diversas índoles. Esto implica que en su trabajo diario haya por su parte una permanente asistencia y guía para combatir la falta de identidad en los alumnos que están aprendiendo la lengua porque de niños fueron hablantes pero que con el tiempo la perdieron por falta de uso y vergüenza. También, implica una labor constante de transmitir el estar orgulloso de la lengua que enseña, así como fomentar el respeto a esta.

Ahora bien, el conocimiento de la cultura, de los aspectos históricos o lingüísticos por parte de los profesores de lengua indígena, no es suficiente para la interculturalidad, dado que se requiere del análisis crítico y de la disposición y apertura para acercarse y aprender de la diferencia como decisión propia; de otra manera le será muy difícil descentrar su propia tradición como la única válida y legítima para construir la realidad. El acercamiento a la diferencia de manera superficial, sin reconocer y admitir la importancia y el sentido cultural, lleva a prácticas escolares de demostración en las que la cultura se presenta como adorno, situación contraria y contraproducente al propósito de reconocer, apreciar y valorar las culturas originarias como formas diferentes de mirar el mundo, con la misma importancia que la cultura en la que cada uno se encuentra inmerso.

Es importante recordar que las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad como propuesta de actuación surgieron en el campo de la pedagogía y se puede apreciar cómo el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. Eso quiere decir, como expresa Haro y Vélez (1997):

Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros - saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto...Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales...Si la pretendida

educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante. (p. 302-303)

Con lo dicho anteriormente se puede sustentar que la diversidad cultural es una riqueza, jamás un problema, por lo tanto, debe enfocarse esa relación intercultural basada precisamente en las diferencias, buscando que no sea sólo a partir de las minorías sino involucrando la voluntad de las mayorías puesto que la interculturalidad no es para los grupos minoritarios ni sólo para los indígenas sino por el contrario, es para todos y, mucho más será para los profesores.

Dietz (2011) nos dice que es urgente buscar un ejercicio cotidiano de la interculturalidad, una educación intercultural políticamente pertinente y significativa para todos, así como también menciona que es urgente que nos involucremos más. El mismo autor nos dice: “para esta labor debemos de sumarnos, no restarnos” (Comunicación personal, 2014). Precisamente, es con esta última premisa que los profesores de LNMV son invitados a ser actores de cambio, promoviendo los valores de la interculturalidad en sus aulas y en todos los ámbitos posibles.

Xavier Besalú (2002) explica como la educación intercultural es básicamente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas que conviven en un ambiente determinado y como se mencionó anteriormente, no se dirige sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos.

El autor comenta que a la vista de los problemas y de las posibilidades del presente es decepcionante y hasta cierto punto irresponsable esperar con los brazos cruzados a tener un proyecto perfectamente acabado, y cómo los centros

educativos y sus profesores constituyen un espacio privilegiado para trabajar desde la óptica intercultural (Besalú, 2002).

Por otro lado, Muñoz Sedano (1998), establece que la construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas y agrega que: “La educación intercultural pretende este nuevo modo de relación. Es cierto que la educación sola no puede conseguirlo. Ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros” (p.1-2).

El autor habla de ‘nuevos modos de relación’ porque las situaciones van cambiando, no son estáticas y siempre están evolucionando, y de esta manera estipula que la educación es un factor importante de cohesión y de renovación social.

Con todo lo dicho anteriormente, desde mi punto de vista, la interculturalidad es el punto de partida estratégico para lograr grandes cambios en nuestro país. Es un espacio al que nosotros mismos decidimos entrar para comenzar a cambiar las cosas y las situaciones negativas que todavía existen como consecuencia del pasado, tanto en el ámbito cultural como interpersonal a lo largo de nuestra historia. Esta interculturalidad se basa en el reconocimiento del otro individuo como alguien diferente a uno pero, con características tan valiosas como las propias y esto fundamentado en el respeto mutuo.

La educación intercultural, la convivencia entre alumnos de composición cultural heterogénea no es sólo un fin, sino, además, también el punto de partida. Se trata de una cultura escolar común, en la que los valores, normas, propuestas, actuaciones, etcétera, son fruto de un diálogo y reconocimiento interpersonal. De este modo, la convivencia escolar en centros multiculturales como son las Casas de Cultura, los Centros de Arte y Cultura y las Universidades, donde se están dando las clases de lenguas indígenas mexicanas, están llamadas a convertirse

en centros con un estilo de vida cada vez más evolucionado que implica el cultivo por parte de los profesores de una filosofía que haga del diálogo, la participación, el respeto, el reconocimiento y aceptación del otro, algo cotidiano; o sea, el uso constante de los valores interculturales.

Ejercer los valores de la interculturalidad a nivel personal, tanto en el aula como en su vida diaria es uno de los puntos cruciales del perfil del docente de LNMV. Esto se evidencia en el comentario del autor boliviano Enrique Ipiña cuando establece que:... “es evidente que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes antes que en sus aptitudes” (Ipiña, 1997 citado en Brumm, 2010, p.80).

Brumm (2010) también establece que los postulados de la interculturalidad se tienen que traducir en la práctica docente de todas las escuelas de educación indígena así como, en otras aulas donde se enseñan lenguas indígenas a hablantes de otras lenguas. Estoy de acuerdo con esta postura ya que los profesores de lengua nacional minoritaria por elección voluntaria que enseñan en diferentes contextos a los referidos normalmente como los de la Educación Bilingüe Intercultural (preescolar, primaria y secundaria), no tienen por qué ser excluidos del esquema de la interculturalidad.

Ahora bien, otro aspecto específico que atañe a los profesores de lengua indígena, tanto hablantes como no hablantes, es estar conscientes de la diferencia que existe en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en comparación con las lenguas prestigiadas y, en particular, refiriéndose específicamente al aspecto de la escritura y el habla.

Como lo estipula Brumm (2010) “El carácter ágrafo de las lenguas indígenas de América diferencia la situación de enseñanza-aprendizaje con respecto a las lenguas prestigiadas que tienen una larga tradición escrita” (p. 98). Por lo tanto, el maestro deberá ser consciente de que existe un déficit de

materiales para desarrollar la habilidad de *escritura*, tanto en forma de textos educativo como de acervo literario. También, deberá estar informado sobre el proceso de estandarización de la lengua que enseñe y, si ya existe un manual de estandarización de su lengua deberá tomarlo en cuenta a la hora de enseñar. Hay que recordar que las diferentes lenguas mexicanas tienen variados niveles de desarrollo, tanto en la producción literaria, como en relación a la estandarización de su escritura.

Con respecto a la práctica del habla, el profesor también deberá estar consciente de que, por un lado no existen suficientes materiales desarrollados para practicar en los laboratorios de idioma y los hablantes, con quienes se podría practicar, en ocasiones se encuentran en zonas alejadas. Así que el profesor al estar consciente de esto, tendrá que llevar a sus grupos a practicar en la comunidad de habla de vez en cuando, así como, deberá crear e innovar nuevos materiales diseñados para la producción del habla.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, se observa claramente que otra característica del profesor de lengua indígena será: ser creativo y buscar e inventar nuevas modalidades de trabajo y materiales. Será aconsejable también, modificar y actualizar sus prácticas docentes, salir del aula a prácticas vivenciales y asistir a cursos de capacitación y actualización permanentemente. De la misma manera, será de suma importancia que el profesor de LNMV conozca a detalle y aplique los principios pedagógicos para la enseñanza de segundas lenguas de Ellis (2005), así como, los principios pedagógicos para la enseñanza de lenguas indígenas de Galdames, Walqui y Gustafson (2011), que se explicaron a detalle al principio de este capítulo.

Cómo último punto importante que mencionar en este apartado, aunque no sea el tema central de esta tesis, es la situación relacionada con la elaboración de los programas y la división de niveles de aprendizaje de la lengua que manejan los profesores independientes de LNMV. Por un lado, existen los profesores que

crean sus propios programas hechos en base a su experiencia y criterio personal y, por ende, con división propia de los niveles de aprendizaje que manejan y, por otro lado, se encuentran los profesores de LNMV que han decidido tomar el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como punto de partida de sus programas.

Recordemos que el MCER ofrece una base común para el desarrollo curricular, la formación de profesores, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación. El texto que lleva por nombre *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) que emitió el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de la Subdirección General de Cooperación Internacional lo define literalmente de la siguiente manera:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (p.1)

Se pretende que el Marco de referencia domine las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El Marco proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc.,

los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos. Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.

Ahora bien, independiente de que el MCER esté traducido a más de 37 idiomas, y haya dado excelentes resultados en variados países europeos no quiere decir que sea adecuado para todos los contextos.

No cabe la menor duda que hay algunos partes que son rescatables de los modelos y esquemas de enseñanza de lenguas “prestigiadas” que pueden ser aplicables para la enseñanza de lenguas minoritarias pero, el profesor de LNMV tendrá que tomar en cuenta que no será del todo. La situación de la enseñanza de lenguas indígenas mexicanas es aún más compleja por la cantidad de diferencias a nivel fonológico, morfológico, lexical y sintáctico que existe entre las diferentes lenguas y algunas veces entre las mismas variantes.

2.7 Las tendencias didácticas

El sistema educativo en México ha evolucionado a través de los años y con ello las propuestas metodológicas, resultando con esto, que aquellos que se forman como profesores se les exija desarrollar su trabajo bajo marcos didácticos distintos con los que fueron formados y/o educados, situación que en algunos casos causa conflictos en los docentes.

Contreras (1998), realiza un análisis de los diferentes modelos didácticos a través del tiempo y desde la perspectiva de diferentes autores. Este autor concuerda con Porlán (1989, citado en Contreras, 1998) al opinar que un individuo no puede caracterizarse dentro de un modelo específico de enseñanza y prefiere utilizar el término *tendencia didáctica*. Ésta debe entenderse como aquella inclinación que implique una mayoría de aspectos de un modelo didáctico. Esto es que un solo profesor, aunque haga uso de varios modelos teóricos para su práctica docente, se orienta hacia uno en particular. Esto no significa que el profesor se limite únicamente a seguir los lineamientos de un solo modelo educativo. Significa que un profesor puede tomar elementos de todos los modelos educativos pero que al recurrir a los métodos de un solo modelo en **proporción mayor** a los demás se produce una *tendencia* al modelo en cuestión.

Además, el autor reconoce que no se puede descartar el importante papel que juega el elemento sociocultural al momento en que un profesor forma sus concepciones tanto de enseñanza como de la disciplina misma. A medida que lo sociocultural cambie y evolucione, el profesor se adapta a ello por lo que no podemos encasillarlo con un determinado estilo.

Contreras (1998), propone cuatro tendencias didácticas: *tradicional, tecnológica, espontaneísta e investigativa*, las cuales se tomarán como marco de referencia para determinar las tendencias pedagógicas de los maestros de lengua indígena por elección voluntaria. El propósito de esta labor es que, teniendo como base el marco de estudio de Contreras, se pueda conocer cuáles son los enfoques y técnicas utilizadas en las aulas estudiadas en la ciudad de Querétaro, y qué efectos está teniendo la aplicación de éstas. Con esta información se podrá justificar cuáles de estas tendencias son las más apropiadas para el aprendizaje de lenguas indígenas en esta entidad. A continuación se describen las tendencias pedagógicas que propone dicho autor.

2.7.1 Tendencia Tradicional

Esta tendencia se caracteriza principalmente por la actividad pasiva del estudiante, la implementación de la exposición magistral por parte del profesor, los contenidos son rígidos y preestablecidos, la asignatura está orientada hacia la adquisición de contenidos y el uso del libro de texto es el único material curricular.

La concepción que tiene el profesor en cuanto al aprendizaje del estudiante está basada en la capacidad que se tenga para memorizar, es decir, la memoria como único recurso para aprender todos los contenidos que presente el profesor. La planificación es cerrada y no da cabida a la consideración de situaciones que se pueden dar en el aula como lugar de interacciones sociales. El alumno se preocupa por tomar apuntes sobre lo que dice el profesor ya que existe una sobrevaloración de éstos.

El examen es el único instrumento para medir el aprendizaje concibiendo así a la evaluación únicamente en su carácter de sumativa, es decir, se basa en asignar un número dependiendo de la habilidad que posea el alumno para retener la información. La evaluación formativa no es tomada en cuenta debido al carácter que se tiene de la evaluación como un final y no como un proceso, ya que la evaluación solo se realiza al final de ciertos períodos de tiempo.

2.7.2 Tendencia Tecnológica

Caracterizada por la simulación de los procesos de construcción de los contenidos, el profesor se apoya en estrategias expositivas, el sentido de la asignatura es informativo y práctico ya que permite su aplicación en otras disciplinas. Asume que la enseñanza se basa en una planificación sujeta a objetivos operativos jerarquizados de forma que conduzcan a los que se consideran objetivos terminales. Las secuencias de enseñanza son cerradas y uniformadoras. Suelen asumir un carácter de universalidad que impide integrar adecuadamente la diversidad psicológica de los estudiantes.

El profesor opina que para aprender, un alumno solo necesita entender y asimilar el conocimiento, lo que concuerda con la lógica de construcción que caracteriza esta tendencia. Si el profesor elige el contexto adecuado para la enseñanza entonces el papel que le queda al alumno es el de responsabilizarse por su aprendizaje, entonces éste solo debe reproducir la lógica de los procesos que le transmite el profesor.

En cuanto a la evaluación, de igual forma se mide por medio de un examen en ciertos períodos de tiempo, sin embargo los resultados esperados se encuentran en función del grado de operatividad de los contenidos. El diagnóstico se basa en la detección de errores procedimentales, los cuales sirven de base para abordar futuros procedimientos en el aula.

2.7.3 Tendencia Espontaneísta

Entre sus principales características destacan la manipulación de modelos por parte del profesor, no interesan tanto los conceptos sino los procedimientos. Supone que la enseñanza no requiere de una planificación rígida, así que se basa en un diseño abierto, tanto en relación a las actividades como a los recursos que serán utilizados.

Esta tendencia está basada en la formación de actitudes positivas hacia el trabajo escolar y en los intereses de los estudiantes, y el sentido de la asignatura es de carácter formativo ya que se quiere que el estudiante adquiera valores racionales para enfrentar los problemas cotidianos.

El profesor por su parte tiene un marcado carácter especialista en dinámica de grupos y debido a ello piensa que el alumno aprende espontáneamente cuando se encuentra inmerso en una serie de actividades que lo propician. Los estudiantes pueden negociar los proyectos de trabajo y flexibilizar. Esta tendencia supone la renuncia a actitudes calificadoras o sancionadoras por parte del docente

que se aviene a la realización de asambleas en las que, junto con sus estudiantes, analiza situaciones de conflicto y toma decisiones sobre la dinámica del aula.

La evaluación es en todo momento de índole formativa ya que es permanente, lo que permite de cierta forma, conducir al alumno todo el tiempo hacia los objetivos. El diagnóstico se basa principalmente en los intereses de sus estudiantes.

2.7.4 Tendencia Investigativa

Se caracteriza por una propuesta organizada por el profesor, del proceso que llevarán a cabo los estudiantes en la adquisición de los saberes, a través de la investigación. Para ello al profesor le interesan no solo la adquisición de conocimientos sino también el fomento de actitudes positivas hacia la propia materia y el desarrollo de los procedimientos. Se presenta como una síntesis integradora entre la importancia de los contenidos disciplinares y la toma de conciencia de las necesidades y creencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

La concepción del aprendizaje de esta tendencia se basa en que se produce a través de sus investigaciones. Así, el sentido de la asignatura es el dotar al alumno de todos los instrumentos necesarios para posibilitarle un aprendizaje autónomo, por tanto debe existir un equilibrio entre la estructura mental de los alumnos, sus intereses y la estructura de la lengua misma.

La actividad de los estudiantes se encuentra encaminada hacia la búsqueda de respuestas o soluciones a determinados problemas, el profesor debe provocar la curiosidad de sus estudiantes conduciéndolos hacia la consecución de los aprendizajes.

En cuanto a la evaluación, ésta es de carácter formativa ya que, al igual que la tendencia espontaneísta, es permanente y permite encaminar a los estudiantes en todo momento, pero con la diferencia de que ésta, tiene la intención de medir el grado de significatividad de sus aprendizajes. Se utiliza el examen para conseguir el aprendizaje y para controlar el proceso didáctico. La evaluación diagnóstica es de carácter múltiple ya que expone todos los aspectos del conocimiento de los alumnos que interfieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante mencionar que la *tendencia tecnológica y espontaneísta* surgen como un intento por abordar los problemas del currículum tradicional, pero al enfocarse en solo un aspecto generan nuevos problemas por no atender a otro. Por ejemplo, la tendencia tecnológica se centra en la planificación y dirección del aprendizaje pero olvida la interacción de los alumnos en todo el proceso, la *espontaneísta* por el contrario, pretende que cada estudiante sea el que construye su conocimiento, pero deja a un lado la importancia de la orientación que ofrece el profesor.

Como se mencionó anteriormente, Contreras (1998) rescata un modelo teórico que describe cuatro tendencias didácticas: tendencia tradicional, tecnológica, espontaneísta e investigativa. Cada tendencia se subdivide en 6 categorías que funcionarán como indicadores y son los siguientes: *el papel del profesor, papel del alumno, metodología, sentido de la asignatura, concepción del aprendizaje y evaluación*. Cabe aclarar que el papel del alumno es el que le concede el profesor.

- Papel del profesor: qué hace, cómo lo hace, por qué lo hace, coordinación.
- Papel del alumno: qué hace, participación en el diseño didáctico, clave de la transferencia enseñanza/aprendizaje.
- Metodología: praxis, objetivos, programación.
- Sentido de la asignatura: orientación, finalidad.

- Concepción del aprendizaje: tipo y forma, tipo de agrupamiento, dinamizador, aptitud, actitud.
- Evaluación: carácter, criterios, instrumentos.

Para el estudio de lo planteado anteriormente es que se diseñaron, cómo se mencionó anteriormente, cinco herramientas que ayudaron a registrar, recolectar, organizar, y analizar la información necesaria.

CAPÍTULO III

Contexto, Diseño y Metodología

3. Introducción

La demanda de la enseñanza de Lenguas Indígenas de México, a la población adulta mayoritaria, hablantes del español, va en aumento como se ha podido observar en los últimos años en la ciudad de Querétaro, México. Son principalmente Casas de Cultura, Centros Estatales de Formación Artística y Cultural e Instituciones de Enseñanza Superior los que ofrecen cursos de lenguas nacionales minoritarias.

Como se comentó en la introducción de este trabajo, esta investigación consistió en hacer un estudio minucioso sobre las prácticas docentes que los profesores de lengua indígena (LNMV) de jóvenes y adultos, de la ciudad de Querétaro, México, llevan a cabo dentro de sus recintos de trabajo, con el propósito de conocer su realidad. Para esto se utilizaron diferentes instrumentos que permitieron lograr los objetivos y conocer de la propia voz de los profesores sus opiniones respecto al tema. A continuación se explica a detalle en qué contexto se llevó a cabo este trabajo, los objetivos y quienes fueron los objetos de estudio, así como, la metodología que se siguió y los instrumentos que se crearon para poder llevar a cabo esta investigación.

3.1 El contexto de la ciudad de Querétaro

3.1.1 Breve descripción de la ciudad

Santiago de Querétaro es la ciudad más poblada, así como capital, del estado de Querétaro en México, además de ser la cabecera del municipio homónimo. Está localizada en el suroeste del estado de Querétaro, en el sur del Bajío mexicano, a 221 kilómetros al noroeste de la Ciudad de México.

Según el censo oficial del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), Santiago de Querétaro, como tal, cuenta con 626,495 habitantes. Sin embargo, tomando en cuenta toda la zona metropolitana de la ciudad, este número ascendió a aproximadamente 1, 200, 000 habitantes en 2014 (Rosas, 2014).

Querétaro es una ciudad que fue fundada en 1531 por los monjes franciscanos. Desde diferentes perspectivas, la ciudad es un importante cruce de caminos en la historia de México. Algunos de los sucesos más significativos en la historia de México ocurrieron en esta ciudad:

El primero fue la planeación de la independencia de España, en 1810. Más tarde, en 1848, los Tratados de Guadalupe Hidalgo fueron ratificados en este sitio y con ello se dio fin a la guerra contra Estados Unidos, en la que se cedió a este país 55 por ciento del territorio mexicano original. En 1867, el archiduque de Austria Maximiliano de Habsburgo fue ejecutado en un cerro que mira a la ciudad. Finalmente, aquí fue firmada la Constitución de 1917 que rige al país en la actualidad. (VisitMexico, s.f., párr. 3)

Es importante remarcar que antes de ser fundada por los españoles, Querétaro ya existía como pueblo indígena. Este asentamiento, conocido anteriormente como Tlaxco, era pueblo tributario de la provincia otomí de Jilotepec. Tlaxco marcaba en esa época, al igual que hoy en día, una frontera entre la región septentrional de Mesoamérica y el corazón del extenso norte de México. Como resultado del punto anterior, en la zona de Tlaxco también habitaban grupos indígenas de diferentes culturas. De hecho, el pueblo era llamado de distintas maneras – Ndamaxei por lo otomíes y Querétaro por los purépechas. Así que, lo que en realidad hicieron los españoles fue refundar una ciudad que ya existía (Rivera, M.A. y Rangel, E.N., 2011).

La constante migración del campo a la ciudad, intensifica la conexión entre el mundo urbano y la realidad indígena. Esta conexión se manifiesta en que el traslado de indígenas a las ciudades se lleva a cabo tanto por aquellos grupos que radican en zonas aledañas al núcleo urbano, como por grupos que habitan zonas más lejanas, procedentes de distintas entidades federativas, y con culturas notablemente desemejantes entre sí. Ejemplo de esta variedad de grupos son los triquis, mazahuas, zapotecos y mixtecos, entre otros. El resultado de este fenómeno es la diversificación del panorama cultural y social de la ciudad.

Querétaro es una de las ciudades que ha tenido mayor crecimiento económico del país durante los últimos años. Además de sus características geográficas, en la región ha habido significativa inversión en nueva infraestructura. Asimismo, el elemento clave en este incremento de la actividad económica ha sido la llegada de grandes empresas nacionales e internacionales. Querétaro, a través de su desarrollo económico, ha logrado posicionarse en uno de los lugares más altos a nivel nacional en cuanto a calidad de vida.

El acelerado crecimiento económico de Santiago de Querétaro ha provocado que la ciudad se convirtiera en un importante destino migratorio para grupos indígenas de distintas partes del país. La razón principal es la búsqueda de

empleo, y esta migración puede ser tanto permanente como temporal. Según Vázquez, A. y Prieto, D. (2011), por efecto de este fenómeno, hoy en día en la ciudad de Querétaro se hablan más de 35 lenguas indígenas (López, R., Vázquez, A. y Prieto, D. 2011).

3.1.2 Contexto Institucional

La presencia institucional en el contexto de esta investigación se compone de tres organismos. Estas instituciones son básicamente en las que se localizaron las clases de LNMV en la ciudad de Querétaro de manera formal al momento de la investigación.

La primera es la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro que se constituyó en 1991, y que se localiza en la calle 16 de septiembre no. 57 en el Centro Histórico de esta ciudad. Este recinto universitario tiene como compromiso la formación de personas analíticas y críticas, capaces de interpretar nuestro pasado y presente, aplicando principios y valores humanistas en el ejercicio de su profesión, para contribuir en la construcción de nuestros horizontes como sociedad.

La Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro ofrece cinco Licenciaturas que son: Antropología, Desarrollo Humano para la Sustentabilidad, Filosofía, Gastronomía e Historia. También, ofrece cuatro estudios de Maestría, siendo estos: Maestría en Estudios Históricos, Maestría en Estudios Antropológicos en Sociedades Contemporáneas, Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe y Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada; y, ofrece una opción para llevar a cabo estudios de Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad. Por otra parte, se dan una serie de cursos, talleres y diplomados a través de su departamento de Educación Continua.

La segunda institución que tiene presencia importante en el contexto de mi investigación es la Casa de Cultura Dr. Ignacio Mena Rosales, que se encuentra en la calle de 5 de mayo no. 40 en el Centro Histórico. Este centro cultural lleva el nombre de su donador y fue fundada en el año de 1971. La ciudad de Querétaro cuenta con una extensa red de Casas de la Cultura que funcionan como espacios estratégicos que promueven la creación, el aprecio y el desarrollo del arte y la cultura en general, así como, organizan eventos relacionados a la promoción de las culturas mexicanas.

La Casa de Cultura Dr. Ignacio Mena Rosales, además de ofrecer más de 20 diferentes talleres, también, organiza constantes exposiciones de artes plásticas, así como intercambios culturales a nivel nacional e internacional.

De las ocho Casas de Cultura existentes en la ciudad, la Casa de Cultura Dr. Ignacio Mena es la única que ofrece los cursos de lengua indígena. Al momento de esta investigación se ofrecen cursos de lengua hñähñü y cursos de lengua náhuatl.

Por último, la tercera institución involucrada en esta investigación es el Centro Estatal de Formación Artística y Cultural (CEFAC), el cual se ubica en la calle de 16 de septiembre no. 97 en el Centro Histórico de la ciudad de Querétaro. El CEFAC forma parte del Instituto Queretano de la Cultura y las Artes (IQCA), que fue fundado en el año 2005 y, está enfocado a resaltar el papel de la cultura en el Estado y todas aquellas manifestaciones artísticas como factor fundamental para lograr un desarrollo integral en la sociedad.

El CEFAC realiza acciones concretas en el área cultural y artística, sustentadas con talleres, seminarios, diplomados, encuentros, conferencias, video-programas educativos, capacitaciones, etc., enfocados a los distintos sectores de la población, tanto en esta ciudad capital, como en las cabeceras

municipales y rurales, ofreciendo con ello, un abanico de alternativas culturales y de enriquecimiento humano.

3.2 Determinación de los objetivos y objeto de estudio

3.2.1 Objetivo general

Analizar la práctica de la enseñanza de los profesores de lengua nacional minoritaria a jóvenes y adultos que la aprenden por elección voluntaria (LNMV) en la ciudad de Querétaro, desde el punto de vista pedagógico.

3.2.2 Objetivos específicos

- Identificar y registrar a los profesores de LNMV de la ciudad de Querétaro.
- Conocer los métodos de enseñanza que utilizan los profesores de LNMV en su clase de lengua.
- Identificar las habilidades lingüísticas que los profesores de LNMV desarrollan en sus estudiantes.
- Conocer los materiales educativos con los que trabajan los profesores de LNMV y el uso que se les da.
- Reconocer los valores interculturales que se aprecian en los profesores durante la clase de LNMV
- Determinar la tendencia didáctica que tienen los profesores de LNMV en su práctica docente.

3.2.3 Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación fueron cuatro profesores de lengua nacional minoritaria que dan las asignaturas de Hñähñü, Náhuatl clásico, Náhuatl de uso y Triqui y, que dan clase a jóvenes y adultos, quienes toman esta asignatura por elección voluntaria en la ciudad de Querétaro, México. La selección de estos cuatro

profesores se hizo con base en su disposición, accesibilidad e interés en este estudio de investigación.

3.3 Enfoque de investigación general

Para este trabajo de investigación se realizó un estudio sobre la práctica que los profesores de LNMV desarrollan al interior del aula. Algunos factores que determinan la forma en que se lleva a cabo la práctica docente están estrechamente relacionados con las experiencias, la manera de enseñar y la formación inicial de los profesores y, en consecuencia de todos estos elementos juntos, habrá resultados favorables o desfavorables en la adquisición de la lengua.

El estudio de la práctica de los profesores de LNMV al interior del aula se realizó con diferentes intenciones. Por un lado, para conocer aspectos relacionados con la formación de los profesores, los métodos de enseñanza que utilizan, las habilidades lingüísticas que se trabajan en la clase, el uso de los materiales didácticos y las tendencias pedagógicas que prevalecen dentro de este gremio docente y, por otro lado, para detectar algunos otros elementos, que aunque no son el punto central de esta investigación, no se podrían ignorar ya que son elementos que están estrechamente relacionados al tema y forman una parte esencial tanto de la situación en la que se encuentran las lenguas indígenas mexicanas hoy en día, como también, del perfil del profesor de lengua indígena.

Algunos de los elementos a los que se hace referencia en el párrafo anterior son: el origen de los programas curriculares que estos profesores usan para llevar a cabo su labor docente, las características generales de las instalaciones donde se dan las clases de LNMV y la postura de los profesores sobre la importancia de “vivir la lengua”. El análisis de todos estos elementos también sirvió para identificar problemas y/o necesidades dentro de esta área de la docencia.

Siendo el aula el espacio por excelencia para comunicar y dar vida a los conocimientos por medio de las propuestas del profesor, este trabajo se propuso mostrar un panorama sobre cómo se comunican los saberes lingüísticos en el salón de clase de enseñanza de lengua indígena que se da a jóvenes y adultos que han decidido aprenderla por elección voluntaria en las aulas de la ciudad de Querétaro, México, desde un punto de vista pedagógico.

Para esta investigación se utilizó una metodología de carácter cualitativa y, debido al carácter descriptivo-interpretativo de este trabajo se recurrió al método etnográfico. En este tipo de metodología lo importante no radica en el hecho de observar, sino en entender los significados de las acciones vistas en el contexto en el que se desarrollaron. En este caso, dicho contexto lo constituye el aula, en donde profesor y alumnos interactúan, negocian significados y comparten prácticas.

3.3.1 Metodología cualitativa

La historia de los métodos cualitativos, así como la observación descriptiva y las entrevistas son tan antiguos como la historia escrita, Wax (1971) señalado por Taylor y Bogdan (1987) manifiesta que los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta historiadores, viajeros y escritores que van desde el griego Heródoto hasta Marco Polo, pero solo a partir del siglo XIX y principios del XX, lo que ahora denominamos métodos cualitativos fueron empleados conscientemente en la investigación social. Los métodos cualitativos tienen una rica historia en la sociología norteamericana, la primera manifestación se divulgo en los estudios de la Escuela de Chicago de 1910 a 1940, en este lapso investigadores asociados con la Universidad de Chicago produjeron detallados estudios de observación participante sobre vida urbana.

Desde la década de 1960 resurgió el empleo de los métodos cualitativos, que van desde estudios vigorosos y profundos, monografías, compilaciones, libros

e incluso hasta periódicos. Actualmente son sorprendentes las investigaciones cualitativas con enfoques de sociólogos, antropólogos, psicólogos y educadores entre otros estudiosos.

La investigación cualitativa, señala que el conocimiento es resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, por lo que su finalidad consiste en llegar a representar e interpretar la cultura tal y como es vista por los participantes de la misma (Sieburth, 1993, citado en García, 2006).

La investigación cualitativa tiene como objetivo principal la descripción de las cualidades de un fenómeno. Los investigadores que se apoyan en este tipo de investigación hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación y las entrevistas para lograr ver los acontecimientos, acciones, normas, etc. desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada, es decir, ver a través de los ojos de los individuos que uno está estudiando. Como propósito final se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, con el claro propósito de proveer descripciones detalladas de los contextos estudiados.

Taylor y Bogdan (1987) establecen que el papel del investigador cualitativo se podría definir como el de un investigador que percibe el escenario y las personas desde una perspectiva holística, considerándolos como un todo. Lo que pretende es experimentar la realidad tal y como otros la experimentan y ver las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez, procurando que exista un distanciamiento respecto a sus propias creencias, percepciones, perspectivas y predisposiciones; en otras palabras, suspende su visión del mundo para tratar de comprender la visión del mundo de los demás (Rodríguez y García, 1999).

El investigador representa el instrumento básico de la investigación, así que debe poseer ciertas destrezas para observar y entrevistar (Janesick, 1994). Asimismo, si bien es cierto que no pretende verificar o probar teorías, siempre

tiene en cuenta las teorías relevantes que existen en relación con el contexto y el tema de estudio (Chaudron, 2000), por lo que tiene que conocerlas sobradamente.

Finalmente, con respecto a la relación que establece el investigador con las personas y los escenarios investigados cabe decir que se muestra sensible a los efectos que causa sobre ellos y considera que todos son dignos de estudio, puesto que estima como válidas todas las perspectivas. En resumen, el investigador es un participante apasionado (Lincoln, 1991 citado en Guba y Lincoln, 1994), que necesita una adecuada preparación teórica, empatía y flexibilidad, habilidades sociales y perspicacia.

La unidad de análisis para el investigador es cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. En este sentido, para esta investigación se tomó como unidad de análisis el aula de clase de lengua indígena de diferentes instituciones como Universidades, Casas de Cultura y Centros Estatales de Formación Artística y Cultural de la ciudad de Querétaro. De las clases de lengua que se imparten en estos lugares se registraron una serie de aspectos pedagógicos, así como se observaron las interacciones entre profesor y alumnos al momento de construir el conocimiento.

3.3.2 Método etnográfico

Woods (1986), explica como el término etnografía deriva de la antropología y significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra, todo desde el interior de un grupo y dentro de las perspectivas de los miembros del mismo; lo que cuenta al final son sus significados e interpretaciones.

Woods, precisa, que el trabajo del etnógrafo no es superficial sino al contrario, el etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones, tendiendo a representar la realidad estudiada (Woods, 1986, citado en García, 2006).

Se puede apreciar cómo a través de los diferentes enfoques educativos han ido surgiendo diversas perspectivas alternativas en investigación. El método etnográfico es un método de investigación que en lo particular encuentro fascinante, genuino y sobre todo vivencial. Tezanos, (s.f.) considera que la etnografía es solo un reflejo de la realidad concreta, y menciona cómo la etnografía llega al aula como una *micro etnografía*, que se basa en la observación de las interacciones conductuales, verbales y no verbales al interior del salón de clases, a diferencia de una *macro etnografía* para acercarse a una ecología cultural. Esta otra nos permite hacer un estudio involucrando a la comunidad y habrá que poner especial atención al medio ecológico, lengua, economía, organización social, organización política, sistema de creencias, etc. para hacer una investigación de más grande espectro (Tezanos, s.f.).

En la enseñanza de lenguas, esta metodología se puede encontrar en áreas muy diversas como por ejemplo en los trabajos de Heath (1983) sobre el inglés como lengua materna, Freeman (1992) para el francés como lengua extranjera, Goldstein (1997) sobre el empleo de la lengua fuera de la escuela, King (2000) acerca de los procesos culturales e ideológicos relacionados con la adquisición de lenguas, y Atkinson y Ramanathan (1995) en relación con la escritura en segundas lenguas; también en Cleghorn y Genesee (1984), Duff (2002), Pavlenko y Lantolf (2000).

La etnografía necesita una preparación considerable, un registro continuo, una implicación participativa extensa por parte del investigador y una

interpretación muy cuidadosa de los datos (Chaudron, 1988). El acceso al escenario aquí es una cuestión delicada que requiere tacto y diplomacia, al igual que la relación con los profesores.

Por otro lado, Álvarez (2011) explica cómo la *etnografía escolar* es una alternativa que se concentra en el estudio de la cultura que se desarrolla en los centros y en las aulas. También establece que la principal característica del etnógrafo es que participa abiertamente en la vida de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice y haciendo preguntas.

Para recabar la información, el etnógrafo educativo recurre a procedimientos tales como la *observación participante*, la *observación no participante* y la *entrevista*.

Según Woods (1995), la *observación participante* implica vivir con el grupo de personas que se estudia para conocer sus formas de vida a través de una interacción intensa. Ello exige estar presente y compartir tantas situaciones como sea posible, aprendiendo a conocer personas a profundidad y detectando lo más significativo de su conducta, de sus estados emocionales, de su ambiente físico y sociocultural. El observador trata de asumir el rol de los individuos e intenta experimentar sus pensamientos, sentimientos y acciones. En el contexto específico del aula de clase el investigador participará de manera activa ya sea dirigiendo alguna actividad o simplemente asistiendo al profesor.

Por otro lado, el mismo autor establece que en la *observación no participante* el observador solo desempeña su papel de investigador, el cual es teóricamente ajeno a los procesos de interacción, y adopta técnicas para observar las cosas tal y como suceden, de tal forma que su presencia ocasione la menor interferencia posible (Woods, 1995, citado en García, 2006).

Durante la *observación participante* y no *participante*, el investigador realiza anotaciones denominadas notas de campo. Inmediatamente después, el observador sintetiza y resume las notas e incluye interpretaciones propias y preguntas que puedan surgir.

El mismo autor informa como la *entrevista* en sí permite complementar y verificar la información obtenida mediante la *observación participante* y no *participante*. La *entrevista* tiene como propósito fundamental, reconstruir lo que acontece en el ambiente de estudio. Mediante la *entrevista* se puede llegar a un contacto con los individuos, creando determinadas condiciones que les permita a los participantes decir libremente lo que piensan y sienten, empleando su propio lenguaje que es parte de su realidad natural. La *entrevista* puede ser *casual*, *semiestructurada* o *estructurada*. En el caso de la *entrevista semiestructurada* habrá una guía de preguntas abiertas y el entrevistado podrá *explayarse*. Los datos recabados a través de la *entrevista* pueden ser registrados en forma de notas durante o una vez culminada la entrevista, o también es posible utilizar la grabación en audio o video.

Se sugiere hacer estas *entrevistas* después de haber hecho un contacto inicial con los profesores en otro momento anterior para que de esta manera exista una mínima confianza y se logre un ambiente formal pero relajado, así como haber tenido la oportunidad de definir cuándo y dónde es más apropiado realizar la entrevista, ya que como apunta Létourneau (2007) “Cuando un procedimiento de entrevista carece de planificación y justificación es improductivo, ineficaz y contrario a la ética” (p 169). También esta autora hace referencia a la importancia de ser hábiles para establecer una conversación fluida con el entrevistado “...el investigador debe aprender a formular preguntas... Se trata de una conversación entre dos personas y no de un interrogatorio que un investigador aplica a su objeto de estudio” (p. 171).

Finalmente, Álvarez (s.f.), muy puntualmente explica que después de recoger todos los datos y hacer un análisis profundo se proseguirá a componer un informe de investigación el cual implicará precisar una estructura, adoptar un estilo de redacción, hacer esquemas, borradores y bosquejos y revisar una y otra vez lo producido. Escribir no es un acto mecánico y rutinario, sino un proceso creativo, reflexivo y personal. Elaborar el informe correspondiente al estudio realizado suele ser una tarea complicada. Spradley (1980, citado en Álvarez s.f.), dice con respecto a esto que "this last major task in the research cycle occurs toward the end of research project. Writing an ethnography forces the investigator into a new more intensive kind of analysis" (p.34).

Las técnicas que se utilizaron en este trabajo de investigación fueron la observación no participante dentro del aula de clase y la entrevista semiestructurada.

3.4 Proceso Metodológico

La manera en que se desarrolló el período de recolección de datos de esta investigación se llevó a cabo en dos etapas. A continuación se explica a detalle en que consistieron las etapas:

1° Etapa: En vista de que no se encontró documentación sobre el número de maestros que existen y dan clase de lengua indígena en la ciudad de Querétaro, se recurrió a llevar a cabo un registro de maestros. Este registro de maestros se llevó a cabo en las principales 15 universidades de la ciudad, en las 8 Casas de Cultura y en los 5 Centros de Arte y Cultura. Este registro se realizó previo a la recogida de datos específicos de la investigación como una actividad necesaria para tener una base de datos reales a la fecha de la investigación de donde partir. Una vez localizados los profesores se procedió a entrevistar a cada uno de ellos para realizar el registro y dejar asentado por escrito sus datos personales y de formación profesional.

2° Etapa: Partiendo del registro real y actual, que se generó en la primera etapa sobre la existencia de profesores de lengua indígena LNMV laborando en la ciudad de Querétaro, se realizó una selección de cuatro profesores de acuerdo a su disponibilidad, accesibilidad e interés en esta investigación. Una vez seleccionados los profesores participantes lo primero que se hizo fue platicar con cada uno de ellos para asentar fechas formales de inicio para comenzar las observaciones de clase, así como, definir la fecha personal para cada uno de ellos y llevar a cabo las entrevistas personales.

En esta segunda etapa se llevaron a cabo las observaciones directas en clase, como se mencionó anteriormente. Se observaron un promedio de 12 horas por profesor, las cuales arrojaron un número variable de actividades secuenciales diferentes entre cada profesor, variando éstas entre 12 y 20 actividades por maestro. También se llevaron a cabo las cuatro entrevistas, de las cuales tres se grabaron en audio y una no, por disposición del profesor, quedando ésta registrada por escrito en el momento de la entrevista. Las entrevistas tuvieron una duración de 30 minutos aproximados. Las conversaciones que se registraron por medio de una grabadora de voz fueron posteriormente transcritas.

3.5 Procedimiento de recolección de datos

Para la fase de recolección de datos de esta investigación se diseñaron tres herramientas. Se denominan: Ficha de registro de profesores de lenguas indígenas (LNMV), Ficha de observación presencial de clase y Hoja de entrevista; y tienen la finalidad de recoger diferente y abundante información tanto por medio de la observación como de la entrevista.

3.5.1 Descripción de técnicas e instrumentos

A continuación se describe la función de las herramientas que se diseñaron y se explica en qué momento se usaron.

3.5.2 Ficha de registro de profesores de LNMV

Lo primero que se hizo a manera de exploración fue un registro general de los profesores de LNMV que estuvieran ejerciendo en el momento de la investigación en la ciudad de Querétaro. En este registro se exploraron datos diversos relacionados directamente con los profesores como son: edad, género, formación profesional, años de experiencia, horarios de trabajo, lugar de trabajo, lengua originaria, lengua(s) adquirida(s), etc. Para llevar a cabo esta función se diseñó una herramienta de carácter puntual llamada Ficha de registro de profesores de LNMV [Ver anexo 1] que se utilizó al hacer contacto personal con cada uno de los profesores con el propósito de conocerlos y registrarlos.

Por medio de este registro, se dio un número de ficha específico a cada profesor para referencia posterior. Hacer un registro total de los maestros de LNMV que ejercen en la ciudad de Querétaro, fue una labor necesaria y fundamental como punto de partida para llevar a cabo este estudio como se manifestó anteriormente.

3.5.3 Hoja de Observación de Clase de LNMV

Este documento es la herramienta que se diseñó y se utilizó durante la observación presencial no participativa en el salón de clase. Con esta herramienta se registraron a detalle dos o tres actividades por clase. Consiste en un registro secuencial y detallado de las actividades donde específicamente se registran datos relacionados al rol del maestro como por ejemplo, las técnicas utilizadas para la enseñanza, el manejo de grupo, el método de enseñanza, la corrección de errores, etc.; al rol del alumno, como por ejemplo, el tipo de interacción que presenta, su nivel de involucramiento, las actividades que tiene que desempeñar, las habilidades que está desarrollando, etc. y, por último, se registra lo relacionado al lenguaje, siendo algunos de estos aspectos, las habilidades lingüísticas promovidas durante cada actividad, la naturaleza del lenguaje que se maneja y el

material didáctico que se usa como apoyo para el desarrollo de la actividad. Se registra también la fecha y el número de sesión observada [Ver anexo 2].

Se tomaron notas extras de sucesos que pasaron alrededor de las actividades planeadas por el profesor, asimismo, datos para la descripción que se hizo posteriormente en el capítulo IV relacionada con la microetnografía del aula.

3.5.4 Hoja de Entrevista para profesores de LNMV

Esta herramienta es la guía que se diseñó para llevar a cabo una entrevista de tipo semiestructurada, ya que aparte de algunas pocas preguntas puntuales, la mayoría de ellas son abiertas, donde los entrevistados podrán presentar sus puntos de vista con cierto detenimiento, así como explayarse cuando lo deseen. Esta herramienta consiste en una tabla de 18 preguntas. Este tipo de diseño de preguntas apunta más a provocar un diálogo orientado entre el investigador y el entrevistado [Ver anexo 3].

Este instrumento sirvió para complementar la información recabada a través de la observación no participante. La entrevista como ya se dijo fue de tipo semiestructurada, ya que se utilizaron unas preguntas guía permitiendo que otras fueran surgiendo durante el desarrollo de ésta. Se eligió este tipo de entrevista para dar oportunidad a que el profesor tuviera la oportunidad de tocar puntos que a él le parecieran importantes, además, este estilo de entrevista permitió ver que tan familiarizado estaba el entrevistado con el tema.

Las entrevistas fueron grabadas de forma privada en la fecha acordada. El promedio de duración de las cuatro entrevistas fue de 30 minutos aproximados cada una. Cabe aclarar que antes y después de la entrevista grabada hubo interesantes pláticas complementarias, así como charlas informales.

En el capítulo IV se hace referencia continua a estas entrevistas con citas textuales sobre lo que dijeron los profesores. Se ha diseñado un sistema de código para su claridad y referencia, ubicado al inicio de cada cita. Se utiliza la letra E para indicar que se extrajo de una entrevista. En seguida se encuentra la letra A, B, C o D para indicar a cuál de los profesores se hace referencia y, por último, se escribe la letra P acompañada del número de página de la transcripción de las entrevistas de dónde se recogió esa información.

3.6 Descripción de las herramientas diseñadas para el análisis

Cabe mencionar que dentro de este apartado del desarrollo de la metodología para esta investigación, también se diseñaron 3 herramientas específicas para facilitar, posteriormente, el análisis de datos. Se denominan: Hoja 1 de análisis para profesores de LNMV, Hoja 2 de análisis para profesores de LNMV y Hoja de determinación de tendencia didáctica para profesores de LNMV. Estas herramientas en su conjunto ayudarán al análisis tanto general como profundo. A continuación se describen cada una de estas.

3.6.1 Hoja 1 de análisis para profesores de LNMV

Esta herramienta se diseñó con el propósito de ayudar a hacer un primer análisis de la información recabada durante las sesiones observadas, el cual abarca temas generales relacionados al perfil del profesor de lengua indígena así como a temas relacionados con la enseñanza de manera más extensa, como por ejemplo, analizar el tipo de materiales didácticos, así como la importancia y congruencia del uso de estos; analizar si el profesor hace uso de los valores interculturales en su relación con sus alumnos, como son el respeto, la no discriminación, el trato igualitario independientemente de su nacionalidad, etnia de procedencia o apariencia física, la aceptación de lo diferente, etc. Por otro lado, esta Hoja No. 1 sirve para analizar la importancia que le da el profesor a las actividades de tipo *vivencial* en su curso, como son, la práctica directa con

hablantes o la preparación de situaciones reales recreadas en el salón de clase y, por último, ayuda a analizar la motivación con la que el maestro imparte su clase y se expresa acerca de la lengua originaria que enseña [Ver anexo 4].

3.6.2 Hoja 2 de análisis para profesores de LNMV

Esta herramienta se diseñó específicamente como apoyo para hacer el análisis de los temas específicos de la enseñanza, dividida en categorías y subcategorías para facilitar el análisis, como son: metodología de la enseñanza, sentido/orientación de la asignatura, habilidades del lenguaje promovidas durante la clase, papel del profesor, papel del alumno y evaluación. Se utilizó para ir extrayendo y depurando información de manera específica de la información recabada en las hojas de observación de clase [Ver anexo 5].

3.6.3 Hoja de determinación de tendencia didáctica de LNMV

Esta herramienta se diseñó con el propósito de ayudar a hacer el análisis específico de las tendencias pedagógicas de los profesores en su práctica docente. Como se dijo anteriormente en el capítulo II, Contreras (1998), opina que un individuo no puede caracterizarse dentro de un modelo específico de enseñanza y prefiere utilizar el término *tendencia didáctica*. Hay que recordar que ésta se debe entender como aquella inclinación que implique una mayoría de aspectos de un modelo didáctico. Esto quiere decir que un solo profesor, aunque haga uso de varios modelos teóricos para su práctica docente, se orienta hacia uno en particular y no significa que el profesor se limite únicamente a seguir los lineamientos de un solo modelo educativo. Significa que un profesor puede tomar elementos de todos los modelos educativos pero que al recurrir a los métodos de un solo modelo en proporción mayor a los demás se produce una *tendencia* al modelo en cuestión.

Esta Hoja de análisis de determinación de tendencia didáctica se diseñó tomando en cuenta los 4 tipos de tendencias propuestas por Contreras (tradicional, tecnológica, espontaneísta e investigativa), como marco de referencia y, que en el capítulo II se explicaron a detalle [Ver anexo 6]

CAPÍTULO IV

Análisis de datos y resultados

4. Introducción

Las lenguas indígenas que se enseñan en los salones de clase de jóvenes y adultos (LNMV) de la ciudad de Querétaro no son habladas como lengua vernácula por la población mayoritaria de esta ciudad. Sin embargo, son habladas por grupos minoritarios que han llegado a la ciudad por el fenómeno de migración, o para desempeñar actividades económicas diversas.

Las lenguas indígenas que se aprenden en este tipo de contexto en particular, de acuerdo a la tipología de Godenzzi, se aprenden por medio de la modalidad de *iniciación a la lengua (indígena)*, ya que estas lenguas se enseñan como lenguas extrañas (Godenzzi, 2003). En esta modalidad la lengua se reduce a una asignatura y, los educandos no encuentran refuerzo lingüístico para estas lenguas en su hogar y muy difícilmente en la comunidad. Su experiencia con la lengua se limita a las situaciones artificiales creadas por el profesor en el aula, sin que se puedan aplicar de inmediato en situaciones reales los conocimientos que van adquiriendo (Pozzi-Escott, 1990).

Las clases de los profesores independientes observados durante esta investigación se llevaron a cabo en una Institución Universitaria, un Centro de Arte y Cultura, una Casa de Cultura y en un predio privado. Como se mencionó en el capítulo III, los sujetos de estudio para este trabajo de investigación fueron

cuatro profesores de lengua nacional minoritaria que dan clases a jóvenes y adultos que han decidido aprender una lengua por elección voluntaria en la ciudad de Querétaro.

4.1 Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos de esta investigación se llevó a cabo de manera minuciosa. Primeramente, analizando la información adquirida en la recopilación de datos por medio de la Ficha de observación de clase [Anexo 2], gracias a la cual se pudieron analizar cada una de las actividades secuenciales de cada clase en sus tres aspectos: rol del profesor, rol del alumno y habilidades lingüísticas promovidas y uso específico de material para cada actividad. Como segundo punto de esta secuencia, se estudió a detalle lo que se dijo en las entrevistas hechas a los profesores en las que se utilizó la tabla de 18 preguntas para entrevista semi estructurada [Anexo 3]. Como tercer punto, se utilizaron las tres herramientas que también se desarrollaron y se explicaron a detalle en el capítulo III de Metodología y, que se denominan Hoja 1 de análisis para profesores de LNMV [Anexo 4], Hoja 2 de análisis para profesores de LNMV [Anexo 5] y la Hoja de determinación de tendencia pedagógica [Anexo 6], para de esta manera comenzar un análisis más profundo.

Las tres herramientas mencionadas anteriormente ayudaron a hacer el análisis con un cierto orden y una división clara de la información recabada. Por ejemplo, en la Hoja de Análisis No. 1 los materiales didácticos ya no se mencionan uno a uno como se hizo en la Hoja de Observación, con el puro afán de obtener un dato descriptivo, sino que ahora se hace un primer análisis general de todo el material que se usó durante las observaciones que se describió en las actividades secuenciales. También, esta Hoja de Análisis No.1 ayudó a mirar desde una óptica diferente el acercamiento al material didáctico, por ejemplo, analizando la importancia que le da el profesor al material dentro de las actividades; se describe si el material es de creación propia o adquirido, y este análisis nos va llevando a

determinar si el uso de este material es pedagógico o no, dependiendo de la manera en que se usó.

4.1.1 Esquema de categorización y codificación

Para facilitar la organización de toda la información recabada y el análisis profundo de los datos, se identificó un corpus de textos y se hizo una selección de unidades de análisis. También se creó un sistema de códigos, formados por tres letras asociadas a la unidad que describen. Todo esto con la finalidad de llevar una mejor organización, y facilitar la descripción de los resultados de manera congruente a la hora de realizar el informe de investigación de resultados.

Este Esquema de categorización y codificación al que se acaba de hacer referencia se divide en cuatro grandes aspectos:

- 1. Aspecto General [AG].** Se refiere específicamente al aula y los involucrados. Se da cuenta de los resultados relacionados a la microetnografía del aula, que se remite a la descripción del espacio físico, instalaciones y mobiliario, y por otro lado, a las características generales del profesor como son: rasgos de su personalidad, estudios de formación, años de experiencia y lengua materna, entre otras. También, se describe la atmósfera del grupo, las edades de los alumnos, el tipo de estudiantes y sus razones para estudiar una lengua indígena. Por último, en este apartado se informa sobre las razones por las que el profesor enseña lengua indígena, la orientación que le da a sus clases, la finalidad de éstas y el tipo de información que el profesor da en clase en relación a la parte cultural de la lengua que enseña.
- 2. Aspecto Curricular [AC].** Se refiere al punto de partida y el apoyo educativo. Se presentan resultados relacionados a los programas curriculares que los maestros siguen durante el proceso de enseñanza, en qué se basan estos programas y cómo se diseñaron, si es que existen. Con respecto a los

materiales didácticos se informa si éstos existen en la lengua que se enseña. También, se señala la opinión de los maestros sobre el uso de materiales y la descripción de los que los profesores usaron durante su práctica docente. Por último, en esta categoría se da cuenta del tipo de abordaje que en general los profesores manejan en su clase, haciendo referencia a algunos puntos en específicos relacionados al estilo general de enseñanza, por ejemplo, si su clase es de tipo activa o pasiva, si utiliza actividades de tipo lúdicas o musicales, o si toma en cuenta las sugerencias y peticiones del alumnado en sus prácticas. Se habla, además de la importancia que el profesor le da a la vivencia de la lengua en circunstancias de contacto directo con hablantes.

- 3. Aspecto Pedagógico [AP].** Abarca las características del proceso de enseñanza. En este apartado se dan resultados relacionados a los métodos de enseñanza que los profesores utilizan en sus clases. Se especifica si se utiliza un sólo método o una mezcla de ellos durante la práctica observada. También, se habla sobre las habilidades lingüísticas que los profesores buscan desarrollar en sus estudiantes durante la sesión de clase. Se informa si a la Comprensión Oral, por ejemplo, se le da la misma importancia que a la Comprensión Lectora, o si alguna de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma no se está tomando en cuenta. Por último se da cuenta sobre las tendencias pedagógicas que los profesores tienen en su práctica docente.

- 4. Aspecto Social [AS].** Abarca resultados relacionados con la interculturalidad y la práctica social. Se presentan resultados que por medio de la exploración de información, tanto en la entrevista como en la observación en clase, se determinaron en relación a los valores interculturales a nivel personal que tienen los maestros. De la misma manera se señala si los profesores entienden y conocen el término de ‘interculturalidad’. También, se informa sobre el posicionamiento del profesor ante el gremio al que pertenece, así como de su propia actitud hacia su profesión y de las demás personas hacia ellos. Asimismo, se dan resultados relacionados a las posibles dificultades o

necesidades a las que los profesores se enfrentan en esta profesión. Por último, se notifican algunas de las opiniones personales que estos profesores tienen respecto al asunto en general.

4.1.2 Representación del esquema de categorización y codificación

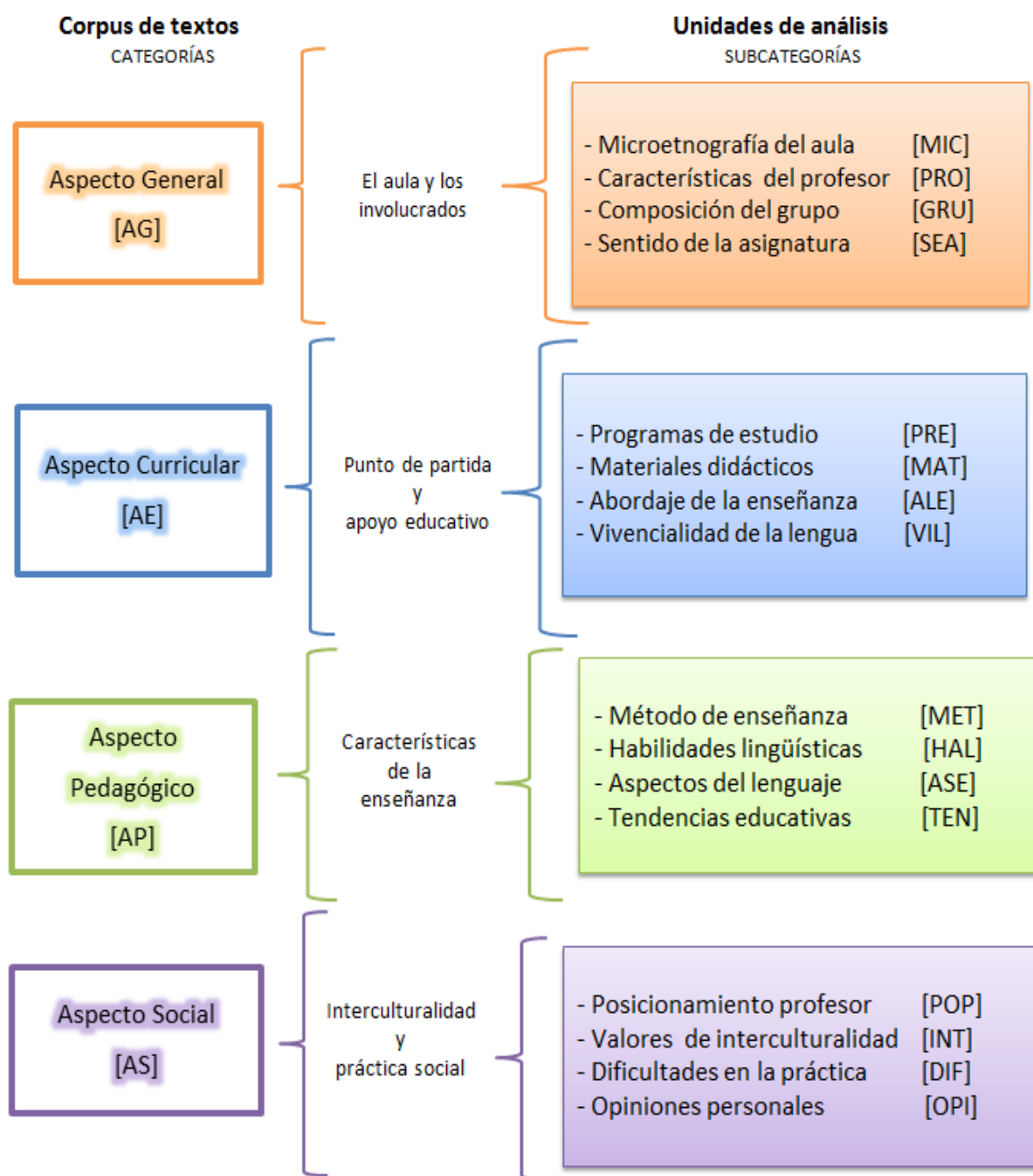


Figura 1. Esquema de categorización y esquematización. Fuente: elaboración propia.

4.2 Resultados de la investigación

Uno de los momentos claves en la investigación etnográfica se refiere a la interpretación y análisis de la información, donde se lleva a cabo la revisión de la información recopilada con el propósito de descubrir el significado de cada evento; para ello se parte de lo estrictamente descriptivo hasta llegar a la explicación de la situación abordada, basándonos en los resultados de los instrumentos y procedimientos implementados.

En el capítulo anterior se explicó la manera en que se desarrolló el período de recolección de datos de esta investigación y cómo ésta se llevó a cabo en dos etapas. Para la pronunciación de los resultados también se separarán en dos etapas con la finalidad de continuar con la misma claridad.

4.3 Resultados de la 1° Etapa

La 1° Etapa de resultados se refiere al censo inicial que se llevó a cabo para localizar, contabilizar y conocer a los profesores de lengua nacional minoritaria de la ciudad de Querétaro.

Se contactaron las 15 principales universidades de la ciudad para conocer en dónde existían profesores de lengua indígena. El resultado fue que sólo una universidad tiene cuatro profesores, la cual es la Universidad Autónoma de Querétaro, y oferta este tipo de clases de lengua por medio de su departamento de Educación Continua, así como también forman parte de las asignaturas de los estudios a nivel Maestría. Las asignaturas son de lengua náhuatl con niveles básico e intermedio, y de lengua hñähñü con niveles básico, intermedio y avanzado.

De las 8 Casas de Cultura existentes en la ciudad de Querétaro se tuvieron pláticas con los 8 directores para preguntar sobre la existencia de clases de lengua indígena. Los resultados fueron que sólo una Casa de Cultura llamada Dr.

Ignacio Mena Rosales tiene dos profesores de lengua indígena con las asignaturas de náhuatl y hñähñü. Cabe mencionar que los 7 directores que no tienen esta oferta comentan que hay un gran interés por parte de la población y constantemente se les piden clases de lengua indígena, y dichas autoridades argumentan no tener el contacto de los profesores existentes en la ciudad.

De los 9 Centros Estatales de Formación Artística y Cultural que se contactaron sólo uno presenta este tipo de clases dirigidas por un único docente. Este maestro se encuentra en el Centro Estatal de Formación Artística y Cultural (CEFAC), y oferta clases de náhuatl clásico. Algunos directores comentan que en el pasado han tenido también clases de hñähñü, pero que por el momento no.

También, se localizó un maestro que no pertenece a ninguna institución formal pero que da clases de triqui de forma regular y privada en el centro histórico de la ciudad en sus propias instalaciones. En el momento de la investigación sólo tiene un grupo de nivel básico. A continuación se presentan estos resultados de manera esquemática.

Cuadro 1. *Instituciones*

INSTITUCIONES	No. de PROFESORES
[15] Universidad Autónoma de Querétaro	4
[8] Casa de Cultura Dr. Ignacio Mena R	2
[9] Centro Estatal de Formación Artística y Cultural	1
Educación Privada	3

Fuente: elaboración propia.

De este registro de maestros de lengua indígena de la 1° Etapa de resultados se publica la siguiente información:

El número total de profesores de lengua indígena de la ciudad de Querétaro al momento de la investigación son 10. De estos diez maestros 9 son hombres y una es mujer. Los rangos de edades de estos maestros fluctúan entre los 23 y los 65 años de edad. De estos 10 maestros, 4 son hablantes nativos de la lengua que enseñan. Con respecto a su formación profesional, de los 10 maestros: 2 tiene estudios de Doctorado (de los cuales uno es hablante y el otro no), 3 tienen estudios a nivel Maestría (ninguno es hablante), 3 tienen estudios a nivel Licenciatura (y de estos 2 son hablantes), 1 profesor con estudios hasta nivel Preparatoria (no es hablante), y un profesor con nivel Secundaria (es hablante). A continuación se muestra la información de manera esquemática.

Cuadro 2. *Información profesores.*

No. de profesores de LNMV Santiago de Querétaro	10
Edad y género	
Masculino	9
Femenino	1
Hablantes	4
Rango de edades	23 – 65
Formación	
Doctorado	2 (1H)
Maestría	3
Licenciatura	3 (2H)
Preparatoria	1
Secundaria	1 (1H)

Fuente: elaboración propia.

De un total de diez profesores localizados en la ciudad que trabajan en cuatro diferentes tipos de recinto, se suman un total de nueve asignaturas ofrecidas diferentes entre sí. Estas se muestran a manera de lista a continuación.

Cuadro 3. *Total de asignaturas.*

ASIGNATURAS
❖ Hñähñu básico
❖ Hñähñu intermedio
❖ Hñähñu avanzado
❖ Náhuatl clásico básico
❖ Náhuatl clásico intermedio
❖ Náhuatl de uso básico
❖ Náhuatl de uso intermedio
❖ Náhuatl de uso avanzado
❖ Triqui básico

Fuente: elaboración propia.

4.4 Resultados de la 2° Etapa

A continuación se presentan los resultados de la información reunida en esta investigación de la 2° Etapa. Estos resultados se han organizado en 4 bloques de aspectos explicados anteriormente. Asimismo, los maestros se han denominado como Profesor A, Profesor B, Profesor C y Profesor D, no sólo para evitar confusiones por la complejidad de los datos sino también para salvaguardar

la identidad de los profesores como se acordó con ellos por razones profesionales y personales.

Primeramente se narran los resultados con el análisis de manera descriptiva para cada uno de los aspectos (general, curricular, pedagógico y social), posteriormente, se presenta un cuadro concentrador y sintetizador de la información descrita anteriormente resaltando únicamente algunos de los elementos más significativos del aspecto en cuestión.

4.4.1 Aspecto General

Corpus de textos CATEGORÍAS

Aspecto
General
[AG]

El aula y
los
involucrados

Unidades de análisis SUBCATEGORÍAS

- Microetnografía del aula
- Características del profesor
- Atmósfera general del grupo
- Sentido de la asignatura

Profesor A

Las clases de lengua hñähñü avanzado se llevan a cabo en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Querétaro los días martes y viernes con un horario de 6:30 a 8:00 pm. Las clases de hñähñü básico se imparten los jueves de 5:00 a 8:00 pm. El salón de clase es amplio, con buena iluminación y ventilación adecuada, y cuenta con un gran pizarrón blanco. El aula tiene instalación eléctrica abriendo la posibilidad al uso de tecnología. El mobiliario está distribuido de manera circular; son mesas rectangulares que se unen y van dando

vuelta alrededor del aula, de manera que los alumnos forman lo que se puede denominar una mesa redonda. El profesor se sienta como parte del círculo y queda como uno más de los participantes. En otras ocasiones el profesor se para y se cambia de lugar dirigiendo la clase desde otra ubicación del salón y de posición de pie.

El grupo está formado por ocho alumnos. El rango de edades es amplio (de 18 a 55 años de edad). Estos estudiantes son de procedencia y profesiones diversas. Todos asisten por elección voluntaria y sus razones para tomar el curso son variadas. Algunos de los alumnos asisten por cuestiones laborales, como los que trabajan en el Instituto de Educación para Adultos (INEA), ya que tienen contacto con muchas personas de habla hñähñü; otros, vienen por gusto. Por otro lado, se encuentran algunos estudiantes de la facultad, principalmente de la carrera de Antropología, que han elegido esta clase como materia extra. También hay otra variedad de personas de procedencia hñähñü que perdieron la lengua hace tiempo, sobre todo durante la primera infancia, y que ahora han decidido recuperarla.

El Profesor A tiene 15 años de experiencia como maestro de lengua. Dice contar con estudios a nivel Licenciatura tanto en Música, egresado de la Universidad Ollin Yoliztli de la ciudad de México, como en Lingüística, egresado de la Universidad Autónoma de Querétaro. Además, cuenta con una Maestría en Música realizada en la Normal de Querétaro. Su lengua originaria es el castellano y habla hñähñü, inglés y holandés como segundas lenguas. Este profesor muestra una personalidad extrovertida durante sus clases, así como una gran capacidad para comunicarse con los demás. Se muestra alegre y motivado ante el grupo.

Este profesor le da una orientación integral a su enseñanza, ya que informa constantemente a través de sus clases sobre diversos aspectos culturales de la cultura hñähñü al mismo tiempo que enseña la lengua. El profesor opina que la finalidad de su materia es transmitir los conocimientos que él tiene y con esto, de

alguna manera, ayudar a promover y mantener la cultura y lengua hñähñü. También, que los hablantes que han perdido su lengua a través de los años tengan un espacio donde puedan recuperarla. Lo anterior lo expresa el profesor de la siguiente manera:

EA-P2: ...Entonces ya tengo, este... no sé si son tres años y medio o cuatro que doy ya la clase de hñähñü aquí en la Facultad de Filosofía, y es otra experiencia en mi vida, muy bonita, con jóvenes y adultos que no hablan la lengua indígena y la están aprendiendo. Y también, ahora, en... mis grupos del salón de clase han llegado hablantes de la lengua hñähñü que la hablan pero no la saben escribir, y también tengo otros que son hñähñü que dejaron de hablar la lengua y la quieren recuperar. Ésa es mi experiencia ahorita.

Profesor B

Las clases de lengua náhuatl de uso básico se imparten los viernes de 5:00 a 8:00 pm. Y la de náhuatl intermedio se imparte los sábados de 10:00 a 13:00 pm. El salón de clase es amplio, con buena iluminación y ventilación adecuada, y cuenta con un gran pizarrón blanco. El aula tiene instalación eléctrica abriendo la posibilidad al uso de tecnología. En el escritorio se encuentra una televisión nueva y grande con la posibilidad del uso de videos. El mobiliario está distribuido de manera tradicional, o sea, todas las mesas y sillas mirando hacia el frente donde se encuentra el escritorio del profesor. El profesor da su clase parado al frente del salón sin cambiar de ubicación. A veces se desplaza pero solamente en el plano frontal.

El grupo está formado por 25 alumnos. El rango de edades es amplio, aunque en su mayoría jóvenes y adultos jóvenes (de 18 a 38 años de edad aproximados). Algunos de estos estudiantes son de procedencia universitaria, otros tienen profesiones diversas o provienen del público en general. De las

charlas informales que se tuvieron con los alumnos, la mayoría de ellos vienen por interés en las culturas originarias de su país y algunos pocos porque creen que les servirá para su trabajo. Todos vienen por elección voluntaria y sus razones para tomar el curso son variadas.

El Profesor B tiene 10 años de experiencia como maestro de lengua. Cuenta con estudios a nivel Licenciatura en Lingüística, estudiada en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en la ciudad de México, y ha tomado los 5 cursos complementarios que se mencionan a continuación: Formación de profesores de lengua indígena en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Traducción e interpretación en el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), Derechos indígenas (UN), Combinación de métodos de enseñanza de lengua (ILV), y Lingüística aplicada (ILV).

El docente comenzó a enseñar lengua náhuatl cuando tenía 15 años a un grupo particular de extranjeros, específicamente de franceses que necesitaban aprenderlo. Su lengua originaria es el náhuatl y habla castellano como segunda lengua. Este profesor muestra una personalidad reservada durante sus clases y se muestra serio y un poco nervioso ante el grupo.

El profesor le da una orientación meramente lingüística a su enseñanza, ya que enfoca su enseñanza en el análisis de la lengua. En general no informa sobre aspectos culturales durante sus clases, y opina que la finalidad de su materia es transmitir los conocimientos sobre la lengua que él conoce y que con esto, de alguna manera, se ayuda a promover y mantener la lengua náhuatl.

Profesor C

Las clases de lengua náhuatl clásico de nivel básico e intermedio se llevan a cabo en las instalaciones del Centro Estatal de cultura CEFACU los días martes y viernes con un horario de 11:00 a 13:00 horas para el nivel básico y de 18:00 a 20:00 horas para el grupo intermedio. El salón de clase es amplio, con buena

iluminación y ventilación adecuada. Cuenta con un pizarrón y un rotafolio. El aula tiene instalación eléctrica y cañón abriendo la posibilidad al uso de tecnología. El mobiliario es de tipo ejecutivo y está distribuido como sala de juntas. Las mesas, que son rectangulares, están reunidas al centro y las sillas dispuestas alrededor de éstas. El profesor se sienta como parte del círculo y queda como uno más de los participantes. En algunas ocasiones el profesor se para y se cambia de lugar, hace algunos comentarios breves para luego volverse a sentar y seguir dirigiendo la clase desde su posición inicial. Los grupos están formados por pocos alumnos. Son grupos que contienen de 3 a máximo 6 alumnos. El rango de edades es de 18 a 30 años de edad. Estos estudiantes son de procedencia y profesiones diversas. Todos vienen por elección voluntaria y sus razones para tomar el curso son variadas. En su mayoría vienen por ampliar su cultura general, así como por admiración y curiosidad de saber más sobre la lengua náhuatl. En este recinto no se encuentran alumnos universitarios ni hablantes que quieran recuperar su lengua, sino público en general.

El Profesor C tiene 11 años de experiencia como maestro de lengua. Cuenta con dos Licenciaturas: una en Lengua y Literatura Hispánica, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la otra, en Composición Musical, egresado del Centro de Investigación y Estudios de la Música (CIEM) Campus Ciudad de México. También cuenta con un Diplomado en Filosofía estudiado en la Universidad la Salle Campus Cuernavaca. Su lengua originaria es el castellano y habla náhuatl, inglés y francés, aprendidas como segundas lenguas. Este profesor muestra una personalidad abierta durante sus clases y se observa una buena comunicación con los estudiantes. Se muestra amigable y motivado ante el grupo.

Este profesor le da una orientación integral a su enseñanza, ya que informa constantemente a través de sus clases sobre diversos aspectos culturales de la cultura náhuatl al mismo tiempo que enseña la lengua. El profesor opina que la finalidad de su materia es transmitir los conocimientos que él tiene y que la vida le

ha permitido adquirir, gracias a la convivencia directa que tuvo con su maestro Don Ángel Zúñiga (Tlahuica), hablante de náhuatl. Así mismo, está orgulloso de la experiencia tan enriquecedora de haber sido alumno de un maestro quien fue alumno directo del Profesor León Portilla, con quien considera que aprendió mucho en la materia de Literatura Prehispánica.

El Profesor D

Las clases de lengua triqui nivel básico se llevan a cabo en las instalaciones propias del profesor los días martes y jueves con un horario de 12:00 a 14:00 horas. Y las clases de conversación triqui se dan los jueves de 18:00 a 20:00 horas. El salón de clase es la trastienda del negocio del maestro. Es un salón amplio, con techos altos, con buena ventilación pero reducida iluminación. No cuenta con pizarrón. El aula tiene instalación eléctrica, abriendo la posibilidad al uso de tecnología. El mobiliario está distribuido de manera circular, y está compuesto por bancas y sillas que van dando vuelta alrededor del aula, de manera que los alumnos forman un semicírculo. El profesor se sienta como parte del círculo y queda como uno más de los participantes. En otras ocasiones el profesor se pone de pie para hacer algún señalamiento ilustrativo relacionado a la clase haciendo uso de las mercancías que se encuentran en la trastienda y posteriormente regresa a su lugar.

El grupo está formado por cuatro estudiantes. El rango de edades es amplio (de 23 a 55 años de edad). Estos estudiantes son de procedencia y profesiones diversas. Todos vienen por elección voluntaria y sus razones para tomar el curso son variadas. Uno de los alumnos viene por cuestiones laborales, porque trabajan en el Instituto de Educación para Adultos (INEA), ya que tienen contacto con muchas personas que hablan lenguas indígenas mexicanas y esta lengua es una de ellas. Otro estudiante se encuentra haciendo un estudio de posgrado relacionado a las lenguas amerindias. Por otro lado, se encuentran dos antropólogos, que han elegido esta clase por el interés de aprender la lengua para

interactuar con personas de habla triqui en algún trabajo de campo de una investigación que tienen en mente.

El Profesor D tiene 8 años de experiencia como maestro de lengua. Cuenta con estudios hasta nivel Secundaria realizados en su tierra natal de San Juan Copala en el estado de Oaxaca. El profesor tiene hijas y nietas que han estudiado para ser maestras de primaria y lo han asesorado para la realización de sus clases. Su lengua originaria es el triqui y aprendió el castellano como segunda lengua, ya de adulto. Este profesor muestra una personalidad apacible durante sus clases así como una gran paciencia con sus alumnos. Se muestra serio y cooperativo ante el grupo.

Este profesor le da una orientación integral a su enseñanza, ya que informa constantemente a través de sus clases sobre diversos aspectos de la cultura triqui, así como de los estilos de vida que se tienen en San Juan Copala al mismo tiempo que enseña la lengua. El profesor opina que la finalidad de su materia es transmitir los conocimientos que él tiene y que humildemente establece que son pocos. El profesor comenta que él, en lo personal, no comprende por qué sus alumnos quieren aprender su lengua ya que opina que es importante aprender otras lenguas en vez de la suya, por ejemplo, el inglés.

ED-P2: Yo les doy clase de triqui cuando quieran y por la duración de tiempo que quieran, pero yo sé que ustedes guardan un secreto de por qué quieren estudiar esta lengua. Un secreto que yo no conozco.

De hecho, con una de sus alumnas, se maneja por medio del trueque ya que él le enseña triqui y a cambio la alumna le enseña inglés, lo cual él considera necesario y vital para la actividad económica que realiza.

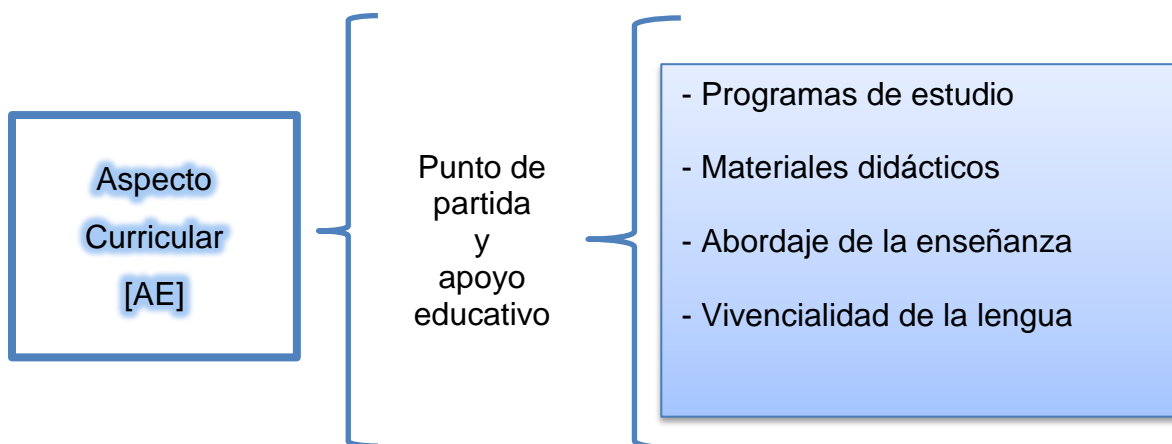
A continuación se presenta un cuadro concentrador y sintetizador de la información descrita anteriormente resaltando únicamente algunos de los elementos más significativos del Aspecto general:

Cuadro 4. *Aspecto general.*

ASPECTO GENERAL	Profesor A	Profesor B	Profesor C	Profesor D
Aula Instalación	Adecuada con tecnología	Adecuada con tecnología	Adecuada con tecnología	No adecuada sin tecnología
Nivel académico del profesor Experiencia	Maestría 15 años	Licenciatura 10 años	Licenciatura 11 años	Secundaria 8 años
Alumnos	Ex -hablantes Mestizos Extranjeros	Mestizos	Mestizos	Mestizos Extranjeros
Orientación Asignatura	Integral	Lingüística	Integral	Integral

Fuente: elaboración propia.

4.4.2 Aspecto Curricular



El profesor A

Con respecto a los programas de partida para la enseñanza de la lengua hñähñü con los que el profesor trabaja en su salón de clase, informa que él mismo ha elaborado los programas de estudio por niveles que ha desarrollado a través de los años que lleva de experiencia. Los diseña, los actualiza y los mejora conforme pasa el tiempo. También, comenta que existe un programa específico de enseñanza de la lengua hñähñü en la Universidad Autónoma de Querétaro que fue sugerido por otro profesor anteriormente pero explica que él no está de acuerdo con el abordaje de ese programa. El profesor considera que el programa no es adecuado para el aprendizaje efectivo del hñähñü como segunda lengua.

El profesor ha hecho sus programas tomando en cuenta las cuatro variantes de hñähñü del estado de Querétaro que son las de Tolimán, Cadereyta, Santiago Mexquititlán y San Ildefonso. Esto se aprecia cuando el profesor comenta:

EA-P2-3: Ahora, gracias a mi experiencia de once años, yo aquí al salón de clase de los, con los universitarios he traído, eh, la variante dialectal de San Ildefonso, la de Tolimán y la de Cadereyta...

...los jóvenes que estudian la licenciatura en Antropología, Historia, Filosofía, o la gente de afuera, ¿sí?, este... o que vienen también de la Facultad de Lenguas y Letras, ¿sí?, también hay gente que viene de la Facultad de Lenguas y Letras, entonces, no me gusta limitarlos, porque luego ellos quieren hacer estudios en Tolimán, Cadereyta y San Ildefonso.

Para el diseño de estos programas el maestro no se basó en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), a pesar de que sí lo conoce. En cambio, basa el diseño personal de sus programas en un ordenamiento de unidades léxicas y gramaticales graduadas para cada nivel, al cual ha llegado a través de la experiencia.

El Profesor A considera que el uso de materiales didácticos es muy importante. En su clase se observó que hay una disposición hacia el uso de materiales didácticos de manera permanente. Se usaron posters impresos de colores, y el uso de objetos cotidianos usados con un fin educativo específico. Algunas veces el profesor usó fotocopias de algún libro de primaria de la Materia de Lengua Indígena del programa de Educación Bilingüe Intercultural de primarias indígenas. Los alumnos no llevan libro de texto alguno y tienen que tomar nota de lo que el profesor dice, así como copiar información del pizarrón. De vez en cuando el profesor dicta algún señalamiento que considera de suma importancia y los alumnos lo escriben de manera literal. El profesor informa que él ha diseñado algunos de los materiales que usa en clase ya que no le es fácil encontrarlos. El material es usado de manera coherente y oportuna, con momentos adecuados en cuestión de tiempos. Se observa que el maestro usa algunos materiales didácticos de soporte así como medios didácticos pero llama la atención que no hay la presencia de recursos didácticos en ningún momento.

El abordaje por parte del profesor A de la enseñanza de una segunda lengua indígena se muestra semiabierto ya que se toman en cuenta algunas opiniones de los alumnos aunque no todas. También se observa una aproximación a la enseñanza con un estilo activo y musical ya que se utilizan canciones en hñähñü con fines pedagógicos, las cuales son recibidas por el grupo con gusto. Por otro lado, no se observaron en ningún momento actividades de tipo lúdicas. En relación a este aspecto el profesor hace el siguiente comentario:

EA-P5: Lo más difícil de ser maestro es mantener a los alumnos motivados, por esta razón es que en el diseño de mis materiales tomo en cuenta el hacerlos amenos e interesantes. Hacemos momentos teatrales, hacemos momentos de canto, hacemos momentos de diálogo y algunas veces hacemos reflexión sobre la lengua y no todo se aborda desde una perspectiva lingüística. El aprendizaje de una lengua no se debe basar en

un análisis lingüístico interminable. Estas clases no son de análisis lingüístico.

Con respecto a la importancia de la vivencialidad de la lengua, el profesor considera que es sumamente importante, ya que comenta que el hñähñü que se aprende en el aula resulta artificial y es muy diferente al que se habla en las comunidades, por lo que cada término de semestre organiza un viaje de un día a alguna de las comunidades de habla hñähñü en el estado de Querétaro para convivir con las personas hablantes y tener la experiencia vivencial. Respecto a esto comenta que:

EA-P4: Hay que llevarlos a la comunidad, y, entonces, que los estudiantes se enfrenten a la, al verdadero habla de la comunidad, porque todos sabemos, pasa en inglés, en francés, en todas las lenguas, que una cosa es el método, una cosa es el libro, ¿no? Pero otra cosa es cuando ya uno está interactuando con la gente que habla la lengua.

Estando consciente de que esto no es suficiente, el profesor exhorta a sus alumnos a acercarse a los grupos de artesanas que se encuentran en el centro histórico de la ciudad vendiendo sus productos artesanales para tratar de hacer contacto y practicar con ellos.

El profesor B

Con respecto a los programas de partida para la enseñanza de la lengua náhuatl con los que el profesor trabaja en su salón de clase, el profesor informa que él mismo ha elaborado los programas de estudio que utiliza. Además, considera que ha desarrollado su propia metodología y la ha ido mejorando a través del tiempo. Sus programas se diseñaron con base en la noción de que el aprendizaje se logra a través del análisis de casos lingüísticos y el conocimiento de la gramática y el léxico. También comenta que tiene conocimiento de otros

maestros en la Ciudad de México que han elaborado sus propios programas, pero él utiliza los propios y se siente satisfecho con ellos. Para el diseño de estos programas el maestro no tomó como referencia al MCERL a pesar de que sí lo conoce.

El Profesor B considera que el uso de materiales didácticos es muy importante pero en su clase se observó que hay una disposición muy disminuida hacia el uso de materiales didácticos permanente. El único material didáctico que se usó en escasos momentos como apoyo de una actividad en particular fueron dibujos de animales en condiciones desgastadas, hechos a mano con lápiz en hojas blancas tamaño carta. El propósito de este material es coadyuvar en el aprendizaje de nuevo vocabulario. Los alumnos no llevan libro de texto alguno y tienen que tomar nota de lo que el profesor dice, así como copiar lo escrito en el pizarrón. El profesor informa que él creó su material para clase ya que no le es fácil conseguirlo. Les proporciona a los estudiantes copias de la explicación de la gramática. El material fue usado de manera coherente y oportuna, respecto al tema, pero algunos alumnos no alcanzaron a ver los dibujos por lo tenue del tono del lápiz y lo pequeños que son. No se observó el uso de medios educativos ni objetos cotidianos. Tampoco se observó el uso de recursos educativos.

El abordaje inicial por parte del profesor B a la enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua es de carácter informativo ya que él ha decidido con base en su experiencia que debe comenzar con unas dos o tres clases usadas como período de sensibilización hacia las lenguas indígenas. En este período él les habla sobre la cultura náhuatl en general, así como, de la situación de las lenguas indígenas en la actualidad y, también de la importancia de aprenderlas:

EB-P4: ...lo que hacemos es que en un principio, damos, como, una especie de taller de sensibilización sobre la importancia de aprender cualquier lengua, no... no específicamente el náhuatl, ¿no? Este... y que no

lo tomen tanto como esta parte de... de aprender una lengua como nos han enseñado para 'salir de pobres'

Posteriormente, se observa una aproximación a la enseñanza con un estilo fijo ya que las mismas dinámicas de trabajo se repiten cada día. No se observaron actividades de tipo activo, musical o lúdico. Es importante mencionar que se proyectó un video de una película en náhuatl, en una sola ocasión, como material de apoyo para una de las actividades con la finalidad de escuchar la pronunciación.

El profesor B opina que la vivencialidad de la lengua es muy importante y que los alumnos no deben de pasar un curso sin tener la experiencia vivencial. Así que él también organiza un viaje al finalizar el semestre, pero a diferencia del profesor A, este profesor lo organiza con una duración de 5 días dándole con esta duración un carácter de tipo de inmersión total. Las salidas se hacen al estado de Guerrero, donde todavía se encuentran algunas comunidades con un alto grado de mantenimiento de su lengua originaria. Los jóvenes se instalan en casas de familias donde toman parte de las actividades diarias como si fueran un miembro más de la familia y tienen que comunicarse en náhuatl. El único inconveniente de tener este viaje de inmersión al final del semestre, según el profesor, es que los alumnos viven un choque cultural al encontrar lo aprendido en el aula muy diferente a la realidad, haciéndose referencia con esto, específicamente, al ritmo rápido con el que se habla la lengua en la vida real aunado a la presencia de la característica de aglutinación de esta lengua.

El profesor C

Con respecto a los programas de partida para la enseñanza de la lengua náhuatl con los que el profesor trabaja en su salón de clase, informa que usa los mismos programas que usó su maestro tlahuica con él cuando era su alumno. Comentó que su maestro le heredó todo su conocimiento y sigue usando las

mismas notas de su profesor. Algunas veces lo complementa con los programas de lengua náhuatl de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Estos programas heredados van por niveles y él sigue sus notas al pie de la letra sobre los contenidos que se han diseñado de manera ecléctica y con base en resultados empíricos. Con respecto al MCERL, el profesor informa que no lo conoce en detalle.

El profesor C considera que el uso de materiales didácticos es importante. En su clase no se observó el uso de materiales, medios o recursos didácticos algunos, pero cabe mencionar que el profesor pone en juego otra técnica la cual compensa en algunas ocasiones la falta de materiales. Por ejemplo, el maestro recrea situaciones de manera vivencial en las que ofrece comida a sus alumnos hablando en náhuatl y reproduciendo la situación como dice él que la vivió cuando estaba entre los tlahuicas, o sea, se asemeja a la reproducción de ciertos ritos de amistad o de relación entre grupos pequeños que se sientan a platicar alrededor de algún evento en común.

Los alumnos no llevan libro de texto alguno y tienen que tomar nota de lo que el profesor dice así como copiar algunas veces lo escrito en el pizarrón. De vez en cuando el profesor dicta alguna información en español de aspecto cultural que considera de suma importancia y los alumnos la escriben de manera literal. También el profesor recomienda a los estudiantes bajar de internet ciertos materiales de tipo informativo, aconsejándoles traer copias la siguiente clase. Se advierte que el maestro usa algunos medios para recrear situaciones reales, pero no se observa la presencia de materiales de apoyo o recursos didácticos.

El abordaje por parte del profesor C de la enseñanza de una segunda lengua indígena se muestra totalmente abierto y flexible ya que toma en cuenta todas las sugerencias y comentarios de los estudiantes. De hecho le gusta otorgar cierto protagonismo a los estudiantes, y aclararles desde el principio que su curso va a ser tipo taller:

EC-P2: ...con mis alumnos, eh... yo, yo, yo procuro romper con la autoridad en el sentido de hacerlos sentir más que están en un grupo, con todo lo que significa, ¿no?, un grupo de, digamos, de compañeros. Eh... en cuanto tengo oportunidad de romper el hielo con ellos, les propongo que esto será un taller... un taller, este... colectivo, un taller interactivo...

El profesor comenta que lo primero que él trata de desaparecer en sus grupos es el sistema de autoridad total por parte del maestro. También se observa una aproximación a la enseñanza con un estilo relajado y en algunas ocasiones se utiliza la recreación de situaciones reales con fines pedagógicos, las cuales son acogidas por el grupo con gusto. Por otro lado, no se observaron en ningún momento actividades de tipo lúdicas, sin embargo, el maestro informa y recomienda a los alumnos escuchar música en náhuatl.

Para el profesor C la vivencialidad de la lengua también es muy importante al igual que para los profesores A y B, y recalca cómo él aprendió la lengua náhuatl estando en contacto directo con los hablantes, y experimentándola de manera vivencial más que en un contexto artificial como lo es un salón de clase. En el caso específico del náhuatl, el profesor establece que se siente con suerte de que la lengua que enseña tiene todavía hoy en día una presencia importante tanto en el número de hablantes (en comparación con las otras lenguas mexicanas) como, por la cantidad de palabras de origen náhuatl que se tienen en el español que se habla en México.

EC-P4: la ventaja enorme que nos brinda, en este caso, el náhuatl, es que es una lengua muy presente en la cotidianeidad, este... más presente de lo que la gente se da cuenta. Entonces yo creo que... lo que hago es invitarlos a que descubran la cantidad de palabras que ya manejamos cotidianamente, disque en español, que tienen un origen náhuatl, como coyote, tecolote, aguacate, chocolate, cacahuete, zacate, papalote,...

Entonces, este... Esa es la primera invitación que les hago, a vivir el idioma a través de, de la vida cotidiana...

El profesor dice estar consciente de la complejidad de llevar a los estudiantes a alguna comunidad cuando él no es hablante de origen y no tiene contactos familiares en estas comunidades de hablantes. Por lo tanto, él no organiza viaje al final del semestre.

El profesor D

Con respecto a los programas de partida para la enseñanza de la lengua triqui con los que el profesor trabaja en su salón de clase, informa que él mismo ha elaborado ciertas secuencias de estudio que van de básicas a intermedias y, que ha desarrollado a través de los años que lleva de experiencia. Dice que se basan en la adquisición de la lengua por medio de la simulación de situaciones de la vida cotidiana. También comenta que en realidad él enseña lo que los alumnos le van pidiendo. Él expresa que no conoce ningún programa oficial para la enseñanza de triqui como segunda lengua y que tampoco conoce lo que es el MCREL.

El Profesor D considera que el uso de materiales didácticos es importante, aunque reconoce que no tiene materiales. Lo que le acomoda al profesor es el uso de los objetos que se encuentran colgados en la pared o almacenados en la trastienda donde se ubica el salón de clase. En su clase se observó que hay una disposición hacia el uso de materiales improvisados u objetos que se encuentran en el lugar y que creativamente utiliza como medios didáctico para un soporte visual. No se observa el uso de materiales ni recursos didácticos formales:

ED-P3: En realidad, yo no conozco ningún material para la enseñanza de lengua triqui, así digamos como se ve en los salones de primaria que utilizan posters, adornos, palabras de colores, y ese tipo de ayuda, yo no he conocido para el triqui. Aquí, yo utilizo lo que está a la mano, las cosas de

mi tienda, la ropa, los muebles, los colores de las cosas, etc., y principalmente me sirven para enseñar vocabulario.

Los alumnos no llevan libro de texto alguno y tienen que tomar nota de lo que el profesor dice. El profesor informa, durante la entrevista, que él ha improvisado los pocos materiales que usa en clase ya que no conoce otros. Estos son usados de manera coherente y oportuna en los momentos adecuados, por ejemplo, cuando se enseñó el vocabulario de ropa.

El abordaje por parte del profesor D a la enseñanza de una segunda lengua se muestra totalmente natural y abierto ya que se toman en cuenta todas las opiniones de los alumnos en todo momento. La clase se lleva a cabo dentro de un marco de relajación total y el profesor acude mucho a contar historias relacionadas a la cultura o a algo que se dijo analizando el lenguaje sin prisa. También se observa una aproximación a la enseñanza con un estilo activo ya que se utiliza en numerosas ocasiones la recreación de situaciones de la vida real parándose y actuando. Por otro lado, no se observaron actividades de tipo lúdica o musical.

El profesor D considera que es muy importante la vivencialidad de la lengua que se aprende pero no lo fomenta mucho en sus estudiantes porque piensa que finalmente el triqui no les va a ser de gran utilidad. Él personalmente apoya la idea de aprender un buen español para poder conseguir trabajo y sobrevivir. Sin embargo, él observa que de parte de sus alumnos hay un interés por aprender la lengua triqui que no logra entender del todo.

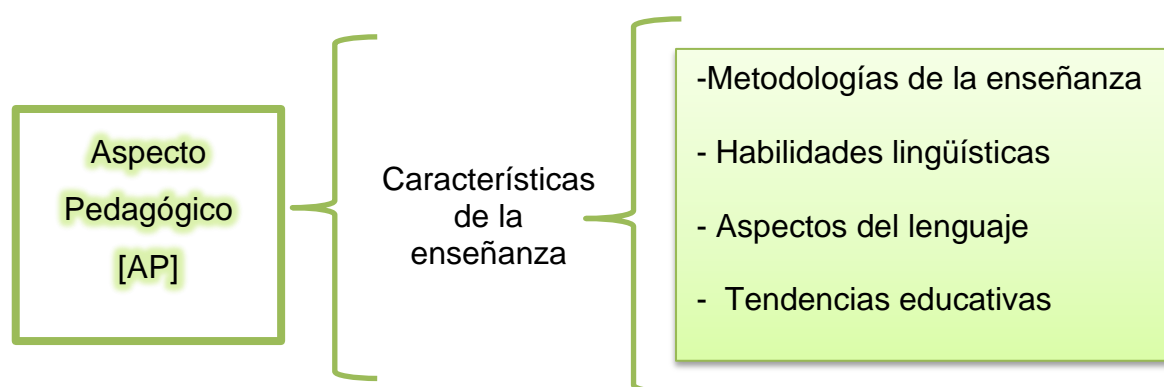
A continuación se presenta un cuadro concentrador y sintetizador de la información descrita anteriormente resaltando algunos de los elementos más significativos del Aspecto curricular

Cuadro 5. *Aspecto curricular.*

ASPECTO CURRICULAR	Profesor A	Profesor B	Profesor C	Profesor D
Programas Curriculares	Creación propia	Creación propia	Heredados UNAM	Creación propia Improvisación
Material y medios didáctico	Adecuado Uso continuo	Deteriorado Muy escaso	Inexistente	Improvisado Escaso
Recursos didácticos	inexistentes	inexistentes	inexistentes	Inexistentes
Abordaje de la enseñanza	Parcialmente activa y musical	Pasiva con actividades fijas	Natural e informativa	Natural y vivencial
Vivencialidad	Muy importante Viaje de un día	Muy importante Viaje inmersión de 5 días	Muy importante No hay viaje	Muy Importante No hay viaje

Fuente: elaboración propia.

4.4.3 Aspecto Pedagógico



El profesor A

Con respecto al método de enseñanza del Profesor A, se pudo observar que no usa un sólo método en concreto todo el tiempo. A manera global se puede decir que el maestro fluctúa entre dos métodos principalmente. En algunas actividades se detecta claramente que usa el método de Gramática-Traducción como en situaciones donde se pide específicamente traducir oraciones después de un dictado. Durante el periodo de observaciones se advirtió que recurrentemente se pide hacer traducciones ya sea de oraciones largas y cortas, como de preguntas y respuestas, tanto afirmativas como negativas. Las traducciones se piden indistintamente del español al hñähñü, y del hñähñü al español. Estas actividades pueden durar un tercio de la clase aproximadamente y no involucrar otro tipo de actividades.

Otra técnica de este método observada en las clases y que se repite a través de los días como un común denominador es el uso de la memorización de listas de vocabulario y su traducción a la lengua materna. También se estudian y memorizan las reglas gramaticales y sus ejemplos, y se hacen ejercicios para aplicar estas reglas. Asimismo, se hacen ejercicios de vocabulario donde se pide al alumno que encuentre antónimos y sinónimos en el texto a partir de una lista de palabras. También se hacen composiciones cortas por escrito donde el estudiante habla de sí mismo. Durante este tipo de actividades se observa un énfasis en el desarrollo de la expresión escrita y en menor grado de la comprensión lectora.

Por otro lado, en otras ocasiones el profesor recurre a otro método, por ejemplo cuando cambia por completo la dinámica de grupo y utiliza un método y enfoque comunicativo. El profesor expresa lo siguiente:

EA-P3: Busco estrategias pedagógicas para que los alumnos vayan reflexionando y vayan adquiriendo la lengua... se lleva a situaciones comunicativas, porque la situación comunicativa, para aprender una lengua, es lo más importante.

Se observó que durante este tipo de actividades, el profesor le presta total prioridad a desarrollar la habilidad lingüística de la expresión oral. Este método se utilizó en actividades de carácter comunicativo en donde los estudiantes representaron situaciones reales por medio de un diálogo, por ejemplo, entre dos o tres personas teniendo que utilizar todas las armas que tuvieran para poderse comunicar, sin importar en ese momento la precisión de la gramática o la pronunciación. Esto se llevó a cabo repetidas veces en diferentes días utilizando diferentes situaciones comunicativas a representar.

De manera general se puede decir que el profesor A hace un gran intento por desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas durante sus clases, pero lo hace por pares. Esto es, actividades que desarrollan la comprensión auditiva (en mucho menor grado), y expresión oral por un lado, y fomento y desarrollo de la expresión escrita y comprensión lectora (en mucho menor grado), por otro. No se observaron actividades que promuevan las cuatro habilidades en una misma secuencia didáctica.

En el desempeño de este profesor se pueden apreciar acciones características de la educación de tipo frontal tradicional como, por ejemplo, cuando durante toda una clase él se mantiene al frente sentado y ejecuta un discurso informativo sin que los alumnos intervengan y únicamente actúen como receptores. Esta exposición magistral por parte del profesor y la actitud pasiva de los estudiantes sumada a la preocupación por tomar apuntes sobre todo lo que dice el profesor indica una tendencia tradicionalista en las prácticas docentes del profesor A. Sin embargo, en otros momentos en los que el profesor desempeña acciones más interactivas, se aprecia una tendencia espontaneísta. Claro ejemplo de esto es cuando el profesor se moviliza entre los estudiantes creando diálogos e incitándolos a la participación, dándoles pistas para que deduzcan detalles lingüísticos de la lengua por sí mismos y organizando alguna dinámica de grupo donde claramente se busca desarrollar actitudes positivas hacia la lengua.

El profesor B

Con respecto al método de enseñanza del Profesor B, se pudo observar que usa un sólo método en concreto todo el tiempo. A manera global se puede decir que toda su instrucción es basada en un análisis de estructuras por medio de la enseñanza de gramática y vocabulario. En la mayoría de las actividades, por lo tanto, usa el método de Gramática-Traducción porque la dinámica de la clase se basa en anotar oraciones en el pizarrón y analizar la estructura paso a paso, se irá desmembrando palabra por palabra y se irán enseñando reglas gramaticales. Por ejemplo, se determina el tiempo de una oración, se identifican significados de palabras claves de la oración, se analizan algunas raíces de palabras y finalmente se traduce la oración. Así se llevará la dinámica de clase, alguna vez analizando entre todos, otras, analizándolas algún estudiante en particular y, la mayoría de las veces, el análisis llevado a cabo por el profesor. Se observó que cada clase se desarrolla invariablemente el mismo método de enseñanza. El método observado en clase contrasta con lo que asevera el profesor sobre su enfoque de trabajo:

EB-P2: Pues la intención es que ellos aprendan a hablar... Más allá de que, de que lo sepan escribir, que también es importante, eh... es, es el... que ellos puedan tener, como, una comunicación con las personas que hablan náhuatl y, y... fundamentalmente, eso.

También se detectó durante el periodo de observaciones que el profesor constantemente pide hacer traducciones de oraciones largas. El profesor anota una larga lista de oraciones cortas en náhuatl y pide que individualmente las traduzcan, en sus cuadernos. Posteriormente de manera grupal irán haciendo el análisis y traducción con el profesor al frente dirigiendo la sesión. En algunas ocasiones va saliendo nuevo vocabulario durante esta estrategia, al cual se hará alusión en el momento. Esta actividad puede durar dos tercios de la clase aproximadamente y, en algunos casos, toda la clase.

Con este estilo de enseñanza se observa que unos cuantos alumnos son los que determinan el ritmo y la dirección de la clase. En el evento de que los estudiantes participen todos al mismo tiempo en voz alta y simultáneamente dando las respuestas correctas al ir analizando y luego traduciendo la oración, se identifican siempre unos cuantos (no más de 5 o 6) alumnos que constantemente responden. Se aprecia que son los estudiantes más adelantados o más extrovertidos del grupo los que participan. Siempre son los mismos. Los demás estudiantes se observan pasivos, callados y dedicados a tomar interminables notas.

De manera general se puede decir que durante este tipo de actividades el profesor B le da gran prioridad al desarrollo de la habilidad de expresión escrita y en mucho menor grado a la comprensión lectora. En algunas otras actividades se ve un intento por desarrollar la habilidad de la expresión oral, pero pronto se ve anulada por el regreso al análisis lingüístico de las oraciones.

Este profesor se caracteriza por llevar acciones típicas de la educación de tipo frontal tradicional ya que se mantiene toda la clase al frente dirigiendo. No se observó ningún otro método de enseñanza. Se informa de algunas actividades sueltas como copiar del pizarrón una lista de vocabulario o ver una parte de una película en náhuatl.

Como común denominador se puede decir que este profesor trabaja constantemente dos de los cuatro aspectos del lenguaje. Durante el periodo de observaciones se apreció un gran interés por enseñar la gramática de la lengua náhuatl, así como hacer un análisis lingüístico de esta.

En su desempeño docente, el profesor B presenta una tendencia tecnológica ya que su enseñanza se organiza en secuencias cerradas y uniformadoras. La posición docente de este profesor se basa en que el alumno necesita entender y asimilar el conocimiento. Se basa en una lógica de

construcción que el alumno deberá reproducir. A su vez, también se detecta una tendencia tradicional basada en los estilos de exposición magistral, toma de notas por parte de los alumnos, ejercicios de memorización, ausencia de dinámicas de grupo o actividades de carácter activo.

El profesor C

Con respecto al método de enseñanza del Profesor C, se pudo observar que no usa un sólo método de enseñanza en su práctica docente. De manera general se puede decir que el maestro combina dos métodos principalmente. En algunas actividades se detecta claramente que usa el método de Gramática-Traducción porque pide específicamente traducir oraciones cortas y explica la gramática de manera razonada. Se estudian y memorizan las reglas gramaticales y sus ejemplos y se hacen ejercicios para aplicar estas reglas. A lo largo de la clase se pide hacer listas de palabras y se memoriza el vocabulario. Se dan explicaciones sobre cómo funciona la lengua a manera de plática amena. Se recomiendan enlaces de internet donde los estudiantes pueden leer sobre la cultura náhuatl. Cabe mencionar que en algunos momentos específicos el profesor hace un intento por utilizar actividades menos artificiales, recreando situaciones comunicativas aisladas con tintes del método natural.

Durante este tipo de actividades se observa un gran énfasis en el desarrollo de la expresión escrita de la lengua y en mucho menor grado de la comprensión lectora. Por otro lado, se aprecian esfuerzos por desarrollar la habilidad de la expresión oral y de escucha, pero son pocos e incipientes, como cuando el profesor recrea alguna situación de la vida real en náhuatl, pero con una duración mínima y con una larga explicación enseguida de qué dijo y cómo lo dijo para explicar esa situación.

La tendencia pedagógica en la que recae la enseñanza de este profesor es la tendencia espontaneísta, ya que ésta supone que la enseñanza no requiere de

una planificación rígida, así que se basa en un diseño abierto, tanto en relación a las actividades como a los recursos que serán utilizados. El profesor toma en cuenta todas las sugerencias de los alumnos y los hace partícipes en todo momento:

EC-P2:...todos tienen voz, tienen, ah... un espacio abierto para propuestas, inquietudes, y que sí tenemos un destino, pero que el trayecto dependerá de cada uno de nosotros, este... pues qué rumbos tomemos, ¿no? sin salirnos de la dirección.

Esta tendencia también supone la renuncia de actitudes calificadoras o sancionadoras por parte del docente, lo cual es una de las principales características de este maestro.

Asimismo, el profesor C busca en todo momento formar actitudes positivas hacia la lengua en sus estudiantes e informa e ilustra contenidos relacionados a la cultura náhuatl. Se puede apreciar cómo la presencia de esta tendencia espontaneísta se combina también con la tendencia investigativa ya que se utiliza la táctica de motivar a los estudiantes a buscar información en internet compartiéndoles enlaces varios o sugiriéndoles investigar en libros ciertos detalles sobre la lengua o sobre artículos relacionados a la cultura náhuatl. Se observó una propuesta por el profesor del proceso que llevan a cabo los estudiantes en la adquisición de los saberes, a través de la investigación.

El profesor D

Con respecto al método de enseñanza del Profesor D, se pudo observar que tiende a usar el método natural, ya que propone que todo o la mayor parte del período de clase se dedique al trabajo en actividades comunicativas de situaciones reales:

ED-P2:...en realidad con mis alumnos...eh... lo que pienso que necesitan es... hablarlo, hablarlo para la vida, si no ¿para qué más?, ellos que quieren ir a Oaxaca a usarlo, pus... que lo aprendan a hablar. Entonces yo digo pus que aprendan como los niños aprenden.

No se observó enseñanza de gramática ni de ejercicios que desarrollaran la habilidad de la expresión escrita. Se observó una actitud relajada en cuanto al manejo de corrección de errores, el profesor considera que no hay nada beneficioso en intentar corregir al estudiante, que más bien ellos se darán cuenta de cómo se deben decir las cosas correctamente, tarde o temprano, como los niños lo hacen. Asimismo, el profesor valora el papel de la primera lengua al proponer que se permita que los estudiantes la usen para responder en las actividades de escucha.

Con respecto al desarrollo de las habilidades lingüísticas se observó la intención de desarrollar la habilidad de la expresión oral como objetivo principal de todas las clases observadas. También se observa la intención de desarrollar la habilidad de la comprensión auditiva aunque ésta se observa de manera limitada en el sentido que a pesar de que se hace el ejercicio de escuchar al maestro hablando en su lengua en ocasiones varias, el rol de los estudiantes es únicamente pasivo, sólo escuchan. No se observó ninguna actividad en la que el alumno deba retroalimentar lo escuchado, por ejemplo, y, tampoco se observó el desarrollo de microhabilidades relacionadas a esta habilidad.

Este profesor en su desempeño presenta acciones características de las formas tradicionales de pasar información de generación en generación dentro de los grupos de parentela de diversos grupos étnicos en donde los ancianos platican a los miembros más jóvenes de la comunidad historias, experiencias o consejos y los jóvenes aprenden de escuchar de los mayores. Ejemplo de esto es la distribución en círculo en las sesiones de clase, la disposición tan familiar del

ambiente y la plática de eventos y experiencias por parte del maestro en su lengua.

La tendencia en la que recae la enseñanza de este profesor es la tendencia espontaneísta, ya que ésta supone que la enseñanza no requiere de una planificación rígida, así que se basa en un diseño abierto, tanto en relación a las actividades como a los recursos que serán utilizados. El profesor por su parte tiene un marcado carácter especialista en actividades en grupo y es obvio que debido a ello el profesor piensa que el alumno aprende espontáneamente cuando se encuentra inmerso en una serie de actividades que lo propician. Esta tendencia también supone la renuncia a actitudes calificadoras o sancionadoras por parte del docente.

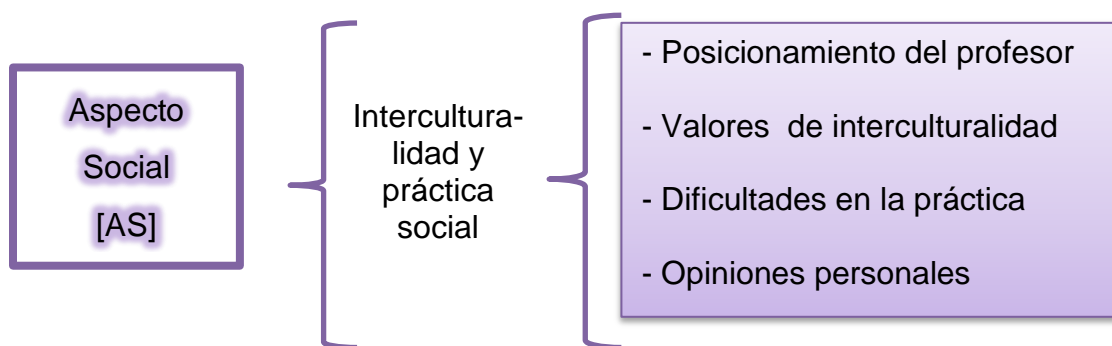
A continuación se presenta un cuadro concentrador y sintetizador de la información descrita anteriormente resaltando algunos de los elementos más significativos del Aspecto pedagógico:

Cuadro 6. *Aspecto pedagógico.*

ASPECTO PEDAGÓGICO	Profesor A	Profesor B	Profesor C	Profesor D
Método de enseñanza	Gramática-Traducción e intentos del Método comunicativo	Gramática-Traducción	Gramática-Traducción y Método Natural	Método Natural
Habilidades lingüísticas	Expresión oral Expresión escrita	Expresión escrita Expresión oral	Expresión escrita Expresión oral	Expresión oral
Aspectos del lenguaje	Lexical Gramatical Fonético	Lexical Gramatical	Lexical Gramatical	Lexical Pragmático
Tendencia didáctica	Tradicional Espontaneísta	Tradicional Tecnológica	Espontaneísta Investigativa	Espontaneísta

Fuente: elaboración propia.

4.4.4 Aspecto social



El profesor A

El profesor A se siente orgulloso de formar parte del gremio de profesores de lenguas indígenas mexicanas. Está convencido que su labor es importante y necesaria, y comenta que las actitudes de las personas cercanas a él son positivas ya que lo respetan bastante. Hasta el momento no ha sentido discriminación alguna, de hecho aclara que cuando las personas se enteran de su profesión se sorprenden y les causa, hasta cierto punto, curiosidad e interés. Comenta que algunas personas muestran confusión y preguntan que para qué quiere hablar la “lengua de las Marías”.

A través de las observaciones se advierte que los valores de la interculturalidad a nivel personal están presentes y se desarrollan dentro del aula de clase de manera equilibrada. Se respeta a los estudiantes independientemente de su origen étnico. Se les toma en cuenta de manera justa y equitativa durante la clase. Además, se acogen las diferencias culturales existentes en el salón de clase como algo bueno e interesante. Se percibe la disposición al diálogo entre los diferentes. El profesor toma en cuenta a todos sus estudiantes, sin excepción alguna, los nombra por su nombre y se muestra amigable y accesible.

El docente conoce el término de interculturalidad, está familiarizado con él y considera que este concepto se puede resumir diciendo que son varias culturas

que conviven e interactúan. Hace referencia a cuán importante es este término en relación a las clases de lengua indígena, así como explica que este término no es nuevo, pero que de alguna forma se ha puesto en boga en los últimos años y, erróneamente se ha relacionado con el sector indígena, como si este término sólo aplicara a ellos. Agrega que este concepto aplica para todos, y tiene que ver con la actitud de las personas. Además, el profesor añade:

EA-P6: A menudo tengo que hacer reflexión con mis alumnos sobre el hecho de que estamos estudiando una lengua muy importante y muy antigua, pero al mismo tiempo, muy nueva en la visión de la escritura y de la interculturalidad. Porque siempre se han usado términos despectivos y razonamientos inadecuados como el preguntar ¿Para qué queremos estudiar la lengua de los “indios”?

El profesor B

El profesor B se siente orgulloso de formar parte del gremio de profesores de lenguas indígenas mexicanas pero ese orgullo se ve opacado de manera significativa ya que hace referencia a que el enseñar lenguas indígenas es una actividad “triste”, refiriéndose al asunto de discriminación que las lenguas indígenas mexicanas han sufrido por muchos años. El profesor está convencido que su labor es importante y necesaria pero comenta que la situación de las lenguas indígenas mexicanas es muy desafortunada. Explica que las personas cercanas a él lo respetan pero señala que él está consciente de que no todos entienden su importancia.

El profesor dice conocer el término de interculturalidad y hace referencia a que este término es algo muy complejo y agrega que tiene que ver con conocer otras culturas, respetar y tolerar las diferencias culturales y lingüísticas de los diferentes pueblos. Y, agrega que la interculturalidad es para todos, no sólo para los hablantes:

EB-P3: Muchas veces piensa la gente que la interculturalidad es principalmente para nosotros, pero no, porque también la otra persona debe tener como una interculturalidad porque vive en una... en un contexto multicultural y, y bilingüe, ¿no? Entonces la multiculturalidad es conocer, respetar, tolerar, como, las diferencias culturales y lingüísticos de... de cada grupo.

A pesar de que el profesor conoce a grandes rasgos el concepto de interculturalidad y lo apoya en teoría, en la práctica docente esta postura no se ve traducida en acciones. A través de las observaciones se informa que los valores de la interculturalidad que el profesor desarrolla dentro del aula de clase se aprecian de manera poco equilibrada. Se observa que mantiene un diferente trato a los alumnos durante las actividades. El profesor pregunta a todo el grupo y evita a dos alumnos con apariencia caucásica. En otros momentos se refiere a cada estudiante por su nombre excepto con los dos mismos alumnos. En algún momento que uno de ellos trata de participar el profesor lo ignora. Es invisible. El profesor no muestra interés en entablar diálogo con los estudiantes en general aparte del contacto mínimo necesario para realizar su cátedra. El profesor no demuestra interés por las diferencias culturales que resaltan en su aula, o por tratar de tomar en cuenta a los diferentes.

Una de las dificultades que el profesor encuentra en su labor está relacionada con los materiales didácticos. Comenta que él tiene que crear todos sus materiales porque no existen materiales adecuados. Agrega que a pesar de que se han hecho trabajos, principalmente alrededor del náhuatl, el maya y el zapoteco, lo que existe son trabajos que están elaborados por académicos específicamente del área de lingüística y no están diseñados tomando en cuenta la parte pedagógica. Son trabajos que se quedan en las universidades y en instituciones de investigación pero no llegan a tener un uso práctico:

EB-P5-6: Los trabajos relacionados a las lenguas indígenas deberían llegar a las comunidades y a las personas interesadas en aprender la lengua, porque lo que pasa siempre es que se quedan reservadas en un mundo académico y no salen de las universidades.

Otra dificultad con la que el profesor dice haberse encontrado en su práctica docente es que las personas que deciden estudiar náhuatl, normalmente esperan encontrar a un profesor de mayor edad, por lo tanto, él resiente el choque y la incredulidad por parte de los alumnos en sus primeros encuentros.

Ante la invitación, durante la entrevista, de expresar una opinión personal relacionada a la enseñanza de lenguas indígenas, el profesor expuso:

EB-P: Es difícil mantener la motivación de los alumnos que deciden aprender una lengua indígena por elección voluntaria porque en las instituciones educativas, no nos inculcan la importancia de conocer o aprender una lengua mesoamericana.

El profesor C

El profesor C se siente muy orgulloso de formar parte del gremio de profesores de lenguas indígenas mexicanas. Está convencido que su labor es importante y necesaria, y comenta que las actitudes de las personas en su entorno son favorables aunque en algunos contextos detecta que las personas no entienden el objetivo de su profesión. Hasta el momento no ha sentido discriminación alguna pero también dice que se da cuenta que no en todos los medios se siente cómodo hablando de esto porque todavía existen muchos prejuicios sociales hacia las lenguas nacionales minoritarias. De hecho, el profesor hace referencia a que la situación ha ido cambiando durante los últimos años porque aclara que antes su profesión hubiera sido razón de burla:

EC-P5: Quizás hace algunos años, no muchos, este... sí, sí hubiera recibido hasta burla, o burla de 'ay, esos nacos' o 'esos indios'.....ya se dieron cuenta que la raíz mexicana sí está increíble.

El docente utiliza el término de interculturalidad como un concepto relacionado con la convivencia entre todas las etnias; lo entiende como la relación entre diferentes culturas. De hecho, hace alusión a la multiculturalidad que tiene nuestro país y cómo para él la diversidad étnica del territorio nacional es tan amplia y presenta tantas diferencias entre culturas, que lo pudiera comparar como si fueran países distintos entre sí.

A través de las observaciones se informa que el profesor propicia que los valores de la interculturalidad se desarrollen dentro del aula de clase de manera equilibrada. No obstante las diferencias de origen étnico en los estudiantes, el trato hacia ellos es igualitario en todos los casos. De hecho, esta diversidad en el grupo se percibe como algo positivo y se aprecia disposición de diálogo. El profesor toma en cuenta constantemente a los alumnos, conoce el nombre de cada uno y logra involucrarlos en todo momento. Durante las actividades los alumnos tienen derecho a participar de manera justa y equitativa, y se les escucha con paciencia.

El profesor C comenta que una de las dificultades con las que él se había enfrentado en su profesión antes de llegar al estado de Querétaro era encontrar recintos que le permitieran dar las clases de náhuatl, o en su defecto, encontrar instituciones que estuvieran interesadas en ofrecer este tipo de clases. Dice sentirse muy contento y con suerte de que en Querétaro haya encontrado el apoyo para esto, ya que las instalaciones donde ejerce al momento son excelentes y está muy agradecido con las autoridades del lugar. Opina que lo ideal sería que todas las Casas de Cultura de cada población de México tuvieran dentro de su oferta educativa clases de lenguas nacionales minoritarias de manera permanente.

En el espacio que se le dio al profesor C para expresar con libertad su opinión respecto a los temas tratados, él manifestó:

EC-P3:...la educación, precisamente, es para educar y para informar a la gente...al gobierno no le interesa del todo, o completamente, que la gente esté informada...deja mucho que desear, porque por ejemplo, los programas educativos deberían estar mucho más cuidados. Y, la historia, de por sí, estaba manipulada, porque la historia la escriben los vencedores, pues más manipulada, todavía... Entonces, este... pues, es una pena, ¿no? porque un país con esa riqueza histórica y una clase de historia que podría ser una maravilla para los niños, y para que realmente luego crecieran con ese amor al país, ese orgullo y ese autoestima,...

Finalmente, el profesor establece que las televisoras mexicanas en contubernio con el gobierno han funcionado como mecanismo de control y han contribuido al desprestigio de las culturas mexicanas y sus lenguas. El gobierno es corresponsable con las televisoras de la mediocridad que se viven con respecto a la identidad nacional.

El profesor D

El profesor D se siente orgulloso de formar parte del gremio de profesores de lenguas indígenas mexicanas. Está convencido que su labor es importante para los alumnos que tiene en turno pero declara que honestamente no entiende por qué las personas querrían aprender a hablar lenguas indígenas. El profesor menciona en repetidas ocasiones, tanto en la entrevista como durante las charlas informales, que debe haber un “secreto” que él no conoce de por qué quieren aprender la lengua triqui. Por otro lado, comenta que las personas cercanas a él lo respetan bastante. Él se mueve normalmente entre las personas de la comunidad triqui que viven en Querétaro, que han llegado a través de los años por el fenómeno de migración. Dentro de su comunidad triqui, él se considera importante

y las personas le piden consejos. En la actualidad dice que la gente que no forma parte de la comunidad triqui lo respeta también pero que hace algunos 30 años cuando él llegó a Querétaro el trato era diferente. El profesor está convencido de que lo que necesitan los indígenas de México es aprender inglés aunque, de manera personal, apoya la causa de que se hable triqui en los hogares de este grupo étnico.

A través de las observaciones se informa que los valores de la interculturalidad que desarrolla el profesor dentro del aula de clase se dan de manera equilibrada en su mayoría, aunque se observa una marcada diferencia de trato para con el único extranjero de origen caucásico en el grupo. El profesor trata a los estudiantes mexicanos de manera abierta y cordial mientras que respecto al estudiante extranjero se observa una actitud reservada y de evasión.

A pesar de esto, el estudiante extranjero hace un esfuerzo por participar de manera equitativa respecto a sus compañeros durante las dinámicas de clase. Todos tienen derecho a participar, se les escucha con paciencia y se percibe la disposición al diálogo. El profesor provoca la plática constantemente sobre las diferencias entre los lugares y las formas de ser en las diferentes culturas de las personas que toman la clase.

A pesar de que los valores de la interculturalidad a nivel personal del profesor se aprecian en la mayor parte del tiempo durante su práctica docente, el profesor informa no conocer el término de interculturalidad, así como no estar familiarizado con él.

Las dificultades mencionadas por el profesor D con respecto a la enseñanza de la lengua triqui fueron en relación a la dificultad que él tiene para escribir su propia lengua. En realidad él no sabe escribirla ya que nunca la ha tenido que escribir. Por esa razón centra su clase en la enseñanza de la comunicación de forma oral. Les enseña a hablar para comunicarse, a hacer

preguntas y respuestas y, aclara que los estudiantes insisten en escribir algunas cosas para que no se les olvide, pero él sabe que las están escribiendo ‘como Dios les da a entender’.

Por último, el profesor compartió su percepción sobre el trato esporádico y desigual que se le ha dado a su pueblo.

ED-P4: La única vez que he notado que el gobierno haya hecho algo por nosotros, los de la cultura triqui, fue cuando en tiempos del presidente Camacho, él vino en persona a mi comunidad y dijo lo importante que era tomarnos en cuenta y fundó la escuela. Después de eso hemos estado totalmente abandonados.

A continuación se presenta un cuadro concentrador y sintetizador de la información descrita anteriormente resaltando algunos de los elementos más significativos del Aspecto social:

Cuadro 7. Aspecto social.

ASPECTO SOCIAL	Profesor A	Profesor B	Profesor C	Profesor D
Posicionamiento Profesor	Orgullosa Importante	Triste Decepcionado	Orgullosa Importante	orgullosa Decepcionado
Valores Interculturales	Equilibrado	Desequilibrado	Equilibrado	Casi equilibrado
Concepto	Poco informado	Algo Informado	No informado	No informado
Necesidades	Materiales	Materiales	Formación	Formación
Dificultades	Mantener motivación	Mantener motivación	Encontrar recintos para enseñar	Escribir en su propia lengua

Opiniones	El análisis lingüístico no es adecuado para enseñar L2	La información académica no llega a comunidades	La educación es deficiente y el gobierno irresponsable	No entiende el porqué de aprender una lengua indígena
------------------	--	---	--	---

Fuente: elaboración propia

4.5 Análisis global. Encuentros y desencuentros.

En este apartado, se hace un análisis global donde se determinan los puntos de encuentro y desencuentro entre los profesores participantes en el estudio en base a los resultados y el análisis descrito en el inciso anterior.

Como se puede apreciar en los cuadros concentradores y sintetizadores de información de los cuatro aspectos (general, curricular, pedagógico y social) que se han desarrollado para este capítulo, pocos son los puntos de similitud total entre los profesores participantes a los que asignaremos como *puntos de encuentro total* (100 %) para este apartado en específico. También se encuentran *puntos de encuentro parciales* (75%) de similitud que son mayoría y, por último algunos *puntos de encuentro menores* (50%).

4.5.1 Puntos de encuentro total

Los *puntos de encuentro total* se aprecian en los incisos relacionados a los materiales didácticos, específicamente hablando de recursos didácticos, ya que los cuatro profesores no los usan. Otro inciso es sobre la vivencialidad de la lengua donde los cuatro profesores concuerdan con la misma opinión de que es muy importante y fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua. El inciso sobre el aspecto del lenguaje lexical es otro donde coinciden dándole prioridad a la enseñanza de vocabulario en sus sesiones. Por último, otro punto de encuentro es que todos estos profesores tienen una trayectoria de años de experiencia considerable.

Cuadro 8. *Puntos de encuentro total.*

PUNTOS DE ENCUENTRO TOTAL (100%)				
	Profesor A	Profesor B	Profesor C	Profesor D
Recursos didácticos	Inexistentes	Inexistentes	Inexistentes	Inexistentes
Vivencialidad	Muy importante	Muy importante	Muy importante	Muy importante
Aspecto del lenguaje	Lexical	Lexical	Lexical	Lexical
Experiencia Laboral	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

4.5.2 Puntos de encuentro parcial

Ahora bien, se encuentran otro tipo de puntos de encuentro, como se dijo anteriormente. A continuación se explican los *puntos de encuentro parciales* (75%) en los que tres profesores coinciden y uno no. Primero se hará mención del uso del método de Gramática-traducción que los profesores A, B y C lo utilizan ampliamente pero el profesor D, no. Con respecto al desarrollo de las habilidades lingüísticas, los profesores A, B y C trabajan la Expresión escrita, y el profesor D no la trabaja en absoluto. En relación al uso de material y medios didácticos, los profesores A, B y D los usan en su labor docente pero el profesor C, no.

Otros puntos de encuentros parciales son, por ejemplo, en relación a los programas curriculares, en donde los profesores A, B y D los han diseñado personalmente, pero el profesor C usa los heredados de su maestro tlahuica en combinación con los propuestos por la UNAM. Por otro lado, con respecto al inciso

relacionado al sentido de la asignatura, los profesores A, C y D le dan una orientación integral a la enseñanza donde se enseña tanto la lengua como la cultura de la etnia que habla la lengua que enseñan; en cambio, el profesor B le da una orientación de análisis de la lengua en lugar de adquisición de segunda lengua. Por último, del inciso relacionado a las instalaciones donde se llevan a cabo las clases de lengua, los profesores A, B y C gozan de tener instalaciones ideales con iluminación, ventilación y mobiliario adecuado, así como también con la infraestructura necesaria para hacer uso de la tecnología; por el contrario, el profesor D trabaja en condiciones desfavorables desde el punto de vista de la iluminación y del uso de la tecnología.

Cuadro 9. *Puntos de encuentro parcial.*

PUNTOS DE ENCUENTRO PARCIAL (75%)				
	Profesor A	Profesor B	Profesor C	Profesor D
Sentido asignatura	Integral	Lingüístico	Integral	Integral
Programas curriculares	Creación propia	Creación propia	Heredados UNAM	Creación propia
Método de enseñanza	Gramática-traducción	Gramática-traducción	Gramática-traducción	Método Natural
Habilidades lingüísticas	Expresión escrita	Expresión escrita	Expresión escrita	Expresión oral
Aspectos del lenguaje	Gramatical	Gramatical	Gramatical	No gramatical
Instalación	Adecuada	Adecuada	Adecuada	No adecuada

4.5.3 Puntos de encuentro menor

Finalmente, se informa sobre los *puntos de encuentro menor* entre los profesores, donde se toma como referencia que el 50% de ellos lleva a cabo alguna acción diferente al otro 50%. En este punto se puede observar cómo las diferencias entre los profesores se van haciendo mayores y cómo los varios elementos, como por ejemplo, las diferencias ideológicas, las experiencias de vida y los antecedentes personales de educación inicial, van influenciado y determinando la práctica educativa de cada profesor.

Con respecto al inciso sobre si los profesores conocen y están familiarizados con el término de la interculturalidad, los profesores A y B conocen el término y pueden hacer uso correcto del término, así como lo entienden en relación al contexto educativo y su importancia en el aula de lenguas. Por otro lado, los profesores C y D no han tenido contacto con el término ni están familiarizados con éste, y tampoco conocen las connotaciones de la interculturalidad en el mundo pedagógico. Con respecto a si los profesores tienen valores interculturales a nivel personal y hacen uso de ellos en su interacción con los estudiantes en el aula, los profesores A y C mantienen un equilibrio idóneo que se observa en el respeto y el diálogo abierto con personas tanto de su mismo tipo como diferentes. También se aprecia en estos profesores gusto por las diferencias culturales y colaboración en el aula para un trato igualitario. Al contrario de lo anterior, los profesores B y D demuestran un comportamiento evasivo y discriminatorio en algunos momentos hacia personas de tipo caucásico.

Con respecto al posicionamiento de los profesores ante su propio gremio y su sociedad, los profesores A y C se sienten orgullosos y se saben importantes de ejercer tal profesión, a diferencia de los profesores B y D, quienes se sienten decepcionados y, en específico, el profesor B encuentra esta actividad docente un tanto triste.

En cuanto a las necesidades o dificultades que los profesores manifiestan tener, los profesores A y B expresan necesitar materiales didácticos de todo tipo, tanto libros de texto como materiales y recursos didácticos. También, estos profesores comentan que encuentran difícil mantener la motivación en los estudiantes de sus grupos conforme avanza el tiempo en el semestre. Los profesores C y D, en cambio, hablan de la dificultad de tener acceso a recintos adecuados para dar clase o de poder escribir en su propia lengua pero coinciden al comunicar sobre la gran necesidad de tener acceso a cursos de formación docente y profesional.

Las tendencias didácticas manifiestas que mayormente se identifican, independientemente de que algunos profesores tengan combinaciones con tintes en menor medida de alguna otra, son la tendencia tradicional para los profesores A y B, y por otro lado, la tendencia espontaneísta para los profesores C y D.

Con respecto a la importancia de la práctica en comunidades para tener la experiencia vivencial de hablar la lengua meta con las personas hablantes de esa lengua (o sea, las personas que tienen esa lengua como lengua materna o de nacimiento), se organizan viajes de práctica, siendo los profesores A y B los que ofrecen esta interesante y necesaria actividad al final del curso. Los profesores C y D no ofrecen este tipo de actividad. Por último, se resalta que también el 50 % de los profesores participantes en este estudio de investigación, que son los profesores B y D son hablantes de la lengua indígena que enseñan, a diferencia de los profesores A y C, quienes la aprendieron como segunda lengua siendo ya adultos.

A continuación se presenta el Cuadro 10 donde se concentra y sintetiza la información descrita anteriormente.

Cuadro 10. *Puntos de encuentro menor*

PUNTOS DE ENCUENTRO MENOR (50%)				
	Profesor A	Profesor B	Profesor C	Profesor D
Concepto interculturalidad	Poco informado	Algo informado	No informado	No informado
Manejo de lengua meta	Adquirida como segunda lengua	Lengua materna	Adquirida como segunda lengua	Lengua materna
Valores interculturales	Equilibrado	No equilibrado	Equilibrado	No equilibrado
Posicionamiento	Orgullosos	Decepcionados	Orgullosos	Decepcionados
Necesidades	Materiales didácticos	Materiales didácticos	Formación	Formación
Tendencia didáctica	Tradicional	Tradicional	Espontaneísta	Espontaneísta
Experiencia vivencial	Práctica en comunidad	Práctica en comunidad	Sin práctica en comunidad	Sin práctica en comunidad

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Es sólo mediante la comprensión de los procedimientos de nuestro propio pensar y sentir que podremos ayudar a nuestros alumnos. El educador no deberá tener temor ya que éste restringe el pensamiento y limita la iniciativa. Si el profesor mismo siente temor oculto o admiración extrema por hablar una lengua específica, por ejemplo, se lo comunicará a sus alumnos, aun cuando esto no se note en el momento. Los profesores de lengua nacional minoritaria deberán estar alertas para evitar caer en su propio sistema particular, que la mente está siempre edificando. El estar permanentemente alerta es algo que necesariamente nos llevará a la reflexión. Por otro lado, elementos como la repetición y el hábito propician la pereza en la mente y se precisará de un choque emocional para “despertarla”. Con respecto a los métodos para la enseñanza de una segunda lengua, específicamente, la repetición del mismo método durante todo un curso también terminará siendo un hándicap para el progreso en estos menesteres. Al respecto Baker (1996), asevera que “elegir <la mejor> teoría o el mejor método de enseñanza es tan peligroso como elegir un sólo traje para todas las ocasiones. La complejidad de la adquisición de una lengua hace poco inteligente llevar siempre el mismo vestido” (p. 126).

Con base en mi experiencia personal como profesora de segundas lenguas considero que la posición de Baker es totalmente certera, ya que, dependiendo de qué enseñamos, en qué contexto y a quién, deberá variar el método. Asimismo, dependiendo de qué aspecto del lenguaje estemos enseñando o qué habilidad lingüística estemos desarrollando en nuestros alumnos, también el método deberá variar.

Con respecto a las grandes preguntas iniciales que motivaron este trabajo de investigación como: ¿Quiénes son los profesores de LNMV en la ciudad de Querétaro y cuál es su formación académica?, ¿Cómo están trabajando estos profesores y qué métodos de enseñanza utilizan?, ¿Con qué materiales didácticos

cuentan? ¿Cuáles son sus tendencias pedagógicas?, ¿Cómo se está llevando a cabo este proceso? y, ¿Qué tipo de necesidades o problemas enfrenta este gremio de maestros?, se puede decir, partiendo de los resultados de la investigación desarrollada a lo largo de este trabajo, que se lograron todos los objetivos específicos, llegando a las conclusiones presentadas a continuación.

En primer lugar, los docentes de lengua indígena LNMV de la ciudad de Querétaro, que tomaron parte en este trabajo de investigación como profesores participantes, aunque utilicen entre ellos ligeramente diferentes métodos de enseñanza en el aula, se puede concluir que a nivel general, siguen ofreciendo una educación de tipo tradicional. Esto se manifiesta en diferentes momentos, algunas veces de manera obvia, como el caso de los maestros que presentan una tendencia didáctica tradicional y, en otras ocasiones de manera casi imperceptible, que es el caso de los profesores que resultaron tener una tendencia espontaneísta. Estos últimos, aunque no están clasificados con la tendencia tradicional, de todos modos, en diferentes momentos, manifestaron comportamientos subyacentes del estilo frontal tradicional, porque, aunque utilizan un diferente móvil en la estrategia de acercamiento al alumno y en su actitud hacia la apertura de iniciativa de los alumnos, al final de cuentas las actividades en concreto utilizadas para el desarrollo de los diferentes aspectos del lenguaje, así como de las habilidades lingüísticas, son las mismas, basadas en la repetición, traducción y memorización.

Así pues, en todos los casos se detectó la persistencia del estilo de enseñanza tradicional en diferentes medidas. A partir de ello se concluyó que los profesores de LNMV están reproduciendo el tipo de educación que recibieron durante su formación. También resulta notorio que las creencias y concepciones de los profesores afectan de forma directa al proceso enseñanza-aprendizaje en sus aulas, así como que ejercen influencia en la concepción que los alumnos desarrollan hacia las lenguas indígenas, lo cual se puede apreciar a través de comentarios y anécdotas por parte de los profesores.

Los profesores de LNMV, a pesar de que hacen un gran esfuerzo en su práctica docente, carecen de conocimientos sobre métodos que potencialicen actividades de corte activo, vivencial y lúdico de enseñanza. Asimismo se puede apreciar que esta limitante se basa en un proceder unidisciplinar que caracteriza la enseñanza de estos profesores. Partiendo de esto, se puede inferir que un tratamiento interdisciplinario como proceso de trabajo pedagógico en la enseñanza de LNMV sería acercarse a la posibilidad de crear nuevas y más ricas experiencias en el aprendizaje de la lengua meta.

Se aprecia que por lo menos en tres de los cuatro casos los profesores enseñan como fueron enseñados. Así que sería recomendable y de gran trascendencia que, de algún modo, estos profesores independientes que tienen múltiples cualidades e intereses afines, pudieran tener acceso a una formación complementaria específica que les ofreciera herramientas adicionales para su práctica docente.

Educar al educador, según Krishnamurti (1984) no trata sólo de dotarlo de una cornucopia de materiales nuevos y llenarle la cabeza sobre las tendencias más “de moda” en la enseñanza de lenguas “prestigiadas”, sino que habla de que el educador tendrá que conocerse y entenderse a sí mismo, para reflexionar de qué manera podrá adaptar nuevas formas de enseñanza y romper viejos esquemas sobre la manera de actuar de uno mismo. Explica que *educar al educador* será una de las tareas más difíciles porque la mayor parte de los profesores están ya cristalizados dentro de un sistema de pensamiento o dentro de un molde de acción, y se han moldeado a una ideología o a una norma determinada de conducta.

A pesar de ser un gran reto, *educar al educador* sí es posible y además, necesario en las situaciones a las que se hacen referencia en este trabajo. Se tiene, por un lado, un grupo de profesorado con grandes aptitudes y que enseñan una asignatura crucial y, por otro lado, se tiene como país la inmensa necesidad y

obligación de hacer algo por el fortalecimiento de las lenguas nacionales minoritarias de México.

Con respecto a los materiales didácticos que los profesores utilizan o diseñan para su enseñanza se puede concluir que el uso de éstos en general es mínimo e ineficiente. A pesar de que en un caso aislado el uso de materiales que se utilizan para el nivel básico es adecuado, es notorio que para los siguientes niveles ya no se cuenta con ese apoyo. El uso de materiales didácticos, medios y recursos didácticos es de suma importancia en la enseñanza de lenguas como se mencionó en el capítulo 2 de esta tesis. Éstos necesitan ser innovadores y de preferencia de tipo polifacético y multinivel.

A pesar de que los profesores están de acuerdo sobre la gran importancia del uso de materiales didácticos de todo tipo, el uso es casi nulo. Se puede apreciar que los profesores tienen una actitud positiva y una forma de pensar acertada respecto a este tema, pero a su vez, se nota urgente la necesidad de crear nuevos materiales, de adaptar diferentes medios para la enseñanza y de desarrollar recursos didácticos de diferente índole. Con respecto a este tema lo ideal será que los profesores adopten una postura propositiva, creativa y productiva en cuanto a la creación de nuevos materiales de manera complementaria a la producción de materiales didácticos que puedan provenir de otras fuentes. En suma resulta contundente que los profesores que no encuentran materiales a la venta ya elaborados, diseñen y creen sus propios materiales de apoyo a los temas que se estén desarrollando, así como que estos sean los adecuados para las habilidades lingüísticas que estén promoviendo en sus clases.

Por otro lado, también se aprecia que existe una confusión en torno al conocimiento del concepto de interculturalidad entre algunos de los profesores contemplados. En general, en mayor o menor grado, los profesores conocen el término a medias o pueden deducir lo que significa tan sólo por el análisis de la palabra misma, pero es evidente que no conocen el concepto a fondo como parte

de su formación profesional, y tampoco conocen todas las implicaciones de este concepto en el mundo de la enseñanza de lenguas minoritarias y como parte esencial del perfil necesario que debe tener un profesor de lengua minoritaria. Además, a través de la observación que se llevó a cabo, se pudo identificar que los problemas históricos de resentimiento entre hablantes y mestizos siguen vigentes y se hacen manifiestos en el salón de clase en algunos casos, entorpeciendo, con ello, la puesta en escena, -de trascendental importancia- de los valores interculturales como parte del perfil del profesor de LNMV.

Existen algunos datos encontrados durante la investigación que aunque no son los puntos centrales de la tesis no dejan de ser relevantes por su interrelación e incidencia. En específico, resaltan datos respecto a dos condiciones determinantes para el aprendizaje de lenguas nacionales minoritarias en la ciudad de Querétaro. En primer lugar se reconoce que la mayoría de los de los profesores participantes tiene acceso a instalaciones adecuadas en cuanto a espacios, ventilación, iluminación y uso de tecnologías. En segundo lugar, se observa un número considerable de alumnos de origen principalmente mestizo interesado y dispuesto a aprender una lengua indígena de manera formal. Las dos condiciones anteriormente descritas, en esencia, hacen referencia a una infraestructura física y un público meta necesarios para que se dé el fortalecimiento de una lengua. El sector de enseñanza de lengua indígena de la ciudad de Querétaro descrito en este trabajo ya cuenta con estas condiciones, y por lo tanto se encuentra potencialmente, en buena posición para que se dé una eclosión de revitalización lingüística.

Con respecto a la situación general de la enseñanza de las lenguas nacionales minoritarias en la ciudad de Querétaro se observa que la iniciativa social por su mantenimiento ya existe. En la ciudad hay profesores de LNMV independientes, y jóvenes y adultos que han decidido aprenderla de manera voluntaria. Sin embargo, ahora falta que haya un apoyo mayor por parte del sector

público para potencializar el desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas mexicanas.

Una estrategia fundamental que se debe de instaurar para apoyar esta causa es brindar formación a los profesores. Los profesores independientes de LNMV se beneficiarían enormemente con un curso fortalecedor que dote de mayores herramientas y dinamismo a este sector docente para avanzar en la misma dirección y, finalmente hacer más eficiente y mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas nacionales minoritarias.

De acuerdo a los datos que revela esta investigación los ámbitos que deberán fungir como pilares para propuestas de mejora, como la que se mencionó anteriormente sobre la creación de un curso formador para profesores de LNMV, son: Metodología de la enseñanza de lenguas, Creación y elaboración de materiales didácticos, e Interculturalidad y autorreflexión.

Además, esta estrategia lograría reunir a estos profesores, que por lo observado en este estudio, se conciben trabajando en un relativo aislamiento. De esta manera tendrían la oportunidad de compartir experiencias y crear una comunidad educativa que funcione como red de apoyo y comunicación entre ellos.

Finalmente, este estudio ha supuesto una magnífica ocasión para afianzar un contacto ya existente pero parcial con el aula de enseñanza de LNMV por parte de la investigadora. El valor humano de los informantes y su gran disposición por cooperar con este proyecto facilitó la reflexión y el diálogo. Este trabajo y sus resultados aportaron imprescindible información para investigaciones posteriores. Asimismo, abre nuevas preguntas de investigación, como son:

¿Es posible crear propuestas de mejora y/o cursos para profesores de LNMV sin que éstas estén basadas en la interdisciplinariedad?

¿De qué manera se podría desarrollar un enfoque de trabajo interdisciplinar para los profesores de LNMV de la ciudad de Querétaro que pudiera reforzar las áreas de corte activo, vivencial y lúdico que resultan insatisfactorias en su desempeño docente, de acuerdo a esta investigación?

¿Cuáles son las disciplinas que tendrían que interrelacionarse con la enseñanza de LNMV para fortalecer los tres pilares descritos para propuestas de mejora basados en las conclusiones de esta investigación?

¿De qué manera el tratamiento interdisciplinar ayudaría a solucionar el problema de “discriminación a la inversa” que se observa en el aula multiétnica de LNMV y que afecta de manera importante el diálogo intercultural en clase?

La experiencia personal en la formación como Maestra en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe fue enriquecedora en todo momento y de mayúscula y fructífera trascendencia en relación al ámbito del conocimiento adquirido y la comprensión a fondo de la realidad que viven las lenguas Amerindias hoy en día. Esto se verá reflejado en la motivación personal para hacer nuevas propuestas de investigación, así como, de proyectos de mejora pedagógica relacionados al tema.

También, la experiencia de compartir este estudio de investigación en un escenario internacional con los expertos del *Ulpan* en Israel, durante el viaje de movilidad académica, tuvo numerosas consecuencias positivas. Haber puesto en práctica las mismas técnicas y haber usado los instrumentos creados y desarrollados para este trabajo de investigación durante la observación de los profesores del *Ulpan* en sus prácticas docentes fue de suma importancia por la retroalimentación que se recibió de los académicos de la Universidad Hebrea de Jerusalén, así como, por el conocimiento adquirido en diferentes ámbitos de la enseñanza de lengua. En particular, quiero resaltar el manejo activo y efectivo de valores interculturales por parte de los profesores del *Ulpan* en el aula multiétnica, siendo esto un ejemplo que se deberá tomar en cuenta a la hora de diseñar cursos fortalecedores para profesores de LNMV en la ciudad de Querétaro.

Referencias

- Abengoechea, S. y Romero, E. (1991). *Selección y empleo de medios*. Máster de formación de formadores. Barcelona: RENFEUAB.
- Alonso, M.G. (2014). *Guía para la formación docente de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México: Secretaría de Educación Pública.
- Alonso, C.M., Gallego, D.J., Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. 4ª Edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Álvarez, C. (2011). El Interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*. vol.37 no.2 Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052011000200016&script=sci_arttext
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Atkinson, D. y Ramanathan, V. (1995). Cultures of writing: An ethnographic comparison of L1 and L2 university writing/language programs. *TESOL Quarterly*. Vol. 29, No. 3, pp. 539-568.
- Auzmendi, L. (2011). Unidos en la diversidad. En Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. *La protección de las lenguas minoritarias en Europa: hacia una nueva década*. pp. 7-8. Bilbao: Hariadna Editoriala.

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de la educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bautista, J. M. (2010). *Los Materiales como mediadores*. Recuperado de www.investigalog.com/el_juego_como_metodo_didactico/tema8losmateriale scomomediadores/
- Bernard, H. R. (1996). Language preservation and publishing. En Nancy H. Hornberger (comp.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*, págs. 139-156. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Blanchet, P.H. (1994). Sociologie ou linguistique?: considérations sur les problèmes épistémologiques du concept de langue à propos de deux nouveaux ouvrages. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. 20(3-4), 81-88.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University. San Francisco: Pearson Longman.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco State University San Francisco: Pearson Longman.
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). México.
- Casa de Cultura. Sistema de información cultural, (2014). Secretaría de Educación Pública (SEP). CONACULTA. Recuperado de http://sic.gob.mx/ficha.php?table=centro_cultural&table_id=149
- Cassany, D., Luna, M., y Sans, G., (1998). *Enseñar lengua*. España: Grao.

Centro Estatal de Formación Artística y Cultural (CEFAC) (s.f.). México es cultura. CONACULTA. Recuperado de [http://www.mexicoescultura.com/recinto/66061/Centro%20Estatal%20de%20Formaci%C3%B3n%20Art%C3%ADstica%20y%20Cultural%20\(CEFAC\).html](http://www.mexicoescultura.com/recinto/66061/Centro%20Estatal%20de%20Formaci%C3%B3n%20Art%C3%ADstica%20y%20Cultural%20(CEFAC).html)

Centro Virtual Cervantes. (2015). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm

Chadwick, C. (1988). *El uso de los principios de diseño de enseñanza-aprendizaje en la preparación de textos escolares*. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/El-Uso-de-los-Principios-de-Dise%C3%B1o-de-Ense%C3%B1a-Aprendizaje.pdf>

Chastain, K. (1976). *Developing second language skills: Theory to practice*. Chicago: Ed. Rand McNally.

Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.

Chaudron, C. (2000). Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language and learning. *Second Language Studies* 19 (1): 1-56. Recuperado de [http://www.hawaii.edu/sls/uhwpe/sl/19\(1\)/Chaudron.pdf](http://www.hawaii.edu/sls/uhwpe/sl/19(1)/Chaudron.pdf)

Chomsky, N. (1959). *A review of B. F. Skinner's 'verbal behavior'*. *Language* 35: 26-58. Recuperado de https://chomsky.info/1967____/

Cleghorn, A. y Genesee, F. (1984). Languages in contact: an ethnographic study of interaction in an immersion school. *TESOL Quarterly* 18: 595-625.

Contreras, L. (1998). *Resolución de problemas. Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva. España. Recuperado de <http://www.uhu.es/luis.contreras/tesistexto/contenid.htm>

Davis, B. (1993) *Tools for teaching*. San Francisco: Ed. Jossey-Bass.

Davis, T. (2011). Prefacio. En Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. *La protección de las lenguas minoritarias en Europa: hacia una nueva década*. pp. 9-10. Bilbao: Hariadna Editoriala.

Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics* 23: 289-322.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2005) *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación, Auckland. Nueva Zelanda: Auckland Uniservices Limited.

Equipo Pygmalion (1987). *El enfoque comunicativo en la escuela. Una nueva orientación para la enseñanza del inglés*. Edi-6. Madrid.

Facultad de filosofía. Universidad Autónoma de Querétaro. Inicio. Recuperado de <http://filosofia.uaq.mx/>

- Filbeck, G. y Smith, L.L. (1996). Learning styles, teaching strategies, and predictors of success for students in corporate finance. *Financial Practice & Education*, Spring/Summer 96, Vol.6, Issue 1, p.74
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. J. (1983). *The functional-notional approach. From theory to practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, J. (1992). *Quality education: the development of competence*. Geneva: UNESCO.
- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson, B. (2011). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Guatemala: PACE-GIZ.
- Galván, M. A. (2014). Lenguas en peligro de extinción. *Revista AZ*. No. 79. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/articulos-az/lenguas-en-peligro-de-extincion/>
- García, E. (2006). *Un estudio descriptivo de las interacciones en el aula. Elemento de análisis en la reprobación y rezago de cálculo*. UADY. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Yucatán. Yucatán, México.
- Gentry, J.A. y Helgesen, M.G. (1999). Using learning style information to improve the core financial management course. *Financial Practice and Education*, Spring-Summer, 9(1), 59-69. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar?start=30&q=+Gentry+y+Helgesen+1999&hl=es&as_sdt=0,5

- Goldstein, H. (1997). *Methods in school effectiveness research. School effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Hale, K. (1998). On endangered languages and the importance of linguistic diversity. En Lenore A. Grenoble y Lindsay J. Whaley (comps.), *Endangered Languages; Language Loss and Community* (pp. 192-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold Ed.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition en E. Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury house.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. y Wheeler, R. (1983). *A Training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1979.) On communicative competence. En C. J. Brumfit y K. Johnson (eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 5-26). Oxford: Oxford University Press.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin.
- INEGI, (2010). Panorama sociodemográfico de Querétaro. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/qro/Panorama_Qro.pdf
- Janesick, V. (1994). The dance qualitative research design. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. p. 209-219 London: Sage Publication.
- King, K. A. (2000). Language ideologies and heritage language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), p. 167-184.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Estados Unidos: Pergamon Press Inc.
- Krishnamurti, J. (1984). *La educación y el significado de la vida*. Ciudad de México: Editorial Orion.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Latapí, P. (septiembre, 2013). Metodología implementada en la elaboración de recursos didácticos en museos comunitarios. 1er Congreso Internacional *Patrimonio, Turismo y Desarrollo Comunitario en la Sierra Gorda*. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro. México. RLEE (México) Volumen XLI. Números 1 y 2. p. 103–124.

- Leichman, A. (2012). *Laplanders turn to Israel to learn Sámi* . Israel 21c.
Recuperado de <http://www.israel21c.org/laplanders-turn-to-israel-to-learn-sami/>
- Lengua. (2005). En *Diccionario español*. WordReference. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/lengua>
- Lengua (2014). En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=lengua&m=form&o=h>
- Létourneau, J. (2006). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación del trabajo intelectual*. Quebec: Les éditions du Boréal.
- Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* (2012). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. México.
- López, R., Vázquez, A. y Prieto, D. (2011). La presencia indígena en la ciudad de Querétaro; caracterización socio demográfica. En Vázquez, A. y Prieto, D. (coords). *Indios en la ciudad. Identidad, vida cotidiana e inclusión social de la población indígena en la metrópoli queretana*, pp. 55-82. Instituto nacional de antropología e historia. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. Londres: Longman.
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de estudios filológicos*. 16. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm#_ftnref3

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Martínez, J.D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 41(1-2), pp. 103-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27021144004.pdf>

McDowell, J. (1984). *Curso de formación de monitores*. Barcelona: Generalidad de Cataluña.

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Montes J. J. (1995). *Dialectología general e hispanoamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Montes J.J. (1998). *Confusión de «lengua» y «lenguaje», ¿otro aspecto del imperialismo mundializante?* Thesaurus. 53 (3). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/53/TH_53_003_101_0.pdf

Moseley, C. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, 3ra ed. UNESCO. París. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/WOLP_OP_05_highres.pdf

Muñoz, A. (1998). Enfoques para la educación multicultural e intercultural. *Revista Complutense de Educación*. 9(2) pp.101-135.

- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Cauce, revista de Filología y su didáctica*, 26, 321-347. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cauce/26/navarro.pdf>
- Nerici, I. G. (1973) *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nolasco, M. (2004) *Enseñanza de una segunda lengua. Manual Práctico para Docentes*. Vigo: Ideas Propias Editorial.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. (1993). *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Estados Unidos: Heinle & Heinle. University of Illinois.
- Parrott, M. (1991). Teacher education: factors relating to programme design. En R. Bowers y C. Brumfit (eds.). *Applied Linguistics and English Language Teaching*. Londres: Macmillan.
- Pavel, T. (1967). Une question terminologique: le pair «langue» - «langage». *Revue Roumaine de Linguistique*, 12(5), pp. 443- 452.
- Pavlenko, A. y Lantolf, J. P. (2002). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* pp.78-155. Nueva York: Oxford University Press.
- Pérez, I. (2013). *Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas*. Recuperado de http://1314-proceso-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf

Pérez, M., Bellatón, P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de las lenguas en México. Hacia un enfoque pluricultural. *Revista Universitaria*. 10. Recuperado de <http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilingüe>

Programa de Revitalización de las Lenguas (PINALI) Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf>

Ribé, R. y Vidal, N. (1995). *La Enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rivera, M.A. y Rangel E.N. (2011). De pueblo de indios a metrópoli multicultural. Los indios en la historia de Santiago de Querétaro. En Vázquez, A. y Prieto, D. (coords). *Indios en la ciudad. Identidad, vida cotidiana e inclusión social de la población indígena en la metrópoli queretana*, pp. 83-111. México: Instituto nacional de antropología e historia. Universidad Autónoma de Querétaro.

Rivers, W. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *La entrevista en metodología de la investigación educativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Rosa, M., Jiménez, P. y Ulloa, P. (2004). *Comprensión lectora y estrategias de enseñanza y aprendizaje: un caso de investigación acción*. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de

http://www.accessmylibrary.com/comsite5/bin/comsite5.pl?page=library&item_id=0286-32018435

Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Editorial Ariel.

Saarikoski, L., Salojärvi, S., Corso del, D. y Ovcin, E. (2001). *The 3DE: An environment for the development of learner-oriented customised educational packages*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228744844_The_3DE_an_Environment_for_the_Development_of_Learner-Oriented_Customised_Educational_Packages

Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Arco Libros.

Santos, S. (2012). *La enseñanza del idioma wixárika (huichol) como Lengua Nacional Minoritaria*. Recuperado de https://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/santosgarcia_saul.pdf

Santos, S. (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos*. México: Universidad Autónoma de Querétaro y Universidad Autónoma de Nayarit.

Saussure, F. (1949). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Programa de formación en educación intercultural bilingüe para los países andinos*. Cochabamba: PROEIB Andes.

Siguan, M., y Mackey, W. F. (1989). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

- Siguan, M. (2008). *Las lenguas y la globalización*. Recuperado de http://www.euskara.euskadi.eus/r59bpeduki/es/contenidos/informacion/artik26_1_siguan_08_07/es_siguan/adjuntos/Miquel-Siguan-cas.pdf
- Skolverket, S. (2006). *Descriptive data for preschool activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden*. National Agency for Education. Recuperado en <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/12309?publisher=Sweden.+Skolverket+%28Sweden.+National+Agency+for+Education%9>
- Slama-Cazacu, T. (1992). Environmental factors and child's language learning. En Elisabeth Luna Traill (coord.). *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch*, pp.127- 142. México: UNAM.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York. Recuperado de <https://coursunneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/traduccic3b3n-spradley5.pdf>
- Standal, T. y Betza, R. (1995). *Content area reading: teachers, texts and students*. Nueva York: Prentice Hall.
- Suárez, M. (2014). *Habilidades, microhabilidades de lectura*. Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura. Recuperado de <http://dinle.eusal.es/searchword.php?valor=Habilidades,%20microhabilidades%20de%20lectura>

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Terrel, T. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. En *Modern language journal*. 61, pp. 325-37.
- Tezanos, A. (s.f.). *La escuela primaria: una perspectiva etnográfica*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_05ens.pdf
- Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: a historical sketch*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Declaración universal de los derechos lingüísticos* (1996). Barcelona: UNESCO.
- Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas* (2003). París: UNESCO.
- Valencia, F.J., Rico, M.P., y Portilla, M. (2013). *Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México: educación media superior y educación superior*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- Varanoglulari, F., López, C., Gansrigler, E., Pesanha, L. y Williams, M., (2008). Secondary EFL course. *ELT Journal* 62(4), pp. 401-419.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning* 60(2), pp. 470-497.
- VisitMexico*, (s.f.). Centro de México. Querétaro. Recuperado de <http://www.visitmexico.com/es/queretaro>

Wipf, J. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension. *Foreign Language Annals*. 17, pp. 345-48.

Zarate, G. (1995). La problématisation de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux de l'entre deux, en C. Briane y A. Cain (eds.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?* Paris: ENS Éditions.

Zimmermann, K. (1999) *Políticas del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. Ensayos de ecología lingüística. España: Editorial Iberoamericana.

ANEXO 1


FICHA DE REGISTRO DE PROFESORES DE LENGUAS INDÍGENAS (LNMV) DE LA CIUDAD DE QUERÉTARO	
INFORMACIÓN PERSONAL	Fecha: _____
Nombre del profesor _____ Ficha No. ____ Tiempo de experiencia como maestro de lengua indígena _____ Edad ____ Lengua originaria _____ Lenguas adquiridas _____ Institución de trabajo _____ Asignatura que enseña _____	

FORMACIÓN PROFESIONAL		
	TITULO	LUGAR
Preparatoria		
Capacitación		
Licenciatura		
Diplomado		
Maestría		
Doctorado		
Otro		

HORARIO DE TRABAJO		
	HORARIO	DIAS
Asignatura		
Nombre de la persona que elaboró el registro: _____		

Fuente: elaboración propia

ANEXO 2

FICHA DE OBSERVACIÓN PRESENCIAL DE CLASE PARA PROFESORES DE LENGUA INDÍGENA (LNMV)			
NOMBRE DEL PROFESOR: _____		Fecha No. _____	
INSTITUTO: _____		Clase No. _____	
Instrucciones: Escribir las actividades principales de clase y especificar detalles de acuerdo al rubro.			
Observaciones			
Descripción de actividad (secuencialidad)	Docente: rol del profesor, corrección de 'errores', manejo de grupo, manejo del lenguaje, etc.	Estudiante: rol, interacción (espontánea, guiada, etc.), involucramiento, motivación, participación, etc.	Lenguaje: habilidad lingüística promovida, naturaleza del lenguaje (artificial, natural, etc.), aspectos del lenguaje, tipo de material didáctico.
			
Nombre del observador: _____			

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 3

HOJA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES DE LENGUA INDÍGENA (LNMV)	
Nombre del profesor _____	Fecha _____
Instituto _____	Ficha No. _____
TABLA DE PREGUNTAS	
P1	Nos podría platicar sobre ¿Cómo y cuándo comenzó a dar clases de lengua indígena?
P2	¿Qué significa para usted formar parte del gremio de profesores de lenguas indígenas?
P3	¿Qué programas de estudio utiliza para la organización y preparación de su clase? ¿Existen? o en su defecto, ¿en qué se basa para la preparación de sus clases?
P4	¿Qué método(s) de enseñanza utiliza para enseñar lengua indígena? Explique.
P5	En su labor educativa ¿Qué tipo de actividades utiliza? ¿Se apoya en actividades lúdicas, como algún juego de mesa o actividades musicales como el uso de canciones?
P6	¿Utiliza algún tipo de texto para su clase? ¿Existe? ¿Cómo se llama? ¿Se consigue fácilmente?
P7	¿Qué opina de los materiales didácticos? ¿Por qué? ¿Existen materiales didácticos específicos para la enseñanza de la lengua que usted enseña? ¿Usted diseña sus materiales? ¿Cómo son?
P8	¿Qué opina sobre la <i>vivencialidad</i> de la lengua como elemento básico para su aprendizaje? ¿Considera importante que los alumnos tengan experiencias vivenciales en el lugar del habla?
P9	¿De qué manera usted promueve esta vivencialidad? ¿Organiza viajes a las comunidades o invita a hablantes a su aula? Explique
P10	Para usted ¿Qué es la interculturalidad? Explique
P11	Refiriéndonos específicamente a los valores interculturales a nivel personal ¿Qué importancia le da usted a la interculturalidad en el aula? ¿Puede dar algún ejemplo?
P12	¿Qué opina sobre el factor <i>motivación</i> relacionado al aprendizaje de lenguas? ¿Considera usted que sus alumnos se encuentran motivados? ¿A qué se lo atribuye? ¿Es posible mantener esta motivación a través del curso?
P13	¿Cómo describiría el tipo de relación que lleva con sus alumnos? Platique
P14	¿En sus clases le gusta darles cierta libertad a sus alumnos respecto a la forma de trabajo? ¿Les permite que ellos hagan sugerencias de cómo trabajar?
P15	¿En alguna ocasión se ha enfrentado con algún tipo de prejuicio social hacia su profesión?
P16	Desde su perspectiva, ¿Existen necesidades específicas en la labor de profesor de lengua indígena?
P17	A través de su experiencia ¿Identifica algún tipo de dificultad en la práctica de la enseñanza de lengua indígena?
P18	¿Cuál es su opinión ante los ofrecimientos de cursos de mejora profesional? ¿Participa? ¿Ha asistido alguno? ¿De qué trató?
Nombre del encuestador: _____	

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4

HOJA 1 DE ANÁLISIS PARA PROFESORES DE LENGUA INDÍGENA (LNMV)
Ficha No.
Instrucciones: Anote en cada uno de los rubros, de manera descriptiva y detallada, una sinopsis de lo percibido durante las sesiones de observación a profesores.
MATERIAL DIDÁCTICO (importancia que le da el profesor al uso del material, tipo de material, congruencia con el nivel y el tema a enseñar, frecuencia de uso, etc.)
VALORES INTERCULTURALES (valores personales que el maestro práctica en sus clases y hacia sus alumnos como el respeto, la aceptación de lo diferente, la no discriminación, el interés por la diversidad, etc.)
VIVENCIALIDAD DE LA LENGUA (importancia que le da el profesor a las actividades de tipo vivencial en su curso, actitud hacia la práctica directa con hablantes, preparación de situaciones reales recreadas en el salón de clase, etc.)
GRADO DE MOTIVACIÓN (motivación con la que el maestro imparte su clase y habla acerca de la lengua originaria que enseña, así como la motivación que ejerce en los alumnos.)
COMENTARIOS GENERALES

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 5

HOJA 2 DE ANÁLISIS PARA PROFESORES DE LENGUA INDÍGENA (LNMV)

Nombre del profesor _____ Fecha _____

Instituto: _____ No. Ficha _____

Instrucciones: Analice y escriba lo relacionado a las diferentes categorías y subcategorías después de las sesiones observadas.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	COMPORTAMIENTO
METODOLOGÍA	
Método empleado	
Corrección de errores	
SENTIDO DE LA ASIGNATURA	
Orientación (énfasis)	
Tipo de información (lengua/cultural)	
Finalidad	
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	
Habilidades que promueve	
Aspectos del lenguaje	
PAPEL ALUMNO	
Qué hace	
Cómo hace	
Tipo de interacción	
PAPEL PROFESOR	
Qué hace	
Cómo hace	
Tipo de interacción	
EVALUACION	
Importancia en el producto o en el proceso de aprendizaje	
De carácter cuantitativo o cualitativo	
Nombre del observador:	

ANEXO 6

HOJA DE DETERMINACIÓN PARA PROFESORES DE LENGUAS INDÍGENAS (LNMV)				
Nombre del profesor _____		Fecha _____		
Instituto: _____		No. ficha _____		
Instrucciones: Circule las características de cada categoría en base al análisis de sus observaciones y determine la tendencia.				
TENDENCIAS DIDÁCTICAS				
CATEGORÍAS	TRADICIONAL	TECNOLÓGICA	ESPONTANEÍSTA	INVESTIGATIVA
Técnica de enseñanza	Clase teórica	Exposición dialogada	Juego de roles	Análisis de casos
Modelo de enseñanza	Basado en teoría	Tecnicismo	Modernismo	Constructivismo
Tipo de aprendizaje	Individual	Individual	Grupal	Individual/Grupal
	Memorístico	Memorístico	Significativo	Significativo
	Deductivo	Inductivo/Deductivo	Inductivo	Inductivo/Deductivo
Intervención docente	Dicta	Expone	Promueve	Conduce
Intervención de los alumnos		Reproducen	Actúa	Investiga
	Copian	Atienden	Juega	Reflexiona
	Atienden	Crean	Dialoga	Investiga
Sentido de la asignatura	Conceptual	Aplicabilidad	Procedimental	Conceptual
			Actitudinal	Procedimental
				informativa
Evaluación	Sumativa	Sumativa	Formativa	Formativa
	Subjetiva	Taxonómica	Criterios variables	Holística
Comentarios:				
Tendencia didáctica determinada:				
Nombre del observador:				

Fuente: elaboración propia basado en Contreras, 1998.