



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL

**Diseño de materiales multimedia para la enseñanza del náhuatl a hablantes adultos
no nativos**

Proyecto terminal de carácter profesional que para obtener el grado de:

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Presenta:

Carlos Alberto Rugerio Valerio

Directora del proyecto terminal:

Dra. Belem Escorcía Islas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL

**“Diseño de materiales multimedia para la enseñanza del náhuatl a hablantes adultos no
nativos”**

Proyecto terminal de carácter profesional para obtener el grado de:

Maestro en Tecnología Educativa

Presenta:

Carlos A. Rugerio Valerio

Director del Proyecto Terminal:

Dra. Belem Escorcía Islas

Pachuca de Soto, Hidalgo

2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Colegio de Posgrado
School of Graduate Studies

Lic. Carlos Alberto Rugerío Valerio,
Candidato a Maestro en Tecnología Educativa
Presente:

Por este conducto le comunico el jurado que le fue asignado a su Proyecto Terminal de Carácter Profesional denominado: "Diseño de materiales multimedia para la enseñanza del náhuatl a hablantes adultos no nativos" con el cual obtendrá el Grado de Maestro en Tecnología Educativa y que después de revisarlo, han decidido autorizar la impresión del mismo, hechas las correcciones que fueron acordadas.

A continuación se anotan las firmas de conformidad de los integrantes del jurado:

PRESIDENTE: M.T.E. CITLALI RAMOS BAÑOS.

Citlali Ramos Baños

PRIMER VOCAL: DRA. BELEM ESCORCIA ISLAS.

Belem Escorcía Islas

SECRETARIO: DR. PEDRO ALBERTO PIÑÓN DOMINGUEZ.

Pedro Alberto Piñón Domínguez

SUPLENTE 1: MTRO. SERGIO OLGUÍN AGUIRRE.

SUPLENTE 2: MTRA. LINDA GLADIOLA FLORES FLORES.

Sin otro asunto en particular, reitero a usted la seguridad de mi atenta consideración.

ATENTAMENTE
 "AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
 Pachuca, Hgo., a 25 de Febrero de 2019.

Sergio Olguin Aguirre

Mtro. Sergio Olguin Aguirre
 Coordinador de la Maestría en Tecnología Educativa



Torres de Rectoría 4º piso,
 Carretera Pachuca-Actopan, Km. 4.5
 Col. Campo de Tiro
 Pachuca de Soto, Hidalgo, México; C.P. 42039
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 2904
 dip_dep@uaeh.edu.mx

w.uaeh.edu.mx

Dedicatoria

Dedico este proyecto a todos aquellos que han reestablecido el lazo con su comunidad en lo histórico, musical, literario, político, educativo y lingüístico. Espero que este proyecto nos siga inspirando a involucrarnos más con nuestro entorno, sin importar qué idioma hablemos, dónde hayamos crecido, dónde estemos conviviendo, o hacia dónde queramos ir.

Dedicado a Emma y Mónica.

Agradecimientos

Agradezco profundamente el apoyo que he recibido de tantas personas que se han cruzado en este proyecto. Todas ellas cedieron parte de su tiempo y experiencia para compartir un poco de lo que saben y ayudarme. Agradezco también el interés que han mostrado en la revitalización de idiomas a través de mi planteamiento de acción. Espero que los productos que aquí ven, además de las reflexiones que he plasmado, se acerquen al nuevo mundo que les prometí. Agradezco especialmente el apoyo y consideración de mi familia en todo momento.

Gracias al experto en informática, programación y diseño Luis Enrique Morales Márquez, y al historiador, profesor, investigador y hablante del náhuatl Edmundo Hernández Amador, por aceptar ser parte de este proyecto. Gracias a la Dra. Belem Escorcía Islas, por haber visto una oportunidad en mi proyecto y haberlo dirigido desde el principio. Agradezco finalmente a los lectores de mi proyecto por tomarse el tiempo para escuchar y leer lo que he querido aportar con mi proyecto.

Índice General

| | |
|--|-----------|
| Índice General | 1 |
| Índice de Tablas | 4 |
| Índice de Figuras | 5 |
| Resumen..... | 6 |
| Abstract | 6 |
| I Presentación | 8 |
| I.1 Introducción | 8 |
| I.2 Delimitación del problema | 10 |
| I.3 Línea de Aplicación y Alcance..... | 13 |
| I.4 Apartados del documento..... | 14 |
| II Diagnóstico | 16 |
| II.1 Contextualización | 17 |
| II.2 Educación | 20 |
| II.3 Análisis FODA..... | 22 |
| II.3.1 Fortalezas..... | 22 |
| II.3.2 Oportunidades | 23 |
| II.3.3 Debilidades | 24 |
| II.3.4 Amenazas..... | 25 |
| II.4 Hacia una nueva convivencia entre mexicanos..... | 26 |
| III. Planteamiento del problema..... | 27 |
| III.1 Objetos de aprendizaje..... | 28 |
| III.2 Sobre materiales en lenguas indígenas: el náhuatl | 29 |
| III.3 Materiales didácticos en náhuatl | 32 |
| IV Antecedentes del problema | 34 |
| IV.1 Textuales | 35 |
| IV.2 Video..... | 38 |
| IV.3 Interactivos..... | 43 |
| IV.4 Audios | 46 |
| IV.5 Se ha emprendido un camino | 50 |
| V Justificación..... | 52 |
| V.1 Marco legal..... | 52 |
| V.2 Marco Educativo | 55 |

| | |
|---|-----|
| VI. Objetivo General | 59 |
| VI.1 Objetivos específicos | 59 |
| VII. Marco teórico | 60 |
| VII.1 Productos desarrollados | 61 |
| VII.2 Conceptos relacionados con el proyecto | 61 |
| VII.3 Reinención del mexicano | 64 |
| VII.4 Políticas lingüísticas | 80 |
| VII.5 Fundamentos educativos en diseño de materiales | 96 |
| VII.5.1 Teorías del aprendizaje | 100 |
| VII.5.2 Metodologías de la enseñanza | 121 |
| VII.6 Educación en acción | 135 |
| VII.6.1 Materiales educativos para la enseñanza de idiomas | 137 |
| VII.6.1.1 Materiales educativos en lenguas indígenas: un derecho mexicano pluricultural | 148 |
| VII.7 El náhuatl del presente estudio | 160 |
| VIII Metodología | 167 |
| VIII.1 Equipo colaborador | 167 |
| VIII.2 Programas de computación y equipo extra | 168 |
| VIII.3 Procedimiento de elaboración del producto | 169 |
| VIII.3.1 Fase 1. Análisis | 174 |
| VIII.3.2 Fase 2. Recopilación de materiales | 180 |
| VIII.3.3 Fase 3. Diseño del producto | 185 |
| VIII.3.4 Fase 4. Desarrollo del producto | 199 |
| VIII.3.5 Fase 5. Realización de la versión definitiva del producto | 201 |
| VIII.4 Materiales multimedia para la enseñanza del náhuatl a hablantes adultos no nativos 203 | |
| IX Estrategias de implementación | 205 |
| IX.1 Etapas de implementación | 205 |
| IX.2 Desglose de actividades | 205 |
| X Estrategias de Evaluación | 208 |
| XI Conclusiones sobre la producción de materiales para la enseñanza del náhuatl a adultos no nativos | 212 |
| Bibliografía | 221 |
| Anexo A: Ejemplo del guión del ejercicio interactivo | 237 |
| Anexo B: Ficha del material-Lista de cotejo | 247 |

Índice de Tablas

| | | |
|---------|---|-----|
| Tabla 1 | Compilación de películas habladas total o significativamente en náhuatl | 40 |
| Tabla 2 | Análisis UNESCO para determinar la vitalidad de una lengua (náhuatl)..... | 84 |
| Tabla 3 | Relación nacional de oferta de cursos para el aprendizaje del náhuatl | 92 |
| Tabla 4 | Diseños de materiales para el aprendizaje de idiomas..... | 171 |
| Tabla 5 | Diseño de ejercicios interactivos con criterio didáctico | 186 |
| Tabla 6 | Encuesta de satisfacción de ejercicios interactivos | 208 |
| Tabla 7 | Formato de autoevaluación de materiales interactivos..... | 210 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Ejercicio estructuralista con diseño conductivo sobre pronombres relativos..... | 140 |
| Figura 2 Ejercicio conductista con refuerzo positivo | 142 |
| Figura 3 Imagen del video interactivo Words Hurt..... | 144 |
| Figura 4 Combinaciones de traducción en Duolingo | 147 |
| Figura 5 Dialectos del nahuatl y subdialectos de Tehuacán-Zongolica | 165 |
| Figura 6 Esquema diseñado del modelo de Lammy y Hampel | 170 |
| Figura 7 Ejemplo de tipos de ejercicios en combinación para memoria a corto y mediano plazo | 177 |
| Figura 8 Respuesta correcta de la sección Encuentra. | 183 |
| Figura 9 Secuencia de vocabulario. De izquierda a derecha se notan el vocablo, elementos de la categoría y la categoría. | 184 |
| Figura 10 Ejercicio de memoria de la sección Mi cuerpo, mi cara. | 185 |
| Figura 11 Ejemplo de una actividad con dos enfoques metodológicos..... | 188 |
| Figura 12. Comportamiento lógico de un elemento en Stencyl: exclusión. | 190 |
| Figura 13 Ilustración del diseño interactivo para el ejercicio <i>Vocabulario 2</i> | 191 |
| Figura 14 Diseño de mano utilizado en el proyecto | 193 |
| Figura 15 Diseño monocromático del ejercicio Vocabulario 1 | 194 |
| Figura 16 Detalle policromático del códice Aubin Tonalámatl..... | 196 |
| Figura 17 Diseño policromático del ejercicio <i>Vocabulario 1</i> | 196 |
| Figura 18 Esquema del guión del ejercicio interactivo..... | 198 |
| Figura 19. Ejercicio Vocabulario 1 | 202 |
| Figura 20. Ejercicio Vocabulario 2..... | 202 |
| Figura 21. Ejercicio Comprensión Oral 1 | 203 |
| Figura 22. Ejercicio Gramática 1 | 203 |

Resumen

El presente proyecto abre la discusión sobre la reconceptualización del bilingüismo que ha imperado en los últimos años y que se asocia casi exclusivamente con las lenguas extranjeras, dejando fuera a las indígenas. El objetivo principal del presente proyecto es el diseño de materiales multimedia para adultos no hablantes del náhuatl. Debido a que muchos de los esfuerzos encaminados a la revitalización de dichas lenguas consideran principalmente a hablantes nativos jóvenes, este proyecto rompe con el paradigma de que los únicos capaces de retomar las lenguas originarias en sus manos son los mismos indígenas. A pesar de las muchas recomendaciones y esfuerzos de expertos en cuanto al empoderamiento de las comunidades para reavivar sus culturas y revitalizar sus lenguas, esta labor no logrará alcanzar su cometido sin el apoyo del resto de la población no especializada; a diferencia de lo que ha sucedido con lingüistas, antropólogos, historiadores, filólogos, etnólogos o arqueólogos. Por lo tanto, para la creación de los materiales en náhuatl se consideró el hecho de no existir suficientes ejercicios interactivos disponibles al público en la red de internet. Los ejercicios se diseñaron para practicar una habilidad del lenguaje (comprensión oral) y dos ámbitos lingüísticos (gramática y vocabulario). Los ejercicios interactivos son muestras del potencial que tiene la tecnología que ya se utiliza en otros idiomas mayoritarios. Estos ejercicios también responden a los nuevos enfoques de revitalización de lenguas indígenas que buscan el involucramiento de otros agentes de cambio que mejoren la convivencia entre culturas, más allá de los nativos hablantes o los especialistas. El fin principal de este proyecto es la replicación y el aumento de este tipo de materiales en náhuatl. Por lo tanto, fue deseable crear un sitio en la red de internet donde el proyecto estaría a la disponibilidad del público.

Abstract

This project opens the discussion to the reconceptualization of the bilingualism that has prevailed over the last years, which is commonly associated to foreign languages and has left indigenous languages behind. The main objective in this project is the creation of multimedia language materials for non-native adult speakers of nahuatl. Due to most efforts addressed to revitalize such languages mostly consider young native speakers,

this project is a breakthrough in the consideration of non-native speakers as indigenous language holders. Although most recommendations and efforts by experts have to do with the empowerment of such language communities to rescue their cultures and revitalize their languages, it is unlikely that this endeavor will come true without the support of the public; contrary to what happens with specialists such as linguists, anthropologists, historians, philologists, ethnologists or archeologists. For this reason, to design Nahuatl language materials, it was essential to conclude that there are not enough interactive exercises available to the public in the Web. The exercises are used to practice one language skill (listening) and two linguistic domains (grammar and vocabulary). Interactive exercises are proof of the technology's application in major languages teaching and learning. These exercises also address new revitalization approaches that involve other agents than the sole natives or the experts in the improvement of interculturalism. The general objective of this project is fostering the replication and development of language teaching materials in Nahuatl. Consequently, a specific objective was to set the project's website so that all materials would be available.

I Presentación

I.1 Introducción

Con el *Libro Rojo de las Lenguas en Peligro de Desaparición* (UNESCO, 2003) se inició un período de conciencia en la comunidad mundial con respecto a la diversidad lingüística a mediados de la década de 1990. A pesar de que el Libro Rojo dejó de actualizarse, la UNESCO continuó con la publicación del *Atlas Interactivo de las Lenguas en Peligro en el Mundo* (Moseley, 2010) hacia finales de la década del 2000. En México, en esas dos décadas también le siguieron muchos cambios con respecto al mismo tema. En 1996, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) incluyó en los Acuerdos de San Andrés Sacam Ch'en (Larráinzar) el desarrollo de las lenguas originarias (Pellicer, 1996). A principios de la década del 2000, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917) hacía cambios profundos en el Artículo 2 sobre la composición étnica de la nación. Para el 2003 ya se estaba publicando la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDLP, 2003) y, como consecuencia, un órgano más de fomento, protección y desarrollo de los pueblos indígenas nació: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Hay que recordar que todos estos esfuerzos han pretendido reducir el número de factores que inciden en la desaparición de lenguas. La UNESCO (2003) lo define como sigue:

El peligro de la 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 las fuerzas internas tales como la actitud negativa de una comunidad hacia su propia lengua: muchos pueblos indígenas, asociando su condición social desfavorecida con su cultura, han llegado a creer que no merece la pena salvaguardar sus lenguas (UNESCO, 2013, p. 2).

El presente proyecto se inserta en este nuevo marco de conciencia hacia la diversidad cultural en el territorio mexicano, la cual concuerda con mucho de lo arriba mencionado por la UNESCO. A pesar de que México siempre ha sido un territorio

ocupado por diversas culturas originarias y extranjeras, sigue habiendo mucha resistencia y discriminación hacia lo diferente.

El presente mexicano está enmarcado por una mayor apertura a los extranjeros debido a la popularidad de nuestro territorio como destino turístico, como destino industrial y comercial, y como destino de patrimonio cultural material e inmaterial. Sin embargo, los extranjeros en México no son la única cara del multilingüismo en nuestro país, el otro lado de la moneda lo representan todas las culturas indígenas que han vivido en este continente desde antes de la llegada de europeos y todas las que siguen viviendo en América, cada una con sus estilos de vida, su conocimiento sobre su medio y sus idiomas, los cuales, dicho sea de paso, son parte también del andar del resto de los mexicanos.

Esta interacción bicultural entre lo extranjero y lo originario tiene dos consecuencias importantes: la primera tiene que ver con la formación de la *identidad* y la segunda con la *convivencia* diaria. Por lo tanto, hay que hacer un continuo balance del involucramiento de muchos mexicanos en la formación de su identidad y la convivencia entre ellos mismos para determinar el grado de convivencia y el conflicto identitario presente en la sociedad en general.

De todos los aspectos culturales por mejorar, el presente estudio se enfoca en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, por ser ellas las portadoras de conocimiento y la puerta a nuevos mundos. Por una parte, las lenguas extranjeras se han convertido en un elemento esencial en los ámbitos académico y laboral; en el social, debido a todos los extranjeros que visitan México y; en el personal, debido al fenómeno migratorio que ha ido afectando y cambiando las familias mexicanas. Por otra parte, las lenguas indígenas representan un sector de la población que está presente pero que generalmente se quedan relegadas en un patrimonio ajeno.

Para poder dar una imagen actual, en la Encuesta Intercensal del 2015 que hizo el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015), se declara que sólo el 6.5 % de la población habla alguna lengua indígena. Lo que significa que el resto de la población, más de 100 millones de personas, no sabe qué significa ser bilingüe nacional, y no bilingüe extranjero, como sucede con el inglés, francés o

alemán. ¿Cómo es posible que México sea el país con más hispanohablantes en el mundo y, al mismo tiempo, sea un país cuyos hablantes desconocen tanto sobre sus propios idiomas originarios, habiendo por lo menos 10 idiomas con una nada despreciable cantidad de 200 mil hasta 1 millón y medio de hablantes? (en orden ascendente: mazateco, chol, totonaco, otomí, zapoteco, tsotsil, mixteco, tseltal, maya y náhuatl). En comparación con el censo del 2010, hay un aumento de hablantes de lenguas indígenas del orden de cuatro cientos mil personas. Sin embargo, proporcionalmente con la población de hoy en día, siguen siendo más las personas que hablan español y no una lengua indígena. Esto nos indica que el interés por los idiomas indígenas en México no está creciendo.

A nivel internacional el español es el segundo idioma nacional en el mundo con más hablantes, justo después del chino mandarín (Index Mundi, 2018). Otra importancia de México radica en la cantidad de hablantes de lenguas indígenas que hay en América por región. México junto con Guatemala y Belice superan a regiones como los Andes y la Amazonia, siendo Mesoamérica la región con más hablantes (Albó, 2009). Finalmente, el rango de población de las 10 lenguas indígenas mencionadas anteriormente corresponde al rango de población de por lo menos 20 países del mundo, donde se hablan lenguas como el islandés, el estonio, el serbio croata, el maltés, o el samoano.

I.2 Delimitación del problema

El multilingüismo siempre ha sido un rasgo común en el mundo, muchas personas en el mundo son bilingües y trilingües. Es precisamente de esas personas de las que hemos aprendido mucho sobre convivencia e identidad, además de adquisición del lenguaje y biculturalismo. No obstante, durante los últimos 100 años ha habido un surgimiento erróneo sobre la superioridad del monolingüismo frente a otras lenguas con menor prestigio. Caso que se dio en México a principios del siglo XX y se sigue dando en muchos lugares todavía, en donde hablar únicamente en español tiende a ser considerado superior que ser bilingüe (Montemayor, 2008).

Esta situación parece ser contradictoria debido a que el estatus legal que gozan las lenguas indígenas en México es equiparable al del español, pero las lenguas extranjeras incluso gozan de más vitalidad en el mismo territorio. ¿Cómo, entonces, lograr entender esta situación? Al respecto, Montemayor (2008) menciona lo siguiente:

En algunas zonas del país...las familias no quieren que los hijos sigan hablando la lengua indígena; quieren que aprendan español porque sienten que así estarán mejor preparados para sobrevivir. En Estados Unidos...por la misma razón, las familias no quieren que los hijos hablen español. En México, algunos se avergüenzan de hablar lengua indígena. [Comparativamente hablando] Muchas familias se avergüenzan de hablar español en Estados Unidos. (p. 100)

Y entonces ¿qué sucede con el resto de la población que no se declara indígena? Es muy posible que consideren que aprender una lengua indígena no tenga una función específica ni tampoco un valor entrañable en la vida, situación similar a lo que menciona Montemayor. Y es aquí donde la ecuación se rompe pues parecería que, al no asignarle una función inmediata a una lengua cualquiera, la lengua deja de ser importante e incluso imprescindible. Esto sería coherente de alguna forma en el caso de las lenguas extranjeras pues son lenguas que, a pesar de tener una función específica en lo laboral o lo académico, no tienen un alcance tan profundo en el comportamiento del individuo como las lenguas nacionales.

Las lenguas y culturas extranjeras son una capa delgada de nuestra nueva identidad mexicana, nuestra identidad en proceso, y son una capa tan frágil que frecuentemente se rompe y se vuelve a formar. Un buen ejemplo de esta situación es la popularidad con que gozaba el francés hace unas décadas. En el caso de Puebla, con la llegada de empresas y familias alemanas, el idioma alemán ocupó el lugar que originalmente tenía el francés, relegándolo al tercer lugar dentro de las lenguas extranjeras más estudiadas. Es más, podría ser que el francés llegue a ocupar otro lugar menor en la escala pues recientemente las lenguas asiáticas han tenido gran aceptación entre los jóvenes, como el coreano o el japonés. Incluso con el inglés se han llegado a suscitar cambios en la importancia de este idioma. Un ejemplo claro es

que un porcentaje de los extranjeros que vienen a México ahora prefieren practicar su español; contrario a lo que esperaríamos un mexicano que se prepara para poder entablar una conversación en inglés con un extranjero. La razón principal es que varios extranjeros conviven con hispanohablantes en sus lugares de origen y al regresar a sus países necesitarán comunicarse con esos hablantes, ya sea en lo laboral o en lo social.

Por lo tanto, un mexicano sí puede prescindir de las lenguas extranjeras en actividades diarias y seguir conviviendo con otros mexicanos (a excepción de lo profesional, considerando aquellos trabajos en los que realmente se necesita hablar o redactar en un idioma extranjero). Ignorar el presente y pasado indígena trastoca precisamente estos dos aspectos de convivencia e identidad que seguirán mencionándose a lo largo de este trabajo, a tal grado que prescindir de nuestras lenguas y culturas indígenas es casi como cortarse un brazo. Mucho de lo que somos es indígena y mucho de lo que hacemos también, tal vez sin darnos cuenta lo vivimos y los sentimos.

En este contexto es importante retomar el valor del patrimonio lingüístico y retomararlo con todo el conocimiento, las prácticas, y actitudes que lo acompañan. Es así como este proyecto busca enriquecer la convivencia y la identidad del mexicano no hablante de lenguas indígenas a través de la creación de materiales para el aprendizaje de estas lenguas. Además, debido a la naturaleza de los materiales, cualquier otro hablante podrá tener acceso y aprender autónomamente.

En general, existen pocos materiales para aprender lenguas indígenas, la mayoría de estos materiales han sido creados para ser usados en comunidades y escuelas indígenas. En un contexto bilingüe, estos materiales están dirigidos a niños de primaria, pero para los jóvenes, jóvenes adultos y adultos de mediana edad no hay materiales suficientes pensados en ellos. En este proyecto sólo se crearán materiales en náhuatl.

Estos materiales son necesarios para lograr un acercamiento a nuestras culturas a través de los idiomas. Hoy en día podemos encontrar algunas aplicaciones y material textual para aprender lenguas indígenas en México, pero no el suficiente ni tampoco el más adecuado. Mucho menos podemos decir que hay suficiente video y audio en

lenguas indígenas para practicar, aunque algunos grupos musicales han intentado introducir las lenguas indígenas en sus composiciones. Más alejados nos encontramos de ejercicios interactivos para practicar en internet, ya sea ejercicios gramaticales o juegos animados. Sin importar si los materiales son didácticos o de entretenimiento, siguen haciendo mucha falta.

I.3 Línea de Aplicación y Alcance

La Línea de Aplicación del conocimiento en la que se enmarca el presente proyecto es la *Aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Diseño y creación de material educativo digital* (Coiffier, F; Hernández, M. et al, 2014). El alcance está basado en una *Propuesta de Mejora con Diseño y Desarrollo del Proyecto sin su Instrumentación* (Coiffier, F; Hernández, M. et al, 2014). En este último punto se necesita de más tiempo para implementar los materiales y darles seguimiento en contextos reales de enseñanza. Por lo tanto, será importante retomar estos materiales en futuros estudios para garantizar su efectividad y, en todo caso, continuar con su réplica, adaptación o corrección para generar más y mejores materiales.

El espacio de aplicación de los materiales es diverso, pero principalmente está pensado en la población que tiene acceso a un contexto nahuahablante. De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), se han identificado 16 estados de la República Mexicana en donde se habla náhuatl: Ciudad de México, Colima, Durango, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz (para conocer la cantidad de hablantes por estado, ver la *Tabla 3*) (INALI, 2015b). Debido a que los materiales serán publicados en línea, las posibilidades de incrementar los usuarios y la diversidad de ellos es enorme. En este momento, existen cursos de náhuatl en algunos otros países, por lo tanto, la publicación de estos materiales contribuiría en gran parte a llenar el vacío existente de hablantes. Es así como el aprendizaje del náhuatl es viable tanto para propósitos analítico-académicos, como comunicativos.

I.4 Apartados del documento

El presente documento está dividido en once capítulos que desarrollan el proyecto de lo teórico a lo práctico. En el Capítulo II, se explica someramente el diagnóstico de la problemática, con la ayuda de un análisis FODA y una contextualización del proyecto en lo social y lo educativo. En el Capítulo III, se delinear los problemas principales para la enseñanza de lenguas minoritarias, siendo uno de ellos la inexistencia de materiales didácticos para nativos no hablantes del náhuatl. Al final del capítulo, se describe brevemente la organización de los materiales del presente proyecto. En el Capítulo IV, se describen someramente los distintos tipos de materiales que han sido creados en náhuatl por diversos equipos de trabajo en formatos de texto, video, interactivos y audio. En el Capítulo V, se explica la razón de realizar un proyecto de este tipo en dos vertientes: el trasfondo legal, en el cual México ha ratificado su postura, y el trasfondo educativo, en donde hay un potencial para mover a la ciudadanía hacia el terreno multilingüe y pluricultural. En el Capítulo VI, se explicitan el objetivo general y los objetivos específicos del presente proyecto, los cuales se resumen en el diseño y la creación de materiales para el aprendizaje de náhuatl dirigidos a nativos no hablantes. En el Capítulo VII, se definen los productos desarrollados, los términos usados en el presente proyecto, se repasan los temas más relevantes sobre el indigenismo en México y el uso de materiales para la enseñanza de idiomas. Este es el capítulo más extenso, por lo que la mayoría de las aristas sobre las implicaciones de aprender un idioma indígena se comentan: identidad mexicana a la vista del indigenismo, las políticas lingüísticas relevantes para los indígenas en México, y las teorías del aprendizaje y enseñanza. En la última parte se comentan algunos ejemplos de esfuerzos por implementar materiales. En el Capítulo VIII, se describe la metodología adoptada para desarrollar el proyecto, la cual está dividida en el equipo colaborador, los programas de computación y el procedimiento de elaboración. En esta sección es donde se explica con mayor detalle los pasos para la elaboración y se muestran algunos ejemplos que ayudan a entender el paso del bosquejo a la operatividad de los ejercicios interactivos. En el Capítulo IX, se detallan las acciones encaminadas para la

socialización de los productos y su implementación en espacios educativos. En el Capítulo X, se adelantan las estrategias que ayudarán a los usuarios y a los docentes a evaluar los materiales elaborados en este proyecto. En esta sección se describe el instrumento, momentos y situaciones de aplicación de los materiales. En el Capítulo XI, se detallan las conclusiones de hacer un proyecto de este tipo, junto con las ventajas y desventajas. Finalmente, se comentan algunas de las experiencias de aprendizaje que ayudarán a los próximos realizadores de materiales a visualizar nuevos proyectos.

II Diagnóstico

Un diagnóstico sobre este tema es bastante arriesgado debido a la gran confusión que prevalece entre las variables población indígena y lengua indígena. Sobre la población indígena, ha habido un gradual reajuste de la definición desde el período independentista del siglo XIX. Sobre las lenguas indígenas, hay un profuso estudio desde la llegada de los primeros frailes franciscanos, dominicos y jesuitas a México en el siglo XVI.

Aunque el presente estudio retomará la discusión sobre la población indígena y su relación con la conformación de la identidad mexicana, es mucho más práctico definir las lenguas indígenas y sus hablantes en la actualidad debido a lo movediza que es la identidad. Es un hecho que el INALI (2005) publicó la existencia de 68 lenguas indígenas en su *Catálogo de Lenguas Indígenas* y con gran orgullo México se ha reconocido como uno de los países con mayor diversidad lingüística en el mundo, sólo por debajo de la India, Indonesia y China. Sin embargo, hay que decir que un 30% de esas lenguas ya estaban desapareciendo al momento de haberse publicado el *Catálogo* hace 10 años. Para tener una mejor esta situación, se estima que aquellas lenguas que cuentan con menos de 5 mil hablantes están en un proceso irreversible de desaparición (Montemayor, 2008).

La realidad es que más y más nativos hablantes de estas lenguas han ido dejando de hablarlas y de transmitir las a las siguientes generaciones. Las razones son diversas, pero resaltan la pobreza, la discriminación, el subdesarrollo económico y la funcionalidad lingüística, una elección que tiene que ver con cuán útil es un determinado idioma en actividades sociales como la escuela, el trabajo y la comunicación general.

Al mismo tiempo, muy poca gente del resto de la población nacional no indígena se ha interesado en aprenderlas o en promoverlas. Aun así, sucede mucho que el mismo hablante aprende una o varias lenguas extranjeras. Los hablantes de lenguas indígenas, por el contrario, son bilingües nacionales (y funcionales) pues tienen ante

sus ojos una realidad muy diferente de interacción lingüística, mucho más rica e intrincada que los bilingües extranjeros.

En esta sección hago una semblanza de varios factores que inciden en la convivencia e identidad mexicanas, pero el lector debe estar consciente de que este diagnóstico está hecho pensando en el náhuatl.

II.1 Contextualización

Por mucho tiempo, México ha postergado la discusión sobre la multiculturalidad y el plurilingüismo de nuestro país. Ya sabíamos que nuestro país era un lugar de conflictos debido a la historia latente que se vive día a día. Nuestro pasado nos llama continuamente por ser una de las naciones con un largo cordel. Todos sabemos que muchas de estas heridas no han sanado y las venas se han ido abriendo, entre otras cosas, gracias a las declaraciones de campaña y a los comunicados emitidos por el presidente de los Estados Unidos de América, Donald J. Trump.

Desde que inició su campaña, el presidente Trump empezó a hacer declaraciones raciales, llamadas nativistas, en contra de todos los grupos minoritarios extranjeros que se encuentran viviendo en los EE. UU. Conforme avanzó la contienda electoral, Trump se enfocó principalmente en los mexicanos y en lo deleznable que son como personas. No ha parado con sus declaraciones y la preocupación mexicana, por no decir la mundial, está puesta en todas estas declaraciones que son abiertamente xenófobas, racistas, clasistas e histéricas (Moreno, 2016).

Es justamente este tipo de relación la que está modificando mucho la forma en que vemos a los otros (al presidente Trump y sus votantes) y la forma en que nos vemos (todos los distintos mexicanos que viven en este territorio). Es evidente que esta es la oportunidad para que crezca el nacionalismo y es justamente lo que ha sucedido. Al interior de la ciudadanía, ha habido un gran desprecio a las acciones que ha llevado a cabo el gobierno de los Estados Unidos hacia los migrantes debido a que los indocumentados mexicanos representan a un alto porcentaje del total de migrantes laboralmente activos.

Hoy en día muchos de los migrantes, mexicanos o no, han sido marginados por la industrialización de muchos sectores laborales en sus países, hecho que los ha orillado a la pobreza. También, un alto porcentaje de esos migrantes salen de los campos de siembra y se desempeñan en este mismo sector laboral o de servicios en los Estados Unidos. Finalmente, hay un buen porcentaje de indígenas migrantes que generalmente ostentan estos dos rasgos: pobres y campesinos. Esta tipificación del migrante puede ser también la de cualquiera de las otras tres características; es decir, es cierto que un indígena podrá identificarse sociodemográficamente como pobre, campesino y migrante; el campesino, como indígena, migrante y pobre; y así sucesivamente. Éste estado del indígena lo ha colocado en los últimos peldaños de la sociedad, por lo que la importancia de sus culturas e idiomas se ha relegado igualmente debido a la estigmatización y discriminación que ya de por sí se tiene de estas cuatro figuras.

Pero ¿qué significa en realidad lo indígena en México? Ha pasado mucho tiempo para que lo indígena sea reconocido como un elemento presente y esencial de la cotidianidad, no sólo como una pieza del pasado que se puede admirar en museos y recordar en clases de historia. Para abrir un debate completo sobre este conflicto hay que resolver varios conflictos internos, entre ellos el rol indígena. De acuerdo con el Art. 2, párrafo 2do., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

La Nación tiene una composición pluricultural *sustentada originalmente en sus pueblos indígenas* [énfasis agregado] que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (CPEUM, 1917)

Todos los mexicanos compartimos rasgos indígenas debido a nuestro origen geográfico y cultural. Con esto quiero decir que esos pueblos han vivido en este territorio durante varios siglos y han permeado el territorio con costumbres, creencias, tradiciones, actitudes, modos de vida, hábitos alimenticios y más. La raíz indígena está muy presente en la actualidad mexicana. Lo indígena vive en nosotros y los indígenas

también. Por lo tanto, adentrarse más en nuestras propias culturas nos enriquece y nos sensibiliza ante nuestra realidad. Esto es justamente lo que plantea Krauze (2015) en su artículo *De Trump a Trump: nativismo americano* para referirse al olvido en el que está el origen de los Estados Unidos.

Krauze (2015) describe al bisabuelo alemán de Donald Trump, Fred Trump, como un inmigrante más que llegara hacia mediados del siglo XIX y que si lo que el presidente Trump ha estado proponiendo hubiera sido puesto en acción en ese entonces, la familia Trump no habría podido quedarse en territorio estadounidense, ni tampoco existiría un Donald J. Trump. Los mexicanos y otros migrantes a lo largo de la historia se han enfrentado a situaciones similares de discriminación. Donald J. Trump olvidó que su familia y la de todos los estadounidenses están *sustentadas originalmente* en los migrantes.

Por lo tanto, haciendo el mismo ejercicio crítico en nuestro país ¿qué tanto sabemos sobre los indígenas (es decir, nosotros mismos)? Es muy posible que la *identidad* mexicana sea algo de lo que más hemos hablado, de lo que nos hemos empeñado en definir, en enaltecer. El grueso de la investigación sobre lenguas indígenas se ha basado mucho en la descripción de su mundo, como un ente exterior, como un conjunto de regalos que iremos abriendo con el paso del tiempo. Pero ¿en qué momento nosotros participaremos de ese bagaje cultural?, ¿cuándo dejaremos de aplaudir y empezaremos a formar parte de ese fenómeno?

Es por lo que hay que dar un paso de la descripción, del razonamiento y la reflexión a la *convivencia*. En nuestro país la convivencia está basada en un alto grado de discriminación hacia lo diferente, tal y como se manifiesta Trump y sus seguidores hacia los mexicanos. Para Trump, los mexicanos son prescindibles, pues hay miles de estadounidenses que podrían hacer su trabajo, pues su esfuerzo, tradiciones, sabiduría e idiomas parecen no aportar algo a la sociedad estadounidense. Para los mexicanos, los indígenas son prescindibles, pues tampoco parece que sus tradiciones, sabiduría e idiomas aporten algo a la sociedad mexicana. En ambos razonamientos, hay algo de lo que podemos prescindir y no parece beneficiarnos de alguna manera pues parecería que un mundo y otro (el indígena y el no indígena) están completamente separados.

Stavenhagen (2013), en su ensayo *Siete Falacias sobre Latinoamérica*, menciona cómo la primera falacia tiene que ver con la idea de una nación con dos mundos, uno moderno y uno arcaico. Estos mundos se encuentran en el mismo territorio y de cierta forma son independientes, como si no existiera una conexión entre ellos, pero la realidad es que hay una gran codependencia, sobre todo de la llamada “sociedad moderna” para con la “sociedad arcaica”:

The *archaic society* is characterized by personal and family (kinship) relations; by traditional institutions (ritual co-parenthood, certain types of collective labor, certain forms of personalistic political domination, and patron-client relationships); by rigid stratification of ascribed social statuses (i.e., where the individual's status in the social structure is determined by birth, with little likelihood of change during his lifetime); and by norms and values that exalt the status quo and the inherited traditional forms of social life, which are said to constitute an obstacle to economically *rational* thought...The *modern society*, on the other hand, supposedly consists of the type of social relations that sociologists call secondary, determined by interpersonal actions that are motivated by rational and utilitarian ends; by functionally-oriented institutions; and by comparatively flexible social stratifications, in which status is attained through personal effort, and is expressed by quantitative indices (like income or level of education) and social function (like occupation). In the so-called *modern society*, the norms and values of the people tend to be oriented towards change, progress, innovation, and economic rationality (e.g., maximum benefits at minimum costs). (p. 22)

A pesar de que este planteamiento fue publicado hace varias décadas, todavía sigue vigente para justificar un conformismo ciudadano. Es una conceptualización errónea de lo que en realidad sucede en nuestras sociedades, sobre todo cuando se le llama “arcaico” al indígena y “moderno” al no indígena. Por esta y otras razones la educación tiene un gran reto para erradicar todo tipo de estereotipos y prejuicios.

II.2 Educación

Si bien, hay varias iniciativas para revitalizar las lenguas como el apoyo a la literatura, la música, los festivales y foros, el apoyo a pequeños productores y el turismo, la

educación es la punta de lanza de éstas, sobre todo porque ataca al problema de raíz. De acuerdo con la UNESCO (2015), la educación para la ciudadanía mundial es una parte central de las sociedades de nuestros tiempos. En su manual para esta nueva enseñanza, se acotan tres dimensiones que son la *cognitiva*, la *socioemocional* y la *conductual*. De las tres, la que más hay que considerar es la socioemocional pues considera tres temas que son vitales para evaluar el conocimiento y las actitudes de los hablantes no nativos de lenguas indígenas. A continuación, de los 9 temas que existen para cubrir estas dimensiones en un contexto escolarizado, se presentan los tres temas que más se relacionan con el presente proyecto, cada uno con su *objetivo de aprendizaje* para estudiantes mayores de 18 años:

Tema 4. Diferentes niveles de identidad. Examinar críticamente las maneras en que los diferentes niveles de identidad interactúan y conviven pacíficamente con diferentes grupos sociales...Tema 5. Diferentes comunidades a las que pertenece la gente y las conexiones entre ellas. Evaluar críticamente las conexiones entre diferentes grupos, comunidades y países...Tema 6. Diferencia y respeto a la diversidad. Adquirir y aplicar valores, actitudes y competencias para desenvolverse y comprometerse con diversos grupos y puntos de vista. (UNESCO, 2015, p. 29)

No es casualidad que con la globalización las reglas del juego de convivencia hayan cambiado y a esto hay que agregarle la interacción y convivencia con los pueblos originarios de cada nación. Por eso es tan importante que la educación reoriente estas nuevas relaciones, ya sea en el ámbito formal (escolarizado) como en el informal (lo cotidiano).

En nuestro país, la educación para la aceptación de la diversidad y la convivencia sigue siendo poca. Sigue habiendo poco acercamiento a estos temas pues al final de cuentas mucho de lo que se aprende en clase tiene que ver con cómo se convive en clase. De esa convivencia se desprende la gran responsabilidad que tienen los padres al promover un ambiente sano para su hijo, libre de discriminación, estereotipos y prejuicios. Los profesores deben encargarse de seguir fomentando ese

ambiente, pero una vez que los alumnos entran en la juventud y, posteriormente en la adultez, son conscientes de lo que les rodea y emiten su juicio. En los dos ámbitos, hace falta visibilizar las lenguas indígenas.

De todas estas situaciones analizadas, ¿Cómo es que el presente proyecto ayuda al mejoramiento de la convivencia y a la reflexión sobre la identidad en México? A continuación, se presenta un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas para este proyecto.

II.3 Análisis FODA

II.3.1 Fortalezas

El presente proyecto realiza el diseño de materiales para la enseñanza del náhuatl a alumnos no nativos de la lengua. Como tal, hay un gran nicho de investigación en esta área pues muy pocos investigadores y docentes se han dado a la tarea de crear materiales didácticos para este tipo de alumnos en específico. Casi todo el material que se ha hecho ha sido para nativos nahuahablantes en contexto de educación básica bilingüe.

En un curso de lenguas indígenas se utilizan principalmente materiales textuales de tipo antología gramatical. En el mejor de los casos se cuenta con algunas grabaciones e incluso algún video hablado en náhuatl, pero no con materiales diseñados con propósito didáctico. Sigue habiendo poco material auditivo, audiovisual, visual e interactivo que complementa el aprendizaje estructurado o el informal. Incluso existe poco material cinematográfico en corto, medio o largometraje que puede utilizarse con fines educativos. No existen películas con subtítulo en náhuatl, por ejemplo. En todo caso, algunas canciones de grupos modernos han sido transcritas para que el oyente pueda entenderlas mejor, pero no hay una variedad de géneros musicales que aporten una selección adecuada a los intereses y edades de los alumnos.

Afortunadamente existen algunos proyectos en forma de bases de datos o de aplicaciones para móviles que buscan un acercamiento a la lengua. Sin embargo, no

podrían usarse cabalmente en un contexto educativo formal. Los materiales didácticos deben distribuirse verticalmente por niveles y horizontalmente por temáticas, situación de la que carecen la mayoría de los proyectos tecnológicos en lenguas indígenas. Por lo tanto, hay un amplio espacio para la creación y explotación de estos recursos.

En resumen, este proyecto contribuirá a que más profesores busquen crear herramientas para poder enseñar más eficazmente y a que más alumnos aprendan náhuatl con mayor autonomía y seguridad. Las distintas situaciones que se mencionaron al principio de esta sección requieren mayor atención y es seguro que se irán desarrollando muy pronto. Por lo tanto, la fortaleza principal de este proyecto es proporcionar materiales digitales no antes publicados en internet, ni sistematizados en su diseño y representatividad de la variante dialectal de Tehuacán-Zongolica.

II.3.2 Oportunidades

Como ya se mencionó anteriormente, el hecho de diseñar materiales en este tipo de contexto educativo es una gran oportunidad para incluir materiales preexistentes en náhuatl (crónicas, cuentos, poemas, proverbios, canciones, leyendas, mitos, tradiciones, etc.), así como para insertar discursos de nahua hablantes actuales, expresados en literatura, cine y música, incluso en entrevistas o declaraciones. De ahí la importancia de recopilar materiales susceptibles de ser adaptados y modificados para la enseñanza, como actividades de clase, evaluación por proyectos y, en el caso del presente proyecto, el diseño de materiales multimedia.

También, es importante darles voz a las nuevas generaciones de nahuahablantes que aportan su forma de ser y de vivir, además de abrir el diálogo a temas y situaciones cotidianas que es importante plasmar. En el ámbito académico y científico, existe una creencia sobre la incapacidad de las lenguas minoritarias para describir temas especializados y complejos, lo cual será un buen reto, pero nada que no pueda realizarse. También, hay una gran oportunidad de incluir la mayor cantidad de variedades subdialectales del náhuatl de Tehuacán-Zongolica en los materiales a diseñar. Con esto se logra alentar al alumno sobre el aprendizaje variado del náhuatl.

Por lo tanto, con este y otros materiales podría conformarse un primer acercamiento estructurado para desarrollar las cuatro habilidades principales en el aprendizaje de lenguas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Finalmente, el presente estudio pretende participar en el proceso de estandarización de la lengua náhuatl al visibilizar materiales con una determinada ortografía que sea entendible y coherente, proceso que permitirá su transmisión, lectura y escritura de manera más rápida.

Las oportunidades de realizar nuevos aportes a la enseñanza de lenguas indígenas son amplias pues se le ha dado poca atención a la sistematización de materiales como libros de texto, libros de ejercicios, materiales para centros de autoacceso, plataformas complementarias de apoyo en internet o para actividades en clase.

II.3.3 Debilidades

Este proyecto no puede abarcar muchos tipos materiales o una gran cantidad. Se corre el riesgo de querer abarcar materiales para todas las habilidades y no lograr diseñar bien varios de ellos. Por lo tanto, hay que escoger qué tipo de materiales es más conveniente hacer y, de preferencia, hacerlo gradualmente si se quiera abarcar más. Otro de los aspectos es que los materiales no sean necesariamente representativos de la mayoría de las comunidades nahuahablantes y, por lo tanto, exista cierta renuencia por parte de los alumnos a aprender con materiales con cierto léxico, acento o contenido. Finalmente, para algunos de los materiales tecnológicos, se necesitará conocimiento especializado para su diseño y producción. Por lo tanto, se corre el riesgo de a) no lograr hacerlos bien por falta de experiencia o b) no lograr encontrar otros participantes que estén dispuestos a realizar el trabajo en conjunto.

Al considerar que este proyecto no incluye más de un par de colaboradores en el diseño de los materiales, el poco avance en tiempo y cantidad de materiales es evidente. Sobre todo, cuando hablamos de proyectos que no son apoyados por

programas de estímulos a la creación o a la investigación, el progreso es más experimental que definitivo.

II.3.4 Amenazas

Cuando hablamos de tecnología, muchas situaciones pueden surgir. La primera es la falta de recursos para lograr hacer los materiales. Este es un aspecto muy común y por eso habrá que investigar sobre convocatorias de apoyos que estén en tiempo para poder hacer el proyecto. Otra situación sería buscar apoyo institucional o gubernamental con un condicionamiento para el uso de materiales en beneficio de tales comunidades. El otro aspecto es encontrar los informantes que cuenten con tiempo y conocimiento sobre los materiales que se quieren realizar. Hay que llegar a acuerdos y, de ser necesario, capacitar a todos aquellos que participarán grabando sus voces, diseñando o programando.

En cuanto al sustento pedagógico de los materiales, se corre el riesgo de repetir prácticas ineficaces si no se ha establecido un marco serio y relevante para este proyecto. Por lo tanto, si no existe una buena planeación, se corre el riesgo de no realizar el proyecto en los términos de calidad que se requiere. No se puede tomar a la ligera el trabajo colaborativo pues así se comprometen los productos finales.

Otra forma de trabajo colaborativo tiene que ver con el uso de materiales preexistentes con derechos de autor. Hay que ser muy cuidadosos en este aspecto pues al utilizar tales materiales, se debe pedir permiso, sobre todo si los materiales serán públicos. También, de no contar con el equipo y el espacio adecuado para hacer los materiales, se corre el riesgo de obtener un producto mediano o malo de calidad, tal vez con poca funcionalidad e interactividad. Al final, hay que considerar las plataformas donde se podrán a disposición los materiales. Para poder usar los materiales hay que encontrar el formato que más convenga para compartirse. Si los materiales sólo se

almacenaran en un disco duro virtual, no habría oportunidad de visualizarlos y probarlos. Sería necesario preparar el programa necesario para reproducir los archivos en la computadora. Si sólo se puede visualizarlos, pero no descargarlos, se dependerá siempre del internet para usarlos.

II.4 Hacia una nueva convivencia entre mexicanos

México seguirá postergando la discusión sobre multiculturalidad y plurilingüismo, a menos que hagamos algo. En el caso de las lenguas extranjeras, hay un sinnúmero de recursos didácticos y no didácticos que se emplean a diario en la enseñanza y aprendizaje. La didáctica y la metodología de las lenguas ha tenido un gran avance y muchos de estos modelos se pueden replicar y adaptar en este proyecto.

La gente común debe poder acercarse a las lenguas indígenas y encontrar todos los materiales que también se pueden encontrar en las lenguas extranjeras. Es así como llegamos al propósito de este proyecto: Visibilizar es crear un diálogo entre los hablantes y los no hablantes. Como se ha mencionado anteriormente, los mexicanos hispanohablantes necesitan saber que ese patrimonio está ahí para que lo usen y que los indígenas son los principales portadores. Es más, no sólo los hispanohablantes se verían beneficiados, pues todos aquellos ciudadanos mundiales interesados en lenguas originarias deberían poder tener acceso al desarrollo de su educación, a la extensión de su conocimiento, y a la oportunidad de mejora. Es mi responsabilidad como académico intentar crear puentes para que estos dos polos (el indígena y el no indígena) se compenetren.

III. Planteamiento del problema

Existe una ausencia de materiales multimedia disponibles gratuitamente en internet para aprender náhuatl. Dentro de este grupo de materiales, los interactivos son los más escasos, ya sea como aplicación para dispositivos móviles o como programa en computadora. Es este último grupo de materiales al que se pretende ayudar con el presente proyecto.

En nuestro país, el grueso de la población no habla una lengua indígena. En trabajos en donde se requiere conocer la lengua de los clientes, tampoco se ha hecho un esfuerzo por tomarse por sentado que el español debe interponerse como lengua de comunicación en nuestro territorio. En el mundo académico, no existe la suficiente capacitación de los alumnos, profesores e investigadores que necesariamente estarán en contacto con hablantes de lenguas indígenas en sus trabajos de campo. El radio, la televisión y el internet tampoco tienen suficientes programas en lenguas indígenas para representar al hablante indígena. Como breve ejemplo, debe haber abogados, traductores e intérpretes disponibles en todo momento para asistir a nahuahablantes en procesos legales. Sin embargo, esto no se da de forma sistemática.

Todos estos problemas de comunicación se resolverían si existiera una mejor oferta de cursos en idiomas indígenas en todo el territorio nacional. Pero programar cursos de idiomas es más difícil de lo que parece, se necesita toda una planeación y planteamiento. Para ayudar a aquellos cursos que ya existen y no cuentan con suficiente material de aprendizaje, el presente proyecto busca ir llenando ese catálogo de materiales para aprender náhuatl. En el pasado, se ponía toda la confianza en las manos del profesor, quien a su vez era el único hablante del idioma que enseñaba y la fuente de práctica e información. Ya no tiene porqué seguir siendo así.

Con los ejercicios generados se pueden delinear conclusiones para seguir creando materiales similares y establecer directrices para diseñadores futuros también. Los materiales del presente proyecto permiten practicar aspectos y habilidades del náhuatl. Nos ayudan a trabajar con estructura y retan al usuario. Permiten que su manipulación sea intuitiva y a la vez requieran de previa instrucción para su mejor uso.

A continuación, se muestra una semblanza del aprendizaje de lenguas indígenas con un enfoque en el uso de materiales didácticos. En seguida, se describe brevemente del papel que tiene el presente proyecto en la revitalización y el impulso para el aprendizaje del náhuatl. Finalmente, se comenta sobre el proyecto en cuestión y sobre sus tendencias generales.

III.1 Objetos de aprendizaje

Cuando hablamos de lenguas indígenas, generalmente hablamos de lenguas minoritarias. En un sentido amplio, se sobreentiende que estas lenguas tienen un menor potencial de diversificación en la práctica debido a lo reducido de la población de hablantes. Este hecho es debatible pues existe un número de países cuyas lenguas tienen un número considerablemente menor al de las mayoritarias, pero siguen teniendo apoyo y desarrollo en sus lenguas, p.ej. el caso del maltés, el estonio, el vasco, el galés, el catalán, el sardo. Por lo tanto, se asume que al ser minoritarias tendría que esperarse la ausencia de materiales en tales lenguas o la cantidad mínima de ellos. En muchas ocasiones se tergiversa la ausencia de materiales con la idea de idiomas inferiores; como consecuencia, al estar menos preparados para generar materiales de calidad, no se logra producir materiales en grandes cantidades. La realidad está lejos de esta visión.

El sentido de “minoritarias” también tiene mucho que ver con la desventaja en la que se encuentran ciertas lenguas en comparación a otras lenguas para llevar a cabo programas de difusión, educación y revitalización. Por ejemplo, existen varios programas de “integración” en Europa para que los migrantes y refugiados se incorporen a la sociedad donde residen. En la medida de lo posible se les otorgan cursos de idiomas u orientación cívica; además, existe un presupuesto para el rubro lingüístico cultural (European Union, 2008). Si uno piensa en todos los migrantes indígenas que se mudan a zonas lejanas de sus comunidades, no vemos que haya programas para integrarlos a sus nuevas sociedades usando sus propios idiomas en la orientación cultural o instrucción educativa en México. Así que, en lo institucional,

todavía falta mucho para que se reúnan esfuerzos para promover la convivencia entre indígenas y no indígenas en un mismo espacio.

En consecuencia, esta ausencia de políticas públicas también tiene que ver con la poca visibilidad y producción de materiales en lenguas indígenas, ya sea en la televisión abierta, la radio, la publicidad o el internet, ya no digamos, en el trabajo o la educación. Son todos estos diferentes medios en los que se pueden publicar diversos materiales que, a la postre, pueden terminar en los salones de clase. En este sentido, hay dos problemas que resolver: generar más textos, audios o videos provenientes de la vida diaria y que puedan dar fe de la visibilidad del idioma náhuatl; y textos, audios o videos que sean creados con fines didácticos. En lo general, los segundos muchas veces se derivan de los primeros y es por eso que la recopilación de materiales existentes, no didácticos, sea tan importante. Como consecuencia, apoyar el uso de una lengua en tantos ámbitos de la vida diaria como sea posible nos proveerá de una diversidad de materiales que facilitarán el diseño de actividades y materiales didácticos.

En el aprendizaje de idiomas, los materiales que se diseñan para ser usados en la instrucción se les ha denominado *objetos de aprendizaje*. Estos tienen una estructura muy particular, en donde el objeto de aprendizaje se divide en actividades: preactividad, actividad y postactividad. El *objeto* puede estar en cualquier formato y generará la práctica de cualquier habilidad. Por lo tanto, necesitamos más y mejores *objetos de aprendizaje*, ya sea en el sentido didáctico tecnológico que se les ha venido aplicando en el contexto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), o en su sentido más amplio como cualquier objeto, en cualquier formato, que está sujeto al análisis y uso con fines educativos; en este caso, para el aprendizaje de idiomas.

III.2 Sobre materiales en lenguas indígenas: el náhuatl

En un contexto escolarizado, la existencia de materiales didácticos funcionales y atractivos es muy importante en el aprendizaje de lenguas. Todos los profesores y alumnos sabemos que el aprendizaje es más sencillo mediante estrategias lúdicas y los materiales son parte de ese juego. Es decir, platicar sobre algún tema o argumentar

sobre el mismo en clase no es igual que aplicar nuestros puntos de vista en una actividad específica, en un ejemplo claro que requiere de nuestra participación para que se resuelva o se entienda; sobre todo si se trata de materiales que representan o simulan una realidad que está al alcance del alumno a través de diálogos o videos. En el aprendizaje de lenguas, la práctica siempre está antes que el entendimiento de las reglas.

En cuanto al contexto de aprendizaje autónomo, hoy en día se cuenta con las herramientas necesarias para crear materiales que le acomoden a la población adulta promedio. Cualquier persona con un teléfono celular y con el conocimiento mínimo de TIC puede aprender por sí mismo y avanzar hasta un nivel básico-intermedio en cualquier lengua.

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas para adultos no hablantes, hay muy pocos materiales con los que se puede practicar, ya sea en uno u otro contexto. Casi todo el material que existe para las lenguas indígenas es material descriptivo, de corte histórico analítico o lingüístico analítico, también antropológico, sociológico e incluso religioso o filosófico. Algunos materiales que podrían usarse en un salón de clase o en aprendizaje autónomo necesitarían de bastante edición y adaptación, otros ni siquiera existen. Un ejemplo claro tiene que ver con los estudios paleográficos y filológicos que se han hecho de manuscritos antiguos, como los del *Códice Florentino* (Sahagún, 1577) o los *Anales de Cuauhtinchan (Historia Tolteca-Chichimeca)*. Con el afán de entender mejor dichos textos, los investigadores se han dado a la tarea de aprender las lenguas de los manuscritos. El objetivo de estos estudios responde a cuestiones históricas y antropológicas, más que educativas o lingüísticas.

Si hay material en lenguas indígenas en internet, la gran mayoría se reduce a glosarios y antologías gramaticales recopiladas con poco o nulo material didáctico: nada de ejercicios o cuadernos de trabajo, mucho menos con enlaces para ejercicios animados en internet. Tenemos pocos mapas mentales, presentaciones o tutoriales en náhuatl. Tampoco existen muchas aplicaciones para móviles que enseñen náhuatl, muchas de ellas se reducen a diccionarios basados en materiales previamente

publicados con pocos visuales, pronunciación y ejemplos. Hasta el momento, no he visto rúbricas para evaluar vocabulario, pronunciación, gramática, comprensión lectora, comprensión oral o expresión escrita u oral en náhuatl. Por lo tanto, tampoco hay parámetros para la enseñanza del náhuatl por niveles de competencia comunicativa o lingüística.

En cuanto a las artes, hay pocas películas que están habladas en náhuatl y esas son muy difíciles de conseguir; muchas de ellas son largometrajes, por lo que requeriría mucho tiempo clase. Estas películas no cuentan con subtítulos en náhuatl, por lo que sería difícil practicar la dicción y la comprensión auditiva. Otro aspecto es que muchas de estas películas son documentales, un género difícil para practicar una lengua y muchas veces cuentan con apariciones esporádicas de hablantes en lenguas indígenas o extensas conversaciones con mediana calidad de grabación de audio.

Considerando todo lo antes dicho, muchos de los materiales que sí existen para lenguas indígenas están dirigidos a la educación básica bilingüe e intercultural. Este tipo de programas están enfocados en niños y la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), está a cargo de muchos de estos programas. Esto significa que el alumno promedio de estos programas reconoce una lengua indígena como su lengua materna y el español como la segunda lengua. Este es un enfoque de rescate que considera a los hablantes nativos como el impulso para la revitalización y rescate de su lengua y cultura, pues mientras sean ellos quienes se empoderen de sus formas de expresión, su cultura (y consecuentemente su lengua) no morirá.

Pero empoderar únicamente a los indígenas significa seguir perpetuando el conflicto inevitable de existencias que hay entre indígenas y no indígenas. Del Val (2004) explica muy bien esta cuestión al ahondar en los conceptos de *tolerancia* y *respeto* a lo diverso, dos conceptos importantes en la convivencia intercultural:

[La tolerancia] ha sido un principio activo que probablemente es responsable de muchos de los graves conflictos de la relación entre pueblos diferentes en el mundo, un principio que nos quita

el esfuerzo de respetar lo diferente, de aceptar lo que no comprendemos, de conformarnos con tolerarlo.

La tolerancia puede ser una forma de no reconocimiento del otro, una subliminal negación de la diferencia, un mecanismo sutil de subordinar al otro, útil en la medida que permite la relación con el otro desde una posición subordinante sin el menor compromiso de comprensión y respeto cultural...*Entonces, sin reconocer e intentar comprender al otro soy tan magnánimo que lo tolero; en última instancia porque estoy encima de él* (énfasis agregado). No requiere demasiada discusión ubicar la tolerancia como uno de los fundamentos del paternalismo. (para. 15-16)

Para que esto no siga sucediendo, tal como lo plantea Del Val, es necesario empoderar al resto de la población no indígena. La consciencia también debe venir del grupo mayoritario de hablantes. Debido a que el aprendizaje de idiomas orilla al alumno a reflexionar sobre su entorno y relación que lleva con otros hablantes es que este proyecto puede contribuir a mejorar la convivencia intercultural y a una nueva consciencia identitaria.

El presente proyecto se enfoca en jóvenes adultos y adultos mayores debido a dos factores principales. El primero tiene que ver con la demografía del grupo pues es mayoritario en comparación con los niños y los ancianos. Este factor determinará mucho la habilidad de esparcir los productos finales entre esta población y el resto. El segundo tiene que ver con el acceso que este grupo tiene a las TIC y la capacidad de acceder a los espacios de enseñanza adecuados para aprender idiomas.

III.3 Materiales didácticos en náhuatl

Para poder hacer materiales para la enseñanza de lenguas es importante saber qué habilidades se quieren cubrir: expresión escrita, comprensión escrita, expresión oral y comprensión oral. Este proyecto contiene materiales para una habilidad, comprensión oral, y dos ámbitos de la lengua, gramática y vocabulario. Por lo tanto, una consideración para el diseño de estos materiales se relaciona con crear aquellos que son escasos o inexistentes.

No se pretende hacer un catálogo pormenorizado, pero sí algunos materiales que sean representativos de recursos esenciales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. La cantidad de ejercicios se resume en 4 ejercicios interactivos.

Los materiales están hechos principalmente por el autor del proyecto, y comprenden el diseño, la redacción y la compilación. Sin embargo, hay material disponible en antologías, poemarios, manuscritos y estudios de cultura náhuatl que se utilizaron para reproducirse y adaptarse en los nuevos materiales digitales. En un proyecto de este tipo, es esencial planear desde un principio la colaboración con otros. De ahí que un experto en informática deba participar en el diseño y la publicación en internet de tales materiales y otro experto nahuahablante en el asesoramiento lingüístico.

IV Antecedentes del problema

En el cúmulo de materiales que han sido creados para el aprendizaje de la lengua y culturas nahuas encontramos una gran mayoría que son materiales para la difusión, más que para la enseñanza, *per se*. Es decir, existe un gran interés por hacer públicos los análisis, recopilaciones, paleografías, monografías, semblanzas, biografías, crónicas, ensayos, canciones y estudios explicativos sobre (y en) la lengua y culturas nahuas. Si bien muchos de los materiales que encontramos en náhuatl hablan sobre los hablantes actuales, la mayoría de los materiales de difusión están focalizados en las antiguas civilizaciones del México prehispánico y a los períodos siguientes a la conquista como el virreinato y la independencia. En este apartado se mencionan algunos de estos materiales que resultan esclarecedores para el que se inicia en las culturas nahuas. Sin embargo, el interés principal de desarrollar este apartado es mencionar algunos de los materiales cuyo diseño y objetivos están más emparejados hacia su uso didáctico dentro o fuera del aula de clase. Estos materiales son susceptibles de usarse en actividades en clase y a distancia, como tareas o prácticas y para trabajar con vocabulario y expresiones específicas. En última instancia, estos mismos materiales pueden digitalizarse y aplicarse en programas computacionales o aplicaciones móviles.

En cada subtema se definen la naturaleza de los materiales y sus creadores. Los ejemplos seleccionados destacan por su propuesta innovadora. Los efectos de cada uno de los materiales en la enseñanza son positivos, pero no son suficientes. Debido a que la mayoría de los materiales siguen siendo impresos, el acceso a éstos está sujeto a la disponibilidad de los materiales en librerías y a la difusión de los mismos materiales en todos los medios posibles. Afortunadamente algunos de estos materiales ya pueden conseguirse en formato *pdf*, por lo que muchos términos ya se encuentran digitalizados y por consiguiente pueden ser manipulados, pero conforme buscamos materiales en otros formatos se torna más difícil conseguirlos.

A continuación, repasaremos una selección de materiales por formato (textos, videos, interactivos y audios) que tienen el potencial de ser usados en la enseñanza y el aprendizaje del idioma náhuatl. De todos los materiales en este apartado, los

interactivos son los que más nos interesan, pero veremos más a fondo sobre ellos en el Marco Teórico y la Metodología. Todos estos materiales han acortado la distancia entre el hablante del náhuatl y el aprendiz del idioma, pero siguen haciendo falta materiales expresamente diseñados para la enseñanza del náhuatl. Por lo tanto, el alcance (en términos didácticos) que tienen los materiales que a continuación se comentan es relativo.

IV.1 Textuales

Primeramente, las obras que tienen mayor distribución en o sobre el náhuatl son diccionarios bilingües español-náhuatl, náhuatl-español. De estas obras las más conocidas son el *Diccionario de la Lengua Náhuatl o Mexicana* de Simeón (1994) y, el *Diccionario del Náhuatl en el Español de México*, de García, Rivas y Silva (2009), coordinado por Carlos Montemayor (la nueva edición acaba de ser publicada en 2018). Existen otros diccionarios digitales que se han ido popularizando como aplicaciones para dispositivos móviles en el sistema Android o como el *Gran Diccionario Náhuatl* (GDN) en línea, de la UNAM (2012). Éstos últimos funcionan igual que un diccionario impreso, pero no tienen estudios introductorios, apéndices, ni costo. Sin embargo, los diccionarios para Android todavía tienen una cantidad reducida de términos, por lo que muchos se asemejan más a un glosario. En cuanto al GDN, hay una diferencia pues éste es un proyecto tipo buscador en el que varios diccionarios impresos han sido cargados en la interfaz para recuperar el término que se busque desde cualquiera de ellos. Por lo tanto, muchos de los materiales en formatos similares están basados en corpus lingüísticos.

Otro proyecto importante es el llamado *Axolotl: Corpus Paralelo Náhuatl-Español*. Este es un proyecto en línea del Grupo de Ingeniería Lingüística de la UNAM (2015) cuyos creadores reunieron una serie de textos que no habían sido digitalizados y emplearon un programa computacional para que reconociera todos los caracteres ortográficos y así poner términos o frases a la disposición del público en forma de diccionario.

También se está dando un rescate de materiales que habían sido publicados previamente en papel, pero cuyo tiraje fue reducido y el presupuesto para reimprimirlos es reducido también. Por lo tanto, para propósitos prácticos se le ha puesto a la disposición en su versión digital. Algunos de ellos son el *Tlahtolnechikolli, Diccionario Nawatl Moderno-Español de la Sierra de Zongolica, Veracruz*, coescrito por Gerónimo, Hasler, et al (2004), publicado por el Programa de Apoyo a las Cultural Municipales y Comunitarias (PACMyC); *La Filosofía Náhuatl estudiada en sus fuentes* de León-Portilla (2017), publicado por UNAM; *Textos de Medicina Náhuatl* de López (1993), publicado por UNAM; *Cuentos Indígenas* de González (2001), publicado por UNAM; y *Los conceptos nahuas en su formación social, el proceso de nombrar* de Castillo (2010), publicado por UNAM. Todas estas obras han sido puesta a disposición del público a través de sitios de internet con enlaces a descargas gratuitas.

En cuanto a los materiales que reúnen vocabularios selectos, hay varios que han sido producidos por el *Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social* (CIESAS). Varios de esos materiales tienen que ver con adivinanzas y trabalenguas como el libro *Tsintsiinkiriantsoonkwaakwa, Trabalenguas Nahuas*, coordinado por Flores (coordinador del Acervo Digital de Lenguas Indígenas Víctor Franco Pelotier del CIESAS) y Ramírez (2006). Sin embargo, hay poca distribución y variedad disponible en las librerías comunes. Estos materiales se podrían considerar de tipo didáctico por su sencillez y gran formato. Este libro rescata algunos trabalenguas adivinanzas del siglo XVI registrados por Fray Bernardino de Sahagún y también incorpora actuales, con su traducción al español y sus respuestas al final. Posteriormente, Flores (2011) publicaría más adivinanzas en el libro para colorear *Adivinanzas Multilingües*, en copublicación con Linguapax y CIESAS, libro en el cual algunas adivinanzas son en náhuatl.

Por otro lado, algunos gobiernos estatales o municipales han invertido en la publicación de materiales en lenguas indígenas. Recientemente el Instituto Tlaxcalteca de la Cultura publicó un pequeño manual del náhuatl titulado *Ameyal Tlajtolistli, Manantial de Palabras*, de Arce, Cocoltzi y colaboradores (2014), a cargo de la coordinadora Luz Estela Hernández Téllez. El manual reúne vocabulario ilustrado y no

ilustrado, gramática breve y ejemplos de frases comunes, poemas, cantos, adivinanzas y cuentos cortos en español y náhuatl. Este material es cercano a lo que podría ser un libro de texto, pero es más de consulta pues es un compilatorio, apoyado con referencias consagradas del náhuatl. Hoy en día este manual se enmarca en una colección que reúne libros de cuentos y material didáctico gratuitos.

Las universidades también han participado en lo referente a la difusión e investigación impresa. Sin embargo, sigue habiendo poco material confinado a un catálogo de lenguas indígenas. Por su parte, la Universidad Veracruzana, a través de la colección Parcela Digital publicó el *Catálogo de Buenas Prácticas para la Enseñanza de la Lengua Náhuatl como L2 a Hispanohablantes*, de Figueroa (2009). El *Catálogo* es breve y conciso en cuanto los temas gramaticales que hay que considerar a la hora de enseñar; contiene recomendaciones en cada uno de los temas propuestos. El texto está dirigido únicamente a profesores de náhuatl y no podría usarse como material didáctico, pero sí como material de formación para maestros. Para cerrar con algunos de los textos que resaltan por su esfuerzo educativo, tenemos el *Compendio de la Gramática Náhuatl* de Sullivan (2014), una obra que se vino desarrollando desde finales de la década de 1960 y que fue publicada por primera vez en 1973. La edición más reciente es del año 2014, por parte de la UNAM y se puede consultar y descargar en línea gratuitamente.

El Fondo de Cultura Económica, Editorial Porrúa, Siglo Veintiuno XXI, Editorial Planeta/Diana, Fomento Editorial UNAM, Editorial Resistencia, Ediciones de la Casa Chata (CIESAS), Artes de México, entre otras editoriales han dedicado parte de su catálogo al estudio y difusión de materiales en y sobre el náhuatl. Muchas de estas obras son de corte académico e histórico y, como consecuencia, van dirigidas a un público más especializado, aunque existen publicaciones más accesibles cuyo fin es la expresión literaria en poesía, cuento, novela, ensayo y crónica.

Hay una publicación a la que gran cantidad de estudiosos de la lengua náhuatl han aportado y siguen aportando, esta es la revista *Estudios de Cultura Náhuatl*. Surgida a finales de la década de 1950, alrededor de un rico interés por las culturas indígenas, se publica por primera vez con artículos de ya famosos académicos el día

de hoy, personas como Alfonso Caso, Ángel María Garibay, Mauricio Swadesh o Paul Kirchhoff. También empezaron a publicarse artículos de estudiantes del *Seminario de Cultura Náhuatl* que había organizado la UNAM en 1957; asistentes como Alfredo López Austin y Jorge Alberto Manrique, hoy reconocidos por sus estudios en arqueología y antropología, publicaron por primera vez en dicha revista. Por si fuera poco, la revista publicaría artículos de nahuahablantes contemporáneos y es así como aparecieron los nombres de Librado Silva Galeana, Francisco Morales Baranda, Natalio Hernández y Santos Acevedo, todos nahuahablantes y escritores en lenguas indígenas (León-Portilla, 2015).

Otras revistas que han ido surgiendo en los últimos años gracias al apoyo de organizaciones no gubernamentales y de grupos autónomos son *Revista de Educación Virtual Yolitia*, coordinada por Victoriano de la Cruz (traductor de la primera versión en náhuatl de *Pedro Páramo*, publicada en 2017) y la *Revista Iguanazul*, coordinada por Judith Santopietro; ambas revistas promueven la escritura de prosa y verso en lenguas indígenas. *Yolitia* se enfoca principalmente en la lengua náhuatl, mientras que *Iguanazul* hace lo suyo al incluir más lenguas indígenas.

Finalmente, algunas organizaciones como Escritores en Lenguas Indígenas A.C., Ce Acatl A.C., la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas (AVELI) o El Instituto de Docencia e Investigación Etnológica de Zacatecas (IDIEZ) han dedicado parte de sus esfuerzos a la publicación de materiales en náhuatl. Algunos de esos materiales son pequeños manuales gramaticales y de vocabulario, compilaciones de cuentos cortos, fábulas y diccionarios.

IV.2 Video

En cuanto a la publicación de video, podemos mencionar primeramente al proyecto activo *68 Voces* (2016), sobre la representación de los 68 idiomas indígenas a través de videos animados. En el caso del náhuatl, tenemos el poema de León-Portilla (2002), titulado *Cuando Muere una Lengua, Ihuac tlahtolli yemiqui*. Son videos muy cortos de no más de 5 minutos que sirven muy bien para ejemplificar la literatura en

lenguas indígenas. Hasta la fecha, este proyecto lleva una veintena de videos en diferentes lenguas. Cada video tiene su subtítulo en español e inglés. En cada video, un hablante nativo participa como narrador al tiempo que un equipo de diseñadores ilustra el video con animaciones originales.

Continuando con otras obras en video, encontramos un caso particular en el largometraje de ficción *Santo Luzbel* de Miguel Sabido de 1996. Casi toda la película está hablada en náhuatl, el tema es interesante con un cierto dejo de clichés y estereotipos, pero que realiza una crítica a las tradiciones y a la discriminación. La película se filmó en una población nahuahablante al norte del Estado de Puebla y el espacio y tiempo de la historia es bastante cercano al presente, por lo que deja de ser una reiteración histórica del náhuatl; caso contrario de las películas como *Regreso a Aztlán* (1990), de Juan Mora Carttlet, *1492: La Otra Conquista* (1998), de Salvador Carrasco, o *La Carga* (2015), de Alan Jonsson. Estas últimas películas tienen una justificación casi en sí mismas pues están íntimamente relacionadas con el pasado mexicano, por lo que el uso del náhuatl en los diálogos está más que justificado.

Desafortunadamente ninguna de estas películas tiene subtítulos en náhuatl, lo que las hace un tanto difíciles para entender mejor la lengua y practicar dicción y ortografía en la misma lengua náhuatl. Por lo tanto, materiales tan extensos como éstos, la mayoría de corte histórico, tienden a encasillar el náhuatl en su variante “clásica”, la cual ha sido ampliamente estudiada, pero que tendría menos implicaciones prácticas en el aprendizaje y la enseñanza actual. Sería como enseñar inglés actual con películas que utilizan únicamente el inglés de Shakespeare del siglo XVI. Algo similar sucede con videos documentales. Es decir, los videos describen a los pobladores indígenas en sus comunidades, resaltando su estilo de vida, costumbres, tradiciones e idiomas con un lente externo. Estos videos no pretenden enseñar tales idiomas, a pesar de que muchos de los videos capturan el habla de sus habitantes. Por lo tanto, muchas veces el audio no es el mejor en tales videos y muchas veces se prefiere usar español en doblajes y en los subtítulos.

A continuación, en la *Tabla 1* muestro una descripción de algunas películas en náhuatl que han sido producidas en México y cuyo fin principal es usar la lengua

náhuatl en la totalidad o en la mayoría del relato cinematográfico, en orden descendente veremos desde la más reciente hasta la más antigua. Nótese el *Contexto analítico de la historia* para dar cuenta del discurso que se fomenta al abordar una cierta temática, muchas veces, estereotipada y prototípica del indígena. El contexto también determina la variante dialectal diacrónica y sincrónicamente.

Tabla 1 Compilación de películas habladas total o significativamente en náhuatl

| Año de producción | Nombre de la película | Contexto analítico de la historia | Datos videográficos |
|-------------------|------------------------|---|--|
| 2017 | Tecuani, hombre jaguar | Drama social actual desarrollado en el Estado de Colima sobre la migración de trabajadores jornaleros de caña, en el cual un niño y su historia familiar son los protagonistas. | Directores Isis Alejandra Ahumada Monroy y Nelson Omar Aldape / Duración 9 min. / Productora <i>Hormiguero Audiovisual</i> / Cortometraje - documental |
| 2017 | Hasta Mostla | Drama romántico contemporáneo desarrollado en la ruralidad veracruzana actual cuyo ambiente delinea la imagen del indígena extrapolado con la del ciudadano. | Directora Luz María Cardenal / Duración 18 min. / Productora <i>Euforia Films</i> / Cortometraje - Ficción |
| 2015 | La Carga | Drama histórico desarrollado en el período de la Conquista cuyo ambiente reitera el conflicto entre la civilización y la barbarie como polos de la sociedad. | Director Alan Jonsson / Duración 94 min. / Productora <i>Esfera Films Entertainment</i> / Largometraje – ficción |
| 2014 | El Moyolote | Drama histórico desarrollado en el período de la Revolución Mexicana cuyo ambiente delinea la división político social de México a través de la imagen indígena. | Director Francesco Taboada Tabone / Duración 14 min. / Productora / Cortometraje – Ficción |
| 2014 | Café: Cantos de | Drama social actual desarrollado en la Sierra Norte de Puebla en | Director Hatuey Viveros / Duración 80 min. / Productoras <i>Aldea Cine</i> y |

| | | | |
|------|-------------------------|---|---|
| | Humo | donde una familia sufre el duelo de la pérdida de un ser querido. | <i>Fondo para la Producción Cinematográfica de Calidad / Largometraje – Documental</i> |
| 2011 | Silvestre Pantaleón | Drama social actual que documenta la vida de Silvestre Pantaleón, el personaje principal, y el estilo de vida de un grupo de personas en el Estado de Guerrero. | Directores Roberto Olivares Ruiz y Jonathan D. Amith / Duración 65 min. / Productoras <i>Ojo de Agua Comunicación</i> y <i>Ok Nemi Totlahtol / Largometraje – Documental</i> |
| 1998 | 1942: La Otra Conquista | Drama histórico desarrollado en el período de la Conquista cuyo ambiente reitera el conflicto entre la civilización y la barbarie como polos de la sociedad. | Director Salvador Carrasco / Duración 111 min. / Productora <i>20th Century Fox / Largometraje – ficción</i> |
| 1996 | Santo Luzbel | Drama social que trae al presente algunos conflictos sociales y religiosos que se suscitan en las vidas de nahua hablantes contemporáneos en la Sierra Norte de Puebla. | Director Miguel Sabido / Duración 101 min. / Productoras <i>IMCINE, Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica</i> y <i>Producciones Nuevo Sol S.A. de C.V. / largometraje – ficción</i> |
| 1990 | Retorno a Aztlán | Drama histórico desarrollado en el período Prehispánico azteca cuyo ambiente reitera el conflicto entre la gobernanza y la obediencia como polos de la sociedad indígena. | Director Juan Mora Carttlet / Duración 90 min. / Productoras <i>Producciones Volcán, Cooperativa José Revueltas, UNAM, Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica</i> e <i>IMCINE / Largometraje – ficción</i> |

Fuente: Investigación del autor del presente proyecto.

Todas las películas que han sido grabadas en México en lenguas indígenas reflejan una postura en cuanto a la presencia y aceptación de culturas indígenas. En términos de discriminación cultural hay que decir que casi todas las películas perpetúan un saber colectivo sobre los indígenas en México: que todos o la mayoría viven en la ruralidad, ignorancia o la pobreza. Diezmartínez (2015) nos dice que hay que “mirar de

frente al indígena”, es decir, dejar de hacerse ideas y ponerse al mismo nivel pues existen muchos indígenas que viven y piensan como cualquier otro ciudadano del mundo. La ruralidad, la ignorancia y la pobreza son hechos de la sociedad que no tendrían que ser usados como prejuicios, pero se emplean para apartar a la sociedad del indígena. Las películas que repiten estos temas (prejuicios), como sucede en las telenovelas en donde se remarca la diferencia entre el pobre y el rico, no logran cambiar el tema de debate en la sociedad. No le permiten a la gente enfocarse en otra arista, en otra perspectiva que no sea una sociedad clasista y *tolerante*, en lugar de ser abierta y *respetuosa*.

Recordemos lo que sucedió con la película *Apocalypto* del actor y director Mel Gibson (2006). El largometraje tuvo muchas expectativas en cuanto al tratamiento que le daría Gibson a un momento histórico como el Clásico mesoamericano. Por un lado, los que se encontraban a favor del filme se mostraron abiertos ante el ingenio guionista de juntar una historia emocionante inspirada en hechos históricos y hablada en una lengua indígena. Por otro lado, los que se encontraban en contra expresaron su sentir al desacreditar la visión de Gibson y Farhad Safinia como guionistas, quienes, según este grupo, desvirtuaron los hallazgos arqueológicos y mezclaron períodos históricos (Lovgren, 2006). A fin de cuentas, Gibson declaró que *Apocalypto* no debía verse como la representación de un documento histórico pues, al fin y al cabo, era un trabajo de ficción y aventura, sostenida por elementos históricos (Lovgren, 2006). Entonces, ¿cómo interpretar una película de este tipo en un idioma que de hecho es el segundo más hablado en el territorio mexicano (maya yucateco)? Claramente todo está mezclado, pero hay que reconocer el valor lingüístico de un director como Gibson para usar una lengua indígena. El contexto histórico de la película posiblemente no nos ayude mucho a imaginarnos practicando maya en la península de Yucatán, pero hay proyección lingüística y un respeto a las personas que son descendientes de la antigua civilización maya, pues se les considera como posibles espectadores. Incluso podemos afirmar que la decisión de grabar una ficción histórica en el idioma en el que se sitúa la historia geográfica y temporalmente raya en el exceso de rigurosidad. En este sentido, *Retorno a Aztlán* es muy similar a *Apocalypto* y también a *La Pasión de Cristo*, también

de Gibson, en la cual Gibson tomó la decisión de usar lenguas como el latín, el arameo y el hebreo.

Respecto a la realización de la película *Retorno a Aztlán*, Juan Mora Cartlett (2012) comenta que al haber considerado varios de los aspectos como el diseño de arte, la fotografía, el vestuario, la historia y las locaciones, la parte lingüística fue crucial pues los diálogos no podían ser en español debido a que el español representa la lengua del conquistador narrativa e históricamente hablando. Por lo tanto, un proyecto cinematográfico que tiene como fin principal retratar lo más fielmente posible la realidad de la historia no podría incorporar elementos aparentemente ajenos al rigor artístico. Sin embargo, no todas las películas pueden ser así, sobre todo las películas históricas que intentan apegarse lo más posible a los hechos. Lo que hizo Gibson en *La Pasión de Cristo* es controvertido pues usó tres lenguas antiguas, pero lo que hizo Gibson en *Apocalypso* y Cartlett en *Retorno* no podrían ser más verdaderos cuando las lenguas que se emplean en los diálogos están vivas (aunque técnicamente Cartlett trabajó con náhuatl clásico gracias a la ayuda que le proporcionó el historiador Federico Navarrete al traducir su guión del español al náhuatl). Más aún si estas lenguas están amenazadas. Para ejemplificar un poco más esta cuestión de fidelidad, tenemos ejemplos claros de este rigor lingüístico en el que se adentran directores arriesgados en películas como *Babel* de Alejandro González Iñárritu o *El Violín Rojo* de François Girard. En estos dos ejemplos, los protagonistas hablan los idiomas que corresponden con su realidad geográfica y social actual, muchas veces en bloques extensos de la película que tienen una justificación narrativa. Afortunadamente, la mayoría de las personas pueden leer subtítulos y los proyectos con presupuesto pueden invertir en locaciones en distintos países, en películas grabadas en diferentes idiomas.

IV.3 Interactivos

En este caso, hay dos vertientes que han recibido atención por parte de varios realizadores. Uno de ellos es el incremento de aplicaciones para dispositivos móviles que se han popularizado para aprender idiomas en los últimos años. Probablemente el mejor diseñado hasta la fecha sea la aplicación *Ma Tiwelikan Nawatl o Aprendamos*

Náhuatl, coordinada por Alonso y Garica (2016), apoyada y desarrollada por el INALI, el Centro Cultural de España en México, la Fundación Telefónica México, la empresa Manuvo y el colectivo de creadores Metxican. Esta aplicación reúne varios glosarios de vocabulario básico y los ejemplifica a través de imágenes y gráficos. Se nota un gran profesionalismo en el diseño y la estética, pero casi todo se reduce al ambiente rural, arbitrariamente asociado con lo indígena. Por lo tanto, el vocabulario que se enseña sigue siendo reducido. A pesar de todo esto, sí hay varias aplicaciones para móviles para aprender náhuatl que usan el mismo diseño y otras cuyo objetivo es ser diccionarios bilingües.

La segunda vertiente comprende las plataformas interactivas para computadoras de escritorio o portátiles, como el *Interactivo Otomí* (Canuto, 2011). Este tipo de plataforma es instalable y requiere una mayor capacidad de almacenamiento pues hay una diversidad de secciones y ejercicios para los usuarios. La mayoría de ellos son niños, pues está dirigido alumnos de nivel básico de primaria. Sin embargo, a la fecha parece que este material todavía no ha sido puesto a la disposición del público a pesar de que ese era uno de sus objetivos.

El CIESAS participó en este último proyecto y es pertinente decir que esta institución cuenta con un laboratorio específico para este tipo de proyectos. Otra institución que también ha colaborado con el CIESAS es el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), que, aunque no cuenta con un laboratorio similar, sí tiene un departamento e investigadores interesados en el uso de la tecnología aplicada al lenguaje. Este último proyecto es muy similar a lo que se quiso hacer con Uantakua (también apoyado por CIESAS, INAOE e INALI), plataforma en la que se pretendía poder escribir y leer en diversas lenguas indígenas y que también estuvo dirigido a alumnos bilingües indígenas de nivel básico para que plasmaran aspectos de sus realidades. Un atractivo importante de la plataforma es que estaba basada en software libre, por lo que el código podría modificarse en cada una de las escuelas para adaptarlo a los alumnos. El diseño de la plataforma respondía no sólo a textos, sino también a gráficos y audios, por lo que los mismos alumnos podrían aportar más elementos de su cultura (Alonso & Santos, 2012).

El programa empezó a desarrollarse a principios de la década del 2000 hasta que empezó a tener sus primeros frutos a mediados de la década. Uno de los ejemplos de tal producción de textos que se había establecido como uno de los objetivos principales se puede ver en el libro *Sapichueri Uantakua, La palabra de los niños*. Éste es un documento que se realizó con el trabajo en equipo de niños de un décimo de escuelas de Michoacán. Todos buscaron la forma de definir palabras de su elección en un formato de diccionario y quedaron plasmadas en purépecha y español (Rodríguez & Villavicencio, 2006). Al darse cuenta de que se podía ingresar información en más de un idioma y un sistema de escritura, empezaron a agregarse lenguas a la plataforma e incluso temas (algunos maestros incluso declaraban usar Uantakua para otras materias), por lo que para finales de la década el estado de Hidalgo ya se había incorporado al proyecto, con un total de 32 escuelas entre este estado y Michoacán. Desafortunadamente, debido a la ubicación de muchas de las escuelas interculturales y bilingües se tornó difícil proveer de mantenimiento y conexiones seguras de internet a los laboratorios de las escuelas. Además de las complicaciones técnicas de operar los programas con constancia, principalmente porque muchos profesores no contaban con capacitación y con la inseguridad de su permanencia en la misma escuela (Alonso & Santos, 2012).

Estos ejemplos mencionados anteriormente siguen siendo esfuerzos aislados que no se enmarcan en programas o apoyos sistemáticos. Sin embargo, el Laboratorio de Realidad Virtual y Videojuegos del Centro Multimedia (CMM) del Centro Nacional de las Artes (CENART) realiza un evento año con año para promover la creación de juegos análogos como juegos de mesa y videojuegos. En el marco del Game Jam 2018, los equipos que participaron se dieron a la tarea de crear juegos con el tema *la diversidad*. Por tal razón, la Dirección de Educación No Formal y Vinculación (DENFyV) de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP) participó en el evento, experiencia que a la postre resultó gratificante y enriquecedora, debido a que se confirmó el talante proactivo del CMM para generar productos en un solo espacio y en un tiempo relativamente corto para la conformación de equipos, el diseño del proyecto y la creación del prototipo (Becerra, 2018). El Global Game Jam se celebra en todo el mundo como una forma de incentivar el trabajo colaborativo y el uso

de las tecnologías. Durante el 2019, se replicarán los *Jams* en una veintena de lugares de México, entre instituciones gubernamentales, escuelas y centros culturales que albergarán la siguiente edición.

IV.4 Audios

De todos los materiales que se han mencionado en el Capítulo IV, el material de audio es el que posiblemente tiene el mayor potencial de distribución. Es también el formato que más ha ayudado a que la información general y especializada se conozca en los rincones más alejados y el que resulta más barato de producir. En este sentido, tenemos tres tipos de audios a considerar para los fines educativos que buscamos.

El primer tipo de material es el que es producido en la radio. Una vez que se confirmaron las bondades de la radio para informar a toda la población, se buscó que las comunidades más alejadas también tuvieran su propia transmisión y retransmisión. De ahí que todos los grupos interesados en retomar sus raíces y revitalizar sus culturas hayan optado por la radio como uno de sus pilares de apoyo. En este grupo se encuentran los programas nacionales distribuidos por la radio federal como *La Hora Nacional*, la cual ha tenido programas especiales en lenguas indígenas como el náhuatl. También tenemos a *Radio Educación*, la cual tiene un enfoque intercultural que contiene programas en náhuatl también. Enseguida tenemos programas producidos por dependencias de gobierno encargadas de apoyar a las culturas indígenas como la *Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas*, la cual ha apoyado a más de un grupo comunitario para producir programas de radio en lenguas indígenas en diversos puntos de México. Tenemos al *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (INALI), que en colaboración con el *Instituto Mexicano de la Radio* (IMER), coproduce el programa *Los Guardavoces*. Finalmente, tenemos a la *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI), que tiene una red de emisoras de radio llamada *Ecos Indígenas, La Voz de la Diversidad*, la cual reúne a 21 emisoras del *Sistema de Radiodifusoras Culturales Indigenistas*, con un total de 36 lenguas indígenas usadas, incluida el náhuatl (CDI, 2017). En lo local, existen proyectos como *Código CDMX, Radio Cultural en Línea* junto con la *Secretaría de*

Cultura de la Ciudad de México que transmiten programas como *Ombbligo de Tierra*, conducido por Mardonio Carballo (nahuahablante, poeta y periodista), el cual busca darles voz a todas las expresiones culturales indígenas. Mardonio, además de conducir este programa de radio, también conduce un programa de televisión en Canal 22 llamado *La Raíz Doble*. Ambos programas tienen objetivos muy similares.

Es afortunado que exista un buen número de radios que usen las lenguas indígenas para su locución o que incluyan material en lenguas indígenas para su apreciación. Sin embargo, hay que aclarar que para que este formato sea susceptible de ser usado como material didáctico, se requiere que exista una grabación del programa en cuestión. Por lo tanto, entramos al terreno de los *podcasts*. Es decir, una grabación asincrónica en formato de audio para su difusión en internet. *La Hora Nacional*, por ejemplo, cuenta con su sección de descarga para poder volver a escuchar un programa específico, no así con algunas otras emisoras o programas. Como consecuencia, los programas de radio que sólo cuentan con transmisión en vivo fungirán como una recomendación, más que como un material didáctico manipulable. En este momento, el podcast es el elemento más noble en cuanto al acercamiento a los hablantes pues no requiere tanto presupuesto como la radio para transmitirse y sólo se requiere un mínimo de conocimiento para producirlo. En este sentido, hay una gran oportunidad de encontrar material valioso y novedoso si uno se adentra a buscar en plataformas como *Ivoox*, *Soundcloud*, *Mixcloud*, entre otras.

Es así como llegamos al segundo tipo de materiales de audio: los complementos en audio. Hace años que existen en el mercado e históricamente han acompañado a otros objetos para mejorar su efectividad. Uno de los ejemplos más comunes es el audio libro. Este es un objeto cuyo valor apenas ha trascendido en lo funcional debido a que el porcentaje de audiolibros es comparativamente reducido al de libros escritos únicamente. En la mayoría de los casos, encontramos estos audios en libros de texto escolares. Todos los libros de textos para aprender idiomas cuentan con audios para realizar actividades de comprensión oral, de pronunciación y de lectura. También tenemos aquellos audiolibros que han sido especialmente dramatizados, sobre todo en los casos de discapacidad visual o analfabetismo, como el de las versiones en lenguas

indígenas de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* promovidos por el INALI. Es aquí donde podemos volver a mencionar el caso de *Ameyal Tlajtolistli, Manantial de Palabras*, de Arce, Cocoltzi y colaboradores (2014), en su versión de *Vocabulario Visual*. Este libro en particular viene acompañado de una carpeta de audios de cada una de las secciones que ilustra. Por lo tanto, sí hay una mejor apreciación y práctica del *Vocabulario Visual* cuando se escucha también cada una de las palabras y frases. Desafortunadamente, tenemos muy pocos materiales de texto que vienen acompañados con audios especializados para practicar la pronunciación del náhuatl por letra, sílaba, frase, oración y entonación.

Finalmente entramos al tercer tipo de audios que nos compete en este momento: la música. Actualmente tenemos acceso a materiales que fueron documentados en proyectos etnohistóricos y etnomusicales hace un tiempo; por lo que serían los primeros materiales que podríamos manipular debido a que muchos de ellos han sido publicados para que sean de acceso general, como la colección *Serie Testimonio Musical de México - Fonoteca del INAH*. Esta colección empezó a publicar sus primeras grabaciones en 1964 y continúa hoy en día. Al mismo tiempo, reúne un sinnúmero de información y hace referencia a 40 lenguas indígenas del país. Sin embargo, en términos prácticos, hay que verificar si aquellas grabaciones tienen la calidad adecuada para poder usarse en educación. Es aquí donde entra la oralidad como formato de transmisión, debido a que incluso rebasa la barrera del tiempo que sí nos imponen los formatos de audio, desde los primeros dispositivos de audio como el fonógrafo hasta los reproductores digitales de audio de alta definición. ¿Cuántos grupos musicales o cantautores existen que cantan en náhuatl y no han grabado sus creaciones? De ahí que haya un enclave en espera de ser capturado.

Por otro lado, tenemos aquellos proyectos que han tenido éxito al preservar sus grabaciones y han intentado difundir sus materiales de diversas formas. Uno de esos proyectos con larga trayectoria de acción es Juan Manuel Sánchez Martínez, fundador de *Rockercóatl* (grupo de Puebla). Este es un proyecto que está a punto de cumplir la veintena de años y que desde el inicio ha intentado probar diversos géneros musicales

modernos con letras en náhuatl, pero cuya vertiente principal ha sido el rock. En palabras del propio Sánchez:

Yo creo que también es romper ¿no? Querer romper con esos estereotipos. La importancia no sólo de romper los estereotipos... es que la intención sea un poco más comercial para llegar a más gente; esa es la intención final: llegar a más gente...Desafortunadamente tenemos una idiosincrasia tan mala en México que, si yo voy y me presento con mis músicos de jarana y con nuestro bombo, no te pelan. Yo creo que estamos ocupando lo electrónico para fortalecer el llamar la atención. (Flores, 2010)

Esa elección de optar por géneros musicales modernos y populares evidentemente marcan una renovación de la lengua náhuatl. Los tiempos cambian, pero Sánchez considera que este tipo de proyectos no es una moda, sino un retorno a recuperar y recordar lo que ya estaba antes de nosotros (Flores, 2010). De la misma forma el *Colectivo Ometéotl* de Tlapa, Guerrero intenta llevar un mensaje positivo a través de las letras de sus canciones en hip hop, ska y reggae. El *Colectivo* lo conforman siete jóvenes integrantes que cantan en náhuatl y español, y también combinan un poco de mixteco. Para ellos, las letras significan mucho pues son un aliciente para motivar a la comunidad guerrerense que los escucha y reflexionar sobre los problemas comunes. En palabras de Isaac, uno de los miembros del colectivo, hay un efecto que intenta producir su música a través de sus letras; es decir:

...si nosotros hacemos música positiva, las personas que escuchen esta música...ellos se contagian de eso...si nosotros hacemos una letra muy mala, muy grosera, tratando de expresarles a ellos mucha violencia, nosotros lo que vamos a estar haciendo es generar violencia en donde ya hay violencia. Por ejemplo, la música de los corridos; yo no digo que sea malo, pero hay corridos buenos y corridos malos, entonces no es tanto el género sino la letra, pues es demasiado nociva para las personas. (Carballo, 2016)

Incluso el mismo colectivo afirma que existe una buena cantidad de jóvenes probando géneros musicales modernos y algunos de ellos además están escribiendo letras en lenguas indígenas en todo Guerrero. Hay un resurgimiento de músicos que retoman lenguas indígenas en sus composiciones más recientes.

Para terminar esta sección, un ejemplo más alejado de México, pero con el mismo enfoque, tiene que ver con el proyecto que lleva Renata Flores Rivera de Perú al traducir e interpretar varias canciones originalmente en inglés al quechua. Es decir, muchas de esas canciones, a pesar de pertenecer a géneros musicales específicos, al popularizarse se pueden transmitir más fácilmente a nuevos públicos. Estas nuevas versiones de clásicos o canciones previamente laureadas se retoman. En años recientes en México no sólo se ha dado este paso musical, sino lingüístico también. Escuchamos que muchas canciones en inglés han sido traducidas y reversionadas en español. Por lo tanto, un enfoque como el del Renata Flores podría tocar las fibras de más público al cantar *Fallin*, una canción perteneciente al género R & B y escrita por la compositora estadounidense Alicia Keys, para cantarse en quechua, con algunos cambios en arreglos musicales, pero manteniendo mucho de lo que hizo Keys hace una década.

IV.5 Se ha emprendido un camino

A lo largo del país hay, comparativamente hablando con las lenguas extranjeras, pocos espacios de enseñanza aprendizaje de lenguas indígenas. La mayoría de estos espacios están a cargo de diversas instituciones que (algunas de ellas ni siquiera educativas) muestran su interés al programar cursos o talleres, pero poco se puede decir del material con el que cuentan para usar en sus cursos o talleres. Algunos de estos cursos se han convertido en una tradición y otros desaparecen repentina y continuamente. Sin embargo, hay que ir filtrando algunos de estos cursos y ver cómo se enseñan para ir aportando ideas para el uso de materiales.

Debido a que muchos de estos esfuerzos son individuales, apenas se están formando lazos entre los espacios de educación y los compiladores que establecen un

corpus del náhuatl para diseñar materiales. Si vemos algunos de los materiales que se han producido en la Sierra Norte de Puebla, nos daremos cuenta de cómo estas asociaciones han ido incorporando esfuerzos para impulsar la educación bilingüe de jóvenes adultos. Estos materiales siguen siendo locales y de difícil acceso pues no son de gran tiraje. Sin embargo, también podemos ver un interés por formar lectores y hablantes. Esto lo podemos ver en los materiales que realiza la editorial Ce Acatl, A.C. Cuentan con juegos de mesa como loterías y memoramas, además de incluir literatura infantil y revistas en náhuatl.

Para resumir esta descripción general, podemos decir que los materiales impresos académicos son los más difundidos de todos los que hemos mencionado. Tendríamos los textos de literatura poética, novela, cuento y glosarios. De ahí, parece haber un despunte en las aplicaciones, pero se pueden contar con una mano las que están trascendiendo por su contenido y precisión. Los videos siguen siendo pocos, casi ninguno para aprender idiomas y los audios podrían tener un poco más de auge si se sistematizaran más en podcasts para practicar, pues mucho de lo que se puede escuchar en internet es del tipo entrevista y nota periodística cultural. Sería bueno ir retomando los esfuerzos que han hecho algunos grupos de diversos géneros (desde *son* hasta *rock*, pasando por *reggae*, *hip hop* o *punk*) para irlos incorporando al corpus del náhuatl. Ya hay proyectos musicales que intentan revitalizar sus lenguas a través de géneros modernos, tal es el caso del proyecto *Paax*, explicado en el documental de mismo nombre por María Bello Buenfil y publicado en 2015, en el que un duo de hip hop maya intercambia su opinión sobre la revitalización de su lengua.

A modo de conclusión, es esencial reconocer que algunos materiales son más proclives a usarse como objetos de aprendizaje dentro y fuera de clase. Algunos de los que ya han sido creados para tal fin son muy pocos y abarcan muy pocas habilidades y ámbitos lingüísticos. Si bien estos esfuerzos muchas veces están separados, todos están dirigidos a la revitalización y conocimiento. Por lo tanto, uno de los propósitos del presente proyecto es reunir estos materiales para que puedan difundirse más fácilmente.

V Justificación

En esta sección ahondaremos en lo importante que es socializar esta problemática teniendo como marco las directrices públicas que el gobierno mexicano ha explicitado de dos formas: por una parte, la incorporación de nuestra nación a convenios, declaraciones y tratados, y la redacción de leyes en materia de políticas lingüísticas en México como respuesta a tales ratificaciones; por otra parte, la realidad educativa y ciudadana que se vive en nuestro país requiere de nuestra sensibilidad e interés para continuar con su desarrollo. Ambos aspectos, legal y educativo, se entrecruzan en la ética y moral ciudadana, dos fundamentos que terminan convirtiéndose en el trasfondo de la problemática indígena en el mundo.

V.1 Marco legal

Es importante resaltar que los derechos y libertades que gozamos hoy en día forman parte de un proceso político que inició en la Segunda y Primera Guerra Mundial. A lo largo de esta guerra se derramó el vaso de la discriminación, la cual continuó a lo largo de varios conflictos bélicos y políticos en muchos países del mundo, pero que se intentó contener primeramente con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH) (UN, 1948), en donde se establecen cuestiones de vivienda, trabajo, educación, comunicación y esparcimiento. En lo concerniente al presente proyecto, los Artículos 26 y 27 establecen derechos que todavía siguen siendo relevantes en la actualidad. Éstos últimos son el derecho a la educación (con tintes hacia la convivencia y comprensión del otro) y el derecho a la participación en la vida cultural de la comunidad (con énfasis en las artes y las ciencias), respectivamente. Por lo tanto, se puede entender que incluso, a más de 70 años, en ese momento histórico ya se habían contemplado varios aspectos sobre el fomento a la convivencia sana, pacífica y enriquecedora.

Es desafortunado que a pesar de que la Segunda Guerra Mundial marcó la historia negativamente y sirvió de ejemplo para que se buscaran acuerdos entre naciones, la DUDH no ayudó a frenar lo que se veía venir. De los conflictos y

movimientos sociales que se dieron en la segunda parte del siglo XX, pocos intentaban dar reconocimiento al indígena en su contexto, sobre todo considerando que su patrimonio (cultural inmaterial, como los idiomas) se perdería también. Es así como surge el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (UN, 1966a) al que México se adhirió en 1981. En este pacto se extienden los derechos arriba mencionados y que comprenden el párrafo 2. del Artículo 15 como sigue: “Entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura.” (UN, 1966) (énfasis agregado)

En realidad, el *Pacto* entraría en vigor una vez que se estableciera el quinceavo firmante, por lo que el documento se hizo válido hasta 1976 y México lo firmaría 5 años después. Casi todo el *Pacto* delinea aspectos de vivienda y laborales, condiciones esenciales para la vida, pero no ahondaba en aspectos culturales como el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (UN, 1966b), en cuyo Artículo 27 se reconocía explícitamente a las minorías y cuyos derechos lingüísticos eran considerados abiertamente por primera vez. México se adhirió en 1980 a este último. Pero posiblemente el documento que fue el parteaguas en los derechos indígenas es el *Convenio 169 (sobre los Pueblos Indígenas y Tribales)* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989). De este importante documento se desprendieron muchas de las legislaciones vigentes hoy en día en muchos países en materia de derechos de los pueblos indígenas, pero pocos saben que México fue uno de los dos primeros firmantes del Convenio en 1990, junto con Noruega.

El *Convenio 169* es tan importante que cuando se dieron los conflictos en 1995 entre el EZLN, y la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) del gobierno mexicano, después de firmar los Acuerdos de San Andrés Sacam Chén (Larráinzar) en 1996, el gobierno mexicano ya había ratificado tal *Convenio* tres veces sin, al parecer, darse cuenta de lo que en realidad estaba en juego, pues la *autodeterminación* se veía como un simple “usos y costumbres”, situación que incluso hoy en día permanece. En este punto, Montemayor (2008) aclara la importancia de la inclusión y aceptación de lo

indígena en nuestras sociedades. Menciona un caso rarámuri en el que un joven había matado a otro en una riña de grupos y la justicia federal había encerrado al presunto culpable sin haber hecho caso a la resolución rarámuri: que el culpable trabajara para mantener a la esposa y a los hijos del victimado hasta que aquellos pudieran valerse por sí mismos. Es aquí donde Montemayor (2008) menciona lo siguiente:

Para entender tal concepción del derecho es necesario tener presente que se trata del pensamiento rarámuri, del pensamiento de comunidades enteras, no de opiniones personales. La concepción de que el derecho es un asunto de todos y, por ello, los juicios son públicos y todos pueden participar, exige siempre un acuerdo comunitario, veredictos y sentencias aceptados colectivamente. El derecho rarámuri busca reparar el daño, restituir lo prestado, reconocer obligaciones y derechos, más que el castigo o la condena por un delito. Sería imposible entre los rarámuris una idea de derecho y una aplicación de la justicia que no fueran aceptadas y reconocidas colectivamente. *Estas "instituciones" sociales son algo más, pues, que "usos y costumbres". Parten de principios culturales que dan cohesión política y jurídica a estos pueblos...No se trata, así, de crear una nueva condición social de los pueblos indígenas; se trata de reconocer la realidad de sus instituciones tradicionales [énfasis agregado].* No debemos establecer una excepción al estado de derecho, sino integrar en nuestros ordenamientos jurídicos los sistemas normativos que viven y actúan de hecho en la realidad nacional. Esta validación no pondría en riesgo la normatividad del país; por el contrario, la complementaría. (p. 124)

De este último ejemplo resalté el apartado de instituciones pues el *Convenio 169* lo menciona, pero no aclara a qué se refiere con tales instituciones. Es por eso que en los últimos años han surgido nuevos documentos que esclarecen estas instituciones: la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (DUDL) (1996); la *Declaración Universal de Diversidad Cultural* (2001); la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003); la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2006), en el cual hubo una controversia debido a que Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda se opusieron desde el principio e hicieron declaraciones alarmantes, pero tales países terminarían por

adherirse en 2010; y el *Manifiesto de Girona, en Defensa de los Derechos Lingüísticos* (2011), que de hecho es un decálogo basado en la DUDL.

Es así como un proyecto de este tipo descansa en el pilar principal de las relaciones humanas que es la convivencia sana, pero al mismo tiempo sobre su reconocimiento público y general, lo que nos ha llevado a la cuestión legal. Por lo tanto, hay un buen cúmulo de documentos vinculantes a los que no podemos hacerles caso omiso. Muchos de estos documentos incluyen dentro de sus artículos la importancia de la educación para erradicar la discriminación y promover la sensibilidad y comprensión del otro. El hecho de aprender algo sobre otros humanos nos hace comprender mejor su situación y su expresión. En todo caso, el aprendizaje de una lengua indígena responde a la comprensión del pasado, pero principalmente, del presente indígena de México. En el caso de los mexicanos, comprender mejor al indígena es una forma de comprendernos a nosotros mismos.

V.2 Marco Educativo

Ahora bien, tomando por sentado que hay interés por la preservación y revitalización de las lenguas indígenas, es necesario tener espacios en donde practicar tales lenguas. A pesar de que el náhuatl es el idioma indígena con más hablantes en México, esto no significa que siempre podamos practicar náhuatl. Los nahuahablantes podrían o no estar dispuestos a enseñarnos, podrían no estar en nuestro entorno laboral, académico, escolar, familiar o deportivo. De tener suerte, tendremos un amigo que cederá un poco de su tiempo para ayudarnos. En general, aprendemos con obstáculos. El primero es encontrar con quién; de no ser así, el segundo es con qué. Desafortunadamente, se ha visto en los últimos años que el aprendizaje de idiomas está más relacionado con las lenguas extranjeras, por no decir que son las únicas consideradas en los centros de lenguas. Recientemente ha habido un surgimiento de la enseñanza del español para extranjeros y, finalmente, el aprendizaje de lenguas indígenas queda relegado al final como un gusto exótico más que funcional.

Este es el caso del presente proyecto pues muchas personas hoy en día buscan acercarse al aprendizaje de idiomas de forma autónoma. Sin embargo, hay pocos materiales en lenguas indígenas para adultos no hablantes del náhuatl y también poca oferta de cursos. En México, la mayoría somos monolingües hispanos y aprendemos inglés casi como nuestra segunda lengua (aunque muy pocos en realidad logran dominarlo), cuando en realidad nuestra segunda lengua podría ser cualquier idioma indígena (primeramente), hoy en día consideradas lenguas nacionales al igual que el español.

Entonces, para complementar el aprendizaje de un mexicano monolingüe dispuesto a aprender una lengua indígena necesitamos de más y mejores materiales. Materiales que deben llegar a más mexicanos en situaciones similares o, ¿por qué no?, cualquier otro ciudadano del mundo. Los materiales en este proyecto contemplan diversos tipos de ejercicios que ayudarán al alumno a practicar sin necesidad de depender completamente de un hablante, considerando que el hablante no siempre estará a la disposición o que el alumno tenga un nivel tan bajo de conocimiento que sea mejor ir construyéndolo poco a poco a través de ejercicios. Es aquí donde las TIC encajan perfectamente en la revitalización y difusión de las lenguas indígenas pues ponen al alcance de muchos lo que parecía estar resguardado sólo para un número reducido de hablantes.

En general existen muy pocos estudios que analicen el universo de materiales de los que hablo en este proyecto. Tampoco existen estudios que reúnan el corpus de materiales con los que se cuenta. En otros idiomas son labores titánicas por la cantidad de hablantes y variantes con las que se cuenta, pero en las lenguas indígenas, por tener relativamente pocos hablantes, los materiales son fáciles de identificar por lo reducidos que son, pero difíciles de producir y adquirir debido a lo especializados que llegan a ser. Como ya se ha mencionado en el *Capítulo IV Antecedentes del Problema*, existen organismos específicos en México que se han dedicado al estudio pormenorizado, pero poco a la difusión enfocada en el grueso de la población, cuyo porcentaje de monolingües sigue siendo alto y cuyo porcentaje de bilingües tiene que

ver casi exclusivamente con el inglés, el alemán o el francés. Por lo tanto, deberíamos dar un paso antes para enriquecer nuestra visión de nación y de ciudadanía mundial.

Un proyecto de este tipo debe considerar al sistema educativo público en México como el espacio primordial de difusión pues es el sistema que más estudiantes reúne. En seguida, las universidades públicas tendrían que ser la punta de lanza de cursos en lenguas indígenas debido a que cuentan con mayores presupuestos para espacios y equipamiento en la enseñanza. En el caso de este proyecto, el contexto de realización es en el Estado de Puebla y por lo tanto la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene la batuta en este sentido. Al ser la BUAP una de las más importantes macrouniversidades de Latinoamérica y de las más importantes en oferta educativa en México (Red, 2017), hay una gran posibilidad de enlazar a la sociedad de la ciudad y del estado con las lenguas indígenas. Por la cercanía y por la distribución del náhuatl en los estados, las relaciones académicas con otras universidades autónomas se pueden dar más fácilmente a través del compartir de experiencias exitosas en la enseñanza del náhuatl, tales como la Universidad Veracruzana, la Autónoma de Tlaxcala, la Autónoma de Morelos, la Autónoma del Estado de México y la Autónoma del Estado de Hidalgo.

Si bien la BUAP tiene programas bien establecidos en la enseñanza de lenguas extranjeras distribuidos en cuatro departamentos independientes (Tronco Común Universitario, Centro de Lenguas, Cursos de Extensión y Cursos Estacionales DGIE), sólo existen un par de cursos formales en náhuatl que continuamente se ofertan período con período. Ambos cursos suman apenas un par de profesores y de vez en cuando se suman otros profesores que ofertan esporádicamente algún otro curso (externo o interno a la BUAP). Tampoco existe una proyección curricular más seria para aprender y enseñar náhuatl basada en elementos teóricos, metodológicos y didácticos.

Es importante decir que uno de los elementos esenciales de todo curso de idiomas tiene que ver con el contenido que se deberá impartir en cada curso, es decir el mapa curricular que contempla niveles básicos, intermedios y avanzados, pero no sólo eso, sino también que se encuentren a la disposición de los alumnos los

materiales de trabajo y de referencia para el estudio. Esta es una de las razones por las cuales no se han podido ofertar ampliamente los cursos de idiomas en náhuatl en la BUAP. La otra razón tiene que ver con encontrar profesores con la preparación pedagógica en la enseñanza de lenguas y con el nivel del idioma para poder impartir cursos. Como consecuencia, muchos de los pocos cursos de náhuatl que se ofertan dentro y fuera de la BUAP no pasan del nivel básico y por tal motivo tienden a ser poco continuos.

Al contemplar estos dos aspectos de la enseñanza de idiomas, podemos ver que el presente proyecto busca llenar un hueco que posiblemente ayudaría a que 1) más profesores tengan herramientas a la mano para poder enseñar más eficazmente y 2) más alumnos avancen más rápidamente en su aprendizaje del náhuatl debido a que existirían elementos mínimos para aprender el idioma.

Sería absurdo decir que la ventaja competitiva que normalmente se ofrece en los cursos de lenguas extranjeras deba respetarse en los cursos de lenguas indígenas. Sabemos que el diseño de materiales es un elemento extra que cada profesor contempla en sus actividades y que además hay sitios en la red de internet o aplicaciones móviles que pudieran considerarse como recomendaciones para el curso; sin embargo, esos sitios y esos materiales simplemente no están disponibles o no existen en náhuatl. Seguro que los primeros lugares donde pilotearíamos los materiales de este proyecto serían en los cursos ofertados en las universidades mencionadas. Las organizaciones y espacios culturales serían los segundos por su alcance local. En su conjunto, creo que es importante empezar a compartir lo que estamos haciendo para desarrollar más espacios de práctica en lenguas indígenas. En el caso del náhuatl, hay gran factibilidad por ser la lengua indígena más hablada en el país y la que más se ha estudiado histórica y académicamente.

Finalmente, parece ser una necesidad que con la importancia que se le ha dado al aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés principalmente) en nuestro país en los últimos años, la oferta de cursos en lenguas indígenas no tenga tal impacto en la gente común y corriente. Precisamente porque no ha habido una extensa apertura en la oferta de cursos en náhuatl, la gente no ha tenido la oportunidad de acercarse a su

propia cultura de otra forma que no sea a través de la música, el baile o la comida mexicanas. Hay elementos muy precisos de lo que es mexicano en el imaginario colectivo, pero no parece que los idiomas sean algo que muchos perciban como algo que nos pertenece. Es una falacia creer que basta con que todos hablemos un mismo idioma para que nos podamos comunicar mejor y así seamos un solo pueblo o incluso un solo planeta, pero el meollo del asunto es justamente que no basta con hablar solo en un idioma, sino saber que hay otros idiomas más, otras formas de pensar, de vivir y que son igualmente válidas. En el fondo es una nueva visión que nos enriquece a todos y que nos abre los ojos a nuestro interior. De ahí que los elementos de *convivencia* e *identidad* se reformulen con esta nueva conciencia lingüística y, por ende, cultural.

VI. Objetivo General

Diseñar materiales educativos multimedia para mejorar el uso de dicho idioma en nativos no hablantes de náhuatl, como complemento para talleres, cursos o diplomados impartidos preferentemente en territorios donde se hable el idioma náhuatl.

VI.1 Objetivos específicos

- Planificar un sistema de diseño de materiales interactivos a través de un formato que considere todos los elementos que se mostrarán, los participantes que intervendrán, los recursos necesarios y los tiempos aproximados.
- Recopilar materiales que sirvan para digitalizarse en los materiales mencionados. Estos materiales pueden ser recogidos en trabajo de campo o en investigación bibliográfica.
- Diseñar 4 ejercicios interactivos en formato Flash que ayuden al alumno a practicar mejor la lengua náhuatl, los cuales estarán divididos en las siguientes categorías: comprensión oral (1), vocabulario (2) y gramática (1).
- Difundir los productos a través de un sitio de internet que permita manipular los materiales libremente sin ningún costo.

VII. Marco teórico

A simple vista parecería que la educación indígena no debería ser muy diferente de otro tipo de educación, ni el trato con los indígenas, ni la comunicación con ellos, ni las relaciones laborales; a fin de cuentas, muchos dirían, son personas y ciudadanos como cualquier otro. Pero una vez que se pasa la lupa con el microscopio de la discriminación, el racismo, el misticismo y la ignorancia, nos damos cuenta de que no es verdad lo que se expresa en palabras como lo que se expresa en acciones en cuanto a los indígenas se refiere. Hoy en día sabemos que la educación es un eje esencial en el desarrollo de todos los pueblos (sin importar su origen, creencias, idiomas, instituciones sociales, música, vestimenta, o cualquier otro rasgo), que los idiomas tienen una carga no sólo comunicativa, sino cognitiva e identitaria también, y que estos derechos y libertades deben defenderse para preservar el bienestar de la gente y la convivencia.

En las siguientes páginas, veremos cómo desde distintos ángulos se ha intentado abordar lo indígena. Como primer punto, definiremos los productos elaborados en el presente proyecto. En seguida hablaremos de los conceptos esenciales que envuelven este proyecto. Las primeras definiciones de cada uno de ellos son definiciones que han sido redactadas con total libertad por el autor para facilitar la lectura de todo aquel interesado en el tema. Enseguida se encuentra una definición de una fuente alternativa para complementar ambas. A continuación, hablaremos de la reinención del mexicano, pues la conformación de una comunidad es la suma de sus partes, pero no así en el caso indígena; de muchas maneras los indígenas han sido restados de la ecuación nacional, y sumados sólo a conveniencia de los diferentes momentos históricos. Después de esta sección, seguiremos con las políticas lingüísticas nacionales, terreno en el cual se han ganado varias batallas, pero con pocos verdaderos efectos en la vida cotidiana. Finalmente, nos adentraremos en nuestro tema principal sobre la educación, comenzando con las teorías rectoras del aprendizaje, deteniéndonos lo suficiente por las diferentes metodologías de la enseñanza en idiomas, para terminar con el diseño de materiales en la enseñanza de lenguas y el uso de la tecnología para la revitalización de lenguas indígenas. El último

subtema es una semblanza sociolingüística del náhuatl en el presente proyecto, la lengua meta que pretendemos revitalizar mediante el diseño de materiales. Los últimos cuatro subtemas del Marco Teórico nos llevarán un poco más de espacio y tiempo para reflexionar.

VII.1 Productos desarrollados

Los productos desarrollados son materiales multimedia para el aprendizaje del náhuatl. Los productos están dirigidos a adultos cuya lengua materna no sea el náhuatl. En esencia, son ejercicios interactivos en Flash para ser manipulados en aplicaciones de una computadora o una tableta.

VII.2 Conceptos relacionados con el proyecto

Los siguientes conceptos son sugerentes de las situaciones que se describen en este proyecto y de lo que significa el proyecto en sí mismo, pero de ninguna forma son exclusivos o concluyentes.

Agrupación lingüística. Idioma. “El conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena” (INALI, 2008).

Bilingüe nacional. Aquella persona cuyas lenguas de dominio están conformadas por dos lenguas nacionales.

Bilingüe extranjero. Aquella persona cuyas lenguas de dominio están conformadas por una nacional y una extranjera.

Cultura. Grupo de personas que comparten una y muchas cosas a la vez y que se distinguen de otros grupos de personas en una situación similar. En este grupo, el idioma juega un papel muy importante en la conformación de la identidad grupal, pero también los valores y las enseñanzas trascendentales.

Dialecto. Variante lingüística.

Habla. El uso que cada persona le da a una lengua en cuanto a elementos sintácticos, léxicos o sonoros. El habla empieza por el individuo y trasciende a las masas.

Hablante. Cualquier persona que se encuentra en posibilidad de usar una o varias lenguas en cualquier tipo de medio, escrito, hablado o de señas.

Indígena. Persona cuyo origen, prácticas culturales e idioma se remontan a los primeros pobladores de un territorio antes de la ola de conquista o del colonialismo, pertenece a una cultura madre que se caracteriza por su autodeterminación y comunalidad.

Interactividad. Aquella que se da entre personas y objetos tecnológicos o entre personas a través de objetos tecnológicos en la era de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En oposición a *interacción*, aquella que se da entre personas sin que medie nada más.

Lengua. Idioma. Sistema abstracto, llamado gramática, conformado por sonidos, pronunciación y vocabulario que hacen que una variante sea diferente de otra pero que al mismo tiempo no sea excluyan como para considerarse otras lenguas.

“Sistema de comunicación socializado mediante el cual dos o más individuos que se identifican como o con miembros de una comunidad lingüística pueden codificar y descodificar, en un plano de mutua inteligibilidad, los mensajes orales o escritos que llegasen a intercambiar” (INALI, 2008).

Lengua materna. Aquella con la que nacen y crecen los hablantes de cualquier lugar. Ésta generalmente es transmitida de padres a hijos (por eso su nombre) y se contrapone a las lenguas extranjeras y las segundas lenguas.

Lengua extranjera. Aquella que no se habla en un territorio o nación y cuyos hablantes generalmente no viven ahí.

Lengua indígena u originaria. Aquellas lenguas cuyos hablantes son considerados de los primeros pobladores (generalmente minoría) en un territorio nación y cuyas culturas (junto con sus lenguas) conviven con otros pobladores posteriores en

el mismo territorio (generalmente mayoría). En México, estas lenguas son lenguas nacionales junto con el español.

“Aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación” (LGDLPI, 2003).

Lengua nacional. Aquella cuyo reconocimiento ha sido extendido en todo el territorio nacional por decreto federal y que puede ser usada en servicios públicos como escuelas, hospitales y juzgados.

“Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional... Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley [LGDLPI] y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen” (LGDLPI, 2003).

Lengua oficial. Aquella cuyo reconocimiento ha sido extendido en todo el territorio nacional por decreto federal y cuyo uso es exclusivo y obligatorio para todas las actividades públicas.

Lengua meta. Aquella que se le considera como el objeto de estudio, análisis o aprendizaje. También considerada como aquella que no es la lengua materna.

Material interactivo. Aquellos que dependen de la manipulación constante del usuario para poder ser resueltos, y cuya evaluación, resultados y retroalimentación se muestran automáticamente sin necesidad de otro usuario o facilitador.

Nativo. Hablante cuya lengua en cuestión es su lengua materna.

Normalización o estandarización de lenguas. Proceso mediante el cual se describe y prescribe la forma en que la gente se expresa de forma escrita y oral mediante gramáticas, fonología de la lengua y lexicografía. El proceso es largo ya que

tiene que haber una certeza de las variantes existentes y sus rasgos distintivos; así como debe haber acciones político-lingüísticas que acojan a la lengua en cuestión y le den espacios de práctica y enseñanza aprendizaje.

Objeto de debate. Cualquier cosa, situación o discurso que se pueda usar para comentarse como objeto de descripción, como objeto de reflexión, como objeto de admiración. De ahí que sea un objeto de debate.

Objeto de aprendizaje verbal. Cualquier cosa, situación o discurso que contenga uno o ambos modos de expresión lingüística: oral en formato de audio o video y texto escrito.

Segunda lengua. Aquella que se usa a la par de la lengua materna pero que se limita a ciertas situaciones de comunicación y cuya adquisición normalmente es posterior y con menor dominio lingüístico.

Variante lingüística. Cada una de las formas en que se emplea una lengua y cuyas singularidades se hacen patentes principalmente en pronunciación y vocabulario por varios hablantes. De ahí que las variantes puedan ubicarse por estrato social, actividad laboral o zona geográfica.

“Una forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una identidad sociolingüística que contrasta con la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes” (INALI, 2008).

VII.3 Reinención del mexicano

El aprendizaje de idiomas es una actividad que generalmente está relacionada con lo extranjero y la gran mayoría de los centros de idiomas se enfocan en estas lenguas. En los últimos años, el propósito principal de los centros de idiomas en México ha sido, además de mejorar la comunicación con los hablantes de esas lenguas, lograr trascender hacia lo laboral debido a que muchas empresas transnacionales se han instalado en el territorio mexicano y han provocado el crecimiento de una ola de nuevos

profesionales enfocados en tales mercados. También se ha incrementado el interés por migrar no sólo a países de habla inglesa, como los Estados Unidos y Canadá, sino también a otros países en Asia, Europa y África. Sin embargo, este cambio gradual no sólo ha significado la apertura de nuevas carreras universitarias, ni de nuevos parques industriales, sino también de la diversificación de competencias tecnológicas, sociales y cambios profundamente personales. Estos hechos tienen consecuencias en la formación de las nuevas generaciones con nuevos tintes en su identidad, expresados en su sensibilidad (o insensibilidad) hacia la diversidad lingüística.

Para marcar un comienzo de esta conciencia lingüística de la que hablamos, partiremos desde la formación de las naciones-estado. En este período que se sitúa en el siglo XIX, se dedujo que el entendimiento entre humanos en la época moderna estaría marcado por el esfuerzo entre naciones para llegar a acuerdos y crear lazos que nos acercarían más y que mejorarían la convivencia. El hecho de que muchos territorios en el mundo se hayan declarado naciones en un período entre principios del siglo XIX y mitad del siglo XX dio como resultado la división de territorios, pero no significó el establecimiento de naciones homogéneas. Las naciones eran multiculturales y plurilingües con una marcada élite en el poder. Incluso en algunos casos, las fronteras políticas dividieron culturas que terminaron por separar a familias cuando terminaron por pertenecer a diferentes países. Este es el caso de algunas culturas indígenas del norte de México y del sur de los Estados Unidos, y del sur de México y el poniente y norponiente de Guatemala. Sin embargo, hoy en día sabemos que el conflicto en realidad ya se venía dando desde dentro de los territorios nacionales; el genocidio en algunos casos cambió completamente las sociedades en países colonizados, el sometimiento y la esclavitud les daría otra imagen a las sociedades en países como el nuestro. Por lo tanto, la relación entre habitantes del mismo territorio ya estaba marcada desde antes de la formación de las naciones. Al pasar el tiempo, muchos otros fenómenos sociales han dado un giro al estado de las cosas, aunque es triste decir que muchos de los roles que se establecieron en el colonialismo, en la época independiente de los países y en la modernidad se siguen conservando hoy en día. Los grupos sociales que se mantuvieron segregados del desarrollo como los afrodescendientes y los indígenas siguen en desventaja social.

Afortunadamente, la migración, y otros fenómenos como la globalización y el desarrollo de las tecnologías para la información y la comunicación (TIC) han ido desdibujando las fronteras de nuevo en los últimos años, pero los cambios que se dieron en las naciones en el orden económico, educativo, político, religioso, artístico y ético-moral siguen vigentes.

Durante finales del siglo XIX y principios del XX ya había un plan de nación en el que el extranjero sería un pilar de la sociedad en nuestro país. Hubo una extensa invitación del gobierno porfiriano a grupos de extranjeros de todas partes del mundo para que se instalaran en el territorio mexicano con todas las facilidades. Se redactaron comunicados, se diseñaron pancartas y se enviaron invitaciones a varias partes del mundo. Por lo tanto, la mayoría de las culturas indígenas eran relegadas y el interés en aquellas culturas tenía más que ver con el folclor y la nostalgia histórica que con la convivencia con los indígenas de carne y hueso (Montemayor, 2008). A éstos se les esclavizó y discriminó tajantemente de la sociedad, a aquellos se les exaltaba.

Cuando se empezó a buscar varias formas de conformar una nación justo después del período independentista y la Reforma en México, muchos dirigentes se dieron cuenta de la importancia que tenían los indígenas en número y en cultura. Es en un período relativamente corto de tiempo en el que el México del siglo XIX pasa de ser una mayoría indígena a un México del siglo XX con una minoría indígena. Esta reducción se dio por la fuerza y la violencia, pero indudablemente el origen se remonta a visiones personales de la realidad nacional, decisiones que se tomaron unilateralmente para modificar una realidad que sólo tenía que ser aceptada y apoyada: la realidad indígena, más la realidad de todos los demás. Desafortunadamente, la élite mexicana no se identificaba con las expresiones culturales y los modos de vida de miles de indígenas mexicanos, por lo tanto, querían construir su propio México, tal como se ha venido haciendo hasta nuestros días. Montemayor (2008) nos aclara este punto:

El régimen de Porfirio Díaz asumió como un deber patriótico ayudar a los empresarios extranjeros que estaban creando fuentes de trabajo, y autorizó e impulsó el sistema de enganche

coercitivo que sólo comenzó a debilitarse hacia 1936, con la aplicación inicial de la Reforma Agraria, y que logró desaparecer ya iniciada la segunda mitad del siglo XX. (p. 57)

En este sentido, si el punto clave de la conformación de una nación es la forma de unir, en el caso del gobierno mexicano, y del de muchos gobiernos en el mundo, ha sido el de unir homogeneizando; en lugar de incluir la diversidad mexicana, se había planteado reconformar la sociedad mexicana. En palabras de Navarrete (2016), estas acciones son más bien una forma de “blanqueamiento” de la sociedad, como si hubiera algo erróneo en el estado de las cosas. Este blanqueamiento fue una forma de traer otras formas de vivir y de pensar, pero también de comunicarse en el territorio mexicano: “La idea es que el mestizo se vaya haciendo más europeo, biológica y culturalmente, y nunca que se haga más indio. En suma, lo que se busca es una transformación cultural, un blanqueamiento social, no una auténtica combinación genética.” (Navarrete, 2016, pp. 106-107). Se pensó que muchos extranjeros formarían nuevas familias mexicanas y que a la larga procrearían al mexicano del siglo XX: el mestizo.

Sin embargo, en nuestro país fue un rotundo fracaso. En la práctica, las masas de inmigrantes blancos, industrioses, viriles y progresistas con que soñaban nuestros indolentes criollos, nunca desembarcaron en Veracruz, pues prefirieron dirigirse a Nueva York y a Buenos Aires. Para colmo, los pocos alemanes, italianos y otros europeos que sí llegaron a nuestras costas tampoco se mezclaron en grandes números con la población mexicana, y menos aún con los indígenas, a quienes se suponía que debían hacer desaparecer con los poderes superiores de su raza. *De hecho, fundaron enclaves regionales donde se casaron de manera preferente entre ellos mismos, como habían hecho tradicionalmente los criollos y los indígenas* [énfasis agregado]. (Navarrete, 2016, p. 109)

Estos hechos históricos trascendieron a lo largo del siglo XX y permearon el imaginario y el realismo mexicano. Hoy en día no podemos pretender afirmar que todos estos hechos no afectaron la forma en que nos relacionamos con otros mexicanos. Un ejemplo clave de esta situación mencionada se puede ver en la comunidad de Chipilo

de Javier Mina, en Puebla. En esta población se encuentra enclavada una pequeña parte de Italia; las actividades económicas como la ganadería se han conservado a lo largo de los años, el idioma (*véneto* de principios del siglo XX, dialecto del norte de Italia) se sigue transmitiendo de familia en familia y las uniones preferentemente entre chipileños siguen siendo fomentadas. Sin embargo, los esfuerzos para definir al mexicano nunca se enfocaron en todas estas excepciones que refutaban la idea del mestizaje (y que lo siguen refutando). Por el contrario, tomando por sentado que el mestizaje es un hecho histórico y social, muchos pensadores propusieron varios modelos del mexicano que explicarían su forma de ser.

En *El Perfil del Hombre y la Cultura en México*, Ramos (1934) retrataba a un tipo de mexicano bastante estereotipado, encasillado y atrapado en una jaula histórica que se ha ido fosilizando hasta convertirlo en un “pelado”. El ejemplo más claro de esto es su versión del complejo de inferioridad del mexicano. En *El Laberinto de la Soledad*, Paz (1950) formulaba varias metáforas históricas sobre la identidad del mexicano y su revelación como ciudadano en constante conflicto, ensimismado por su realidad y condenado por su identidad histórica, pero energético y combatiente. Y así vendrían otras obras que continuarían el análisis y la búsqueda de lo mexicano: Emilio Uranga, Carlos Monsiváis, Guillermo Bonfil Batalla, y Roger Bartra intentarían el acercamiento. Estos estudios son una prueba de la complejidad que es tratar la identidad, pero que se percibe y siente cada día que convivimos con nuestros connacionales y extranjeros.

De acuerdo con Navarrete (2016), este análisis del mexicano se torna casi ominoso debido al mito del mestizaje que subyace en el análisis de muchos de los primeros escritores sobre el tema. Se da por sentado de muchas formas que el mexicano es producto del mestizaje entre dos culturas, la europea y la indígena. Pero Navarrete nos advierte del espejismo al que nos enfrentamos pues el aparente mestizaje nunca ha sido real y el hecho de aceptar una sociedad como mestiza deja fuera a todos los demás mexicanos diferentes que no lo son. De ahí que haya una tendencia al olvido de las raíces culturales en la historia mexicana, a pesar de lo presentes que están en lo cotidiano, pero que son revividas en momentos donde el mexicano entra en conflicto ya sea como ente cultural o como ciudadano mundial. Por

lo tanto, “si todos somos mestizos”, idealmente todos debemos compartir los mismos ideales, la misma “raza”, el mismo tipo de vida.

En lo concreto, la realidad de los indígenas, los grupos marginados y la mayoría de la población en general sigue superando la ficción de las cúpulas de poder y los dirigentes que han querido hacer su México. Esta realidad de la que hablamos se refleja en desigualdad social, ya sea del lado de los mexicanos que se están haciendo más ricos y de los pobres que siguen siendo más pobres. La pobreza, por ejemplo, es una preocupación que asciende a casi la mitad de la población de nuestro país en el siglo XXI. El desempleo y los empleos mal remunerados son igualmente reales para la mayoría de la población. El bajo nivel educativo y el consumismo acrítico permea todos los ámbitos de la vida. La corrupción y el crimen también rematan la paz y la conciencia de la mayoría de los mexicanos. Por lo tanto, si estas realidades tampoco se retoman en la conformación del mexicano, se pierden los ánimos fácilmente, las motivaciones para tener una mejor vida se reducen a lo mínimo y, como consecuencia, el patriotismo se pinta con la brocha más delgada y fácil. Aunado a todo esto, también debemos recurrir a los valores y prácticas que se dan en nuestra sociedad. En este tenor, una de las prácticas que sigue dándose como causa y consecuencia de algunos de estos fenómenos mencionados es el racismo.

Al asociar la pobreza y la desigualdad con la piel morena, se vuelve inevitable también que las comencemos a considerar como naturales e inevitables. Si la mayoría de los morenos son pobres y la mayor parte de los pobres son morenos, no es difícil pensar que esta condición es inherente a su aspecto físico, a su forma de ser y de vivir. De esta manera, la marginación deja de ser un problema de la sociedad, de todos nosotros, y se convierte en un problema propio de ellos, los que son diferentes a nosotros. (Navarrete, 2016, p. 90)

De ahí que el racismo se haya convertido en un modo de convivencia en nuestra sociedad: la mayoría de los mexicanos somos morenos y por esta razón el racismo está muy presente. En nuestras sociedades capitalistas donde el más fuerte es el mejor (el cual generalmente tiene tez clara), el que se ve o actúa como superior termina

siendo el vencedor. Todos los demás no tienen cabida, y si la tienen, su condición de inferiores los relega al grado de preconcebirlos como ignorantes, tontos, mediocres y superfluos. Del mismo modo, todas sus expresiones culturales reciben el mismo tratamiento. De ahí que sus idiomas tampoco reciban atención o que no tengan alguna aparente importancia o función.

¿Cuántos mexicanos hay entonces? Intentaremos descifrarlo brevemente como se describió anteriormente en dos tipos. Como ente cultural el mexicano es visto como sucesor de un pasado esplendoroso y, por momentos, mágico. Es este momento donde nos encontramos frente a un catálogo de civilizaciones y tradiciones ancestrales, de mercadeo y turismo cultural, y de “primitivismo” sorpresa. En conclusión, el mexicano es tan grande o pequeño como las culturas que “habitaron” su territorio, y el orgullo nacional es directamente proporcional a esta grandeza. Y es aquí donde el juego de la identidad aparece como un piquete, pues le dice al mexicano que hay un pasado que vale la pena recordar, y que uno forma parte de él. La pregunta sería ¿qué tanto o qué tan poco formamos parte de este pasado? Para contestar esta pregunta será necesario hacer un ejercicio autocrítico para encontrar ese eslabón que nos une con nuestro pasado y la respuesta más fácil se materializa en las culturas originarias, pues son ellas las que han heredado todo ese conocimiento, esa conciencia y cosmovisión que ahora denominamos indígena, pero que también compartimos, lo creamos o no.

Como ciudadano mundial, el mexicano ha sido abiertamente ubicado debido al fenómeno migratorio hacia los Estados Unidos. El grueso de las nuevas familias mexicanas dista de ser monolingüe pues muchos de sus miembros ahora tienen que aprender a mediar entre el inglés y el español. Pero no sólo eso, muchas de esas familias migrantes son indígenas, por lo que el fenómeno de desplazamiento lingüístico también se da en estos casos. En conclusión, el mexicano es orgullosamente mexicano cuando se hace visible en el extranjero. Hoy en día, los mexicanos son el grupo de migrantes e hispanohablantes más grande de los Estados Unidos, situación que también ha tenido repercusiones en la identidad y la convivencia con los mexicanos

que viven en el territorio nacional; desde los pachucos y los chicanos hasta los nativos digitales y el ciudadano cosmopolita, todos se reconstituyen en una nueva identidad.

Debido a que la mayoría de la población mexicana no se autoadscribe como indígena (solo 25 millones lo contrario considera así) (INEGI, 2015), no quedaría la menor duda que esta misma población ve como externas o ajenas estas culturas y lenguas. Debemos recordar que durante mucho tiempo se estimó que la población indígena era equivalente a la cantidad de hablantes de un idioma indígena, situación que hasta hace poco ha sido aclarada y aplicada en nuevas encuestas. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) hizo algunos cambios metodológicos que han dado nuevas cifras en estos dos parámetros en la última Encuesta Intercensal 2015: lengua y hogar indígena (CDI, 2015). Sabemos ahora que el número de hablantes no es el mismo que ciudadanos indígenas. De cualquier forma, 12 millones de ciudadanos indígenas sigue siendo minoritario comparado con el resto de la población mexicana, cuando en realidad existe un poco más de 7 millones de hablantes de idiomas indígenas. Si bien el criterio general para denominar un indígena se ha ido modificando a lo largo de los años, las encuestas más recientes generalmente corresponden a tres criterios principales, los cuales son el legado lingüístico, la pertenencia comunitaria y las prácticas culturales.

La mayoría de los mexicanos no pertenecen a comunidades indígenas, pero sí podemos decir que el legado lingüístico y las prácticas culturales indígenas están a nuestro alcance: la comida es un ejemplo claro de un elemento cultural indígena trascendental en México y el idioma es el otro. Es paradójico pensar que existen mejores circunstancias para aprender una lengua indígena que una extranjera, pues la materia prima del aprendizaje de lenguas está a la mano: los hablantes. Aun así, lo contrario es la regla. El mejor ejemplo de esta presencia indígena en nuestra identidad se nota en la singularidad del español mexicano y la influencia que las lenguas indígenas han tenido en el habla común, particularmente del náhuatl. De suerte que a través del aprendizaje de idiomas podemos reconciliarnos un poco más con nuestro pasado y concientizarnos más sobre nuestro presente.

En un brillante trabajo de investigación multidisciplinaria, Montemayor (2009) justifica contundentemente el uso y la importancia de los nahuatlismos en el español de México. Una y otra vez cita y desmenuza el origen etimológico de varios términos dudosos y los cruza con trabajo de campo que su equipo de investigadores ha hecho para identificar el origen y la importancia de varios vocablos de aparente insignificancia. Hay dos grandes campos de influencia que ha tenido el náhuatl en el español de México, los cuales conforman dos secciones diferentes en el *Diccionario del Náhuatl en el español de México*: estos son la herbolaria y las toponimias. Nadie negaría este hecho pues incluso hoy en día, el científico debe considerar las distintas denominaciones que recibe una planta. El nombre de barrios, colonias y ciudades generalmente está formado por un término español y un epíteto en náhuatl. Así, la junta auxiliar de San Felipe Hueyotlipan en el municipio de Puebla recibe un nombre que aparentemente no tiene que ver con la realidad, pero que en su análisis etimológico nos proporciona una aseveración sobre tal realidad. Geográficamente, San Felipe se encuentra al norte de la ciudad de Puebla y está delimitado por una vialidad importante. Etimológicamente Hueyotlipan está formado por los vocablos *wey*, que significa *grande*; *ohtli*, que significa *camino*; y *pan*, que es un sufijo para identificar un *lugar*. Es decir, *en o sobre el camino grande*. Coincidentemente, un largo perímetro de la junta auxiliar está delineado por la Autopista México-Puebla / Puebla-Veracruz, por lo que podemos concluir que histórica y urbanamente se mantiene vigente el nombre *Hueyotlipan* para identificar la población.

Existen tres secciones más en el *Diccionario* que tienen que ver con *Frases y refranes*, *Nahuatlismos generales*, y *Apéndices* con materiales extra como *Nombres personales* y *Figuras poéticas*. Palabras tan comunes como *nene*, *palero*, *tocayo* y hasta el mismísimo verbo *chingar* aparecen etimológica y socialmente relacionados con el náhuatl en la subsección de *Análisis de nahuatlismos polémicos*. ¿Tendríamos que estar sorprendidos al hojear tal *Diccionario* y cotejarlo con nuestra realidad? No, es evidente que los nahuahablantes han tenido una influencia significativa a pesar de ser una lengua de sustrato hoy en día, pero incluso en el ámbito académico existe cierta indiferencia y condescendencia sobre este hecho que incluso raya en lo discriminatorio, situación que sí nos sorprende por venir de mentes más críticas. En el mismo

Diccionario, Montemayor (2009) analiza las declaraciones de Juan M. Lope Blanch, reconocido lingüista del Colegio de México, en un par de trabajos sobre el español de la ciudad de México. En una de las investigaciones, Lope Blanch hace una mención de las toponimias como entes prehistóricos con poco o nada de valor semántico para el presente. Montemayor (2009) respondería de la siguiente forma:

Podríamos decir que las toponimias indígenas en México son prehistoria sólo si olvidamos que las lenguas indígenas están vivas y que constituyen parte de nuestra cultura actual. *Sonaría a racismo afirmar que la presencia de los pueblos indígenas actuales es un asunto de la prehistoria y que las toponimias de origen indígena en países de nuestro continente sólo pueden y deben ser vistas por etnólogos, historiadores o científicos sociales* [énfasis agregado]. ¿Será posible afirmar que sólo Madrid es la ciudad donde los regionalismos provenientes de las lenguas “indígenas” de España deben cuantificarse o investigarse, y que las toponimias del catalán, vasco o gallego son la prehistoria española y que no representan ninguna realidad social, política, cultural, ya no digamos lingüística, en la España de nuestros días? (p. 433)

En el mismo tono, Lope Blanch insinuaría la matanza de cientos de indígenas con una analogía que causa extrañeza, al mismo tiempo que se referiría al náhuatl y a sus hablantes como una cosa del pasado. De nuevo, Montemayor (2009) hace un comentario mordaz contra este aparente e inocente racismo:

Me pregunto si “inundar impetuosamente” y sofocar a las lenguas “hasta causar su total extinción” lo consideraba Lope Blanch como un fenómeno estrictamente lingüístico, o bien, como un eufemismo de conquista, etnocidio, represión, sojuzgamiento, esclavitud y otros recursos políticos...Lope Blanch sabía, con falsa modestia, que no era una “humilde contribución” [su estudio], pero sí pretendía ignorar algo fundamental: que el náhuatl no era un idioma de “antiguos mexicanos”, sino de pueblos actuales. Resulta extraordinario que prefiera hablar de los antiguos pueblos en lugar de referirse a los de su propio tiempo. (pp. 436,437)

Algo tan común como el habla, el idioma que usamos todos los días para comunicarnos y para expresar nuestros más profundos pensamientos no puede ser

tomado a la ligera. Si bien varios pensadores han expresado que el uso específico de un idioma configura en parte cómo percibimos nuestra realidad (o cómo la organizamos), no es nada descabellado pensar que el uso específico de vocablos nos remonta, aleja, acerca, identifica o antagoniza con otras personas. Esta identidad, la lingüística, es una identidad compleja, entrañable en muchos casos, pero escurridiza al ser tan cambiante y adaptable. Es decir, la gente decide cómo quiere expresar lo que piensa, y en ese proceso de encontrar las palabras correctas se ve influenciada por otros hablantes. La presencia de otras personas es real en nosotros pues usamos sus palabras, su visión del mundo, su propia forma de trazarlo.

Montemayor vio algo en Lope Blanch que no le parecía científico, ni objetivo, ni académico. La forma en que se expresó fue una forma de marcar un tipo de discriminación, una que también es mexicana, aunque poco se hable de ella, pero que sí se practique. Navarrete (2016) también vio algo en Octavio Paz que se salía por la tangente al dibujar conclusiones sobre hechos históricos vistos con un tono insultante:

...impulsado más por la misoginia que por cualquier evidencia histórica, Octavio Paz afirmó en *El laberinto de la soledad* que la Malinche y todas las mujeres indígenas que se relacionaron con los conquistadores fueron “violadas” por ellos, aunque hayan sentido atracción por los hombres blancos o los hayan seducido...

Esta condena sexista que pende sobre las cabezas humilladas de los mestizos sería realmente trágica si tuviera algún elemento de verdad. En la realidad histórica, la no muy cuantiosa mezcla entre españoles e indígenas...no se limitó a las figuras arquetípicas del padre español violador y la madre indígena violada, sino que tomó muchas otras formas e involucró también a mujeres blancas y varones de origen no europeo.

Sin embargo, los profetas (siempre varones) del mestizaje insisten en reservar el papel dominante a los varones de origen europeo para confirmar la supremacía que nuestras élites intelectuales y políticas se atribuyen sobre las mujeres “mestizas” y también sobre las mujeres y los hombres indígenas [énfasis agregado]. (pp. 114-115)

Por lo tanto, si los actos hacen al hombre, las palabras son una forma de moldear la mente. A estas alturas, no podemos tomar a la ligera el discurso en cada

pensador. Disciplinas tan avanzadas como el *análisis del discurso*, la *psicolingüística* o la *neurolingüística* nos confirman mucho más de lo que habíamos pensado. Los dos ejemplos que acabamos de mencionar no son menores, pero el alcance del pensamiento discriminatorio es tan extenso que cualquiera cae fácilmente si no piensa lo que está diciendo. Se nos olvida, como afirma Navarrete (2016), que “lo que realmente determina la cultura, la identidad y la forma de pensar de una persona es su entorno social, su educación, sus amistades y sus referentes culturales, no su origen ‘racial’” (p. 106), y para el caso de los dos académicos que hemos descrito, su forma de pensar no está completamente casada con su estatus intelectual o profesional. A fin de cuentas, lo que uno escribe o dice no siempre escapa a lo que se nos ha enseñado a ver, a reconfigurar e incluso a metaforizar como un tipo de realidad. La tesis de Navarrete es que en México existe un profundo racismo relacionado con el mito del mestizaje, el cual abarca todos los aspectos relacionados con lo moreno, incluido el lenguaje.

En este mismo tema, la lingüista mixe Yásnaya Aguilar nos lleva hacia su identidad con una reflexión sobre su propio bilingüismo. Aguilar (2017) reclama una aceptación de lo diferente como un ejercicio de convivencia, pero también aclara lo diferente que puede ser hablar de la identidad indígena desde la sociedad no indígena o desde el propio indígena. Para Aguilar, existen ciertos rasgos de cada individuo que se activan bajo ciertas circunstancias al contraponerse con los de otro individuo. Estos rasgos gradualmente van formando una identidad particular que hacen a tal individuo identificable. Sin embargo, como veníamos diciendo, lo indígena no siempre es autodenominativo: los *fresas* no se identifican como *fresas*, los *hípsters*, como *hípsters* o los *indígenas*, como *indígenas*. La razón por la que estos grupos sociales no se autodenominan en lo cotidiano es porque la clasificación ha ido más allá de una simple descripción, para convertirse en un estereotipo, un prejuicio, una forma de discriminación. Escuchemos lo que nos dice la autora:

Las identidades colectivas se forman potenciando ciertos rasgos contrastantes en común a través de la historia, que terminan formando parte de experiencias identitarias particulares. Sin

embargo, los factores que determinan qué rasgo será el contrastante, el potenciado por símbolos, narrativas y rituales, pueden ser producto de una manipulación determinada desde los grupos de poder para conseguir ciertos fines...Las identidades nacionales existen porque intentan monopolizar y silenciar otras identidades políticas e históricas... (Aguilar, 2017)

Sí es ingenuo pensar, como también dice Aguilar, que controlamos nuestra identidad en el sentido político y social. En el personal, sabemos que pertenecemos a cierto lugar geográfico donde crecimos, ciertas tradiciones, cierta comida que normalmente consumimos o cierta música que escuchamos. Como ejemplo, si no compartimos alguno de estos aspectos con otra persona que nos encontremos en una fiesta, tanto la persona en cuestión como nosotros nos sabremos diferentes a razón de esos aspectos contrastantes, por lo que la formación de nuestra identidad se socializa cada vez más. Podríamos enfocarnos en otros rasgos aparentemente más triviales como nuestro atuendo, si andamos en coche o en autobús, nuestro color de piel, nuestro acento al hablar o si hablamos otro idioma. Al final de cuentas, sabemos que hay rasgos que se dicen de nosotros que no necesariamente son lo que nosotros pensamos de nosotros mismos. La autora confiesa lo siguiente:

En los nuevos contextos en los que me inscribí al irme de Ayutla, el rasgo “indígena” se activó y esa activación va más allá de mi voluntad. Es probable que ese rasgo nunca pueda activarse en la manera en la que mi abuela ve el mundo, de algún modo ella queda más o menos a salvo de ese contraste; a pesar de que las políticas públicas que utilizan la categoría “indígena” siempre van a afectar su vida, en lo particular, en la experiencia identitaria de mi abuela, ser indígena es algo bastante irrelevante: “soy mixe, no indígena” seguirá repitiendo.

...Soy indígena en la medida en que pertenezco a una nación encapsulada dentro de un Estado [énfasis agregado] que ha combatido, y combate aún, la existencia misma de mi pueblo y de mi lengua, que niega la historia de mi pueblo en las aulas, que ha intentado silenciar los rasgos contrastantes de mi experiencia como mixe mediante un proyecto de amestizamiento que intenta convertirme en mexicana.

...En cambio, el rasgo “indígena” contrasta con el rasgo identitario creado por el nacionalismo mexicano. No he deseado nunca dejar de ser mixe, he deseado muchas veces dejar de ser indígena [énfasis agregado]. Dejar de ser indígena sin dejar de ser mixe implicaría que el

discurso y las prácticas estatales que combaten manifestaciones de rasgos de identidad distintos a los oficiales habrían dejado de operar...

...Por fortuna, rasgos como "mexicana", "indígena", "mixe" son sólo algunos de los que forman parte del subconjunto que contrasta y que llamo "identidad". También soy mujer, también soy oaxaqueña, también soy serrana, por mencionar algunos. También soy terrícola. En algún mundo posible, lectora, lector, también eres *akäts*, tal vez no lo sepas, tal vez no forma parte de tu identidad, tal vez nunca has contrastado de esa manera, pero si un día vienes a visitarme compartirás un rasgo junto con un zapoteco o un chinanteco: eres un *akäts*, un no-mixe. Y eso también es bueno. (Aguilar, 2017)

Las afirmaciones de Blanch, Paz y otros intelectuales que se atreven a llegar a conclusiones sobre la identidad son ejemplos del pensamiento externo, como lo menciona Aguilar (2017). El acercamiento que se le puede dar a los temas y a las denominaciones no es la misma. Es importante ser cuidadosos con expresar nuestras opiniones sobre la realidad, aún más cuando convivimos con los sujetos de los que hablamos en nuestras investigaciones. No podemos generalizar, pero sí podemos confirmar que la discriminación y hasta el racismo perviven en todos los ámbitos, ya sea académicos, laborales, familiares, escolares, deportivos y demás. Navarrete (2017) analiza a los *intelectuales* en su *Alfabeto del racismo mexicano*. En su descripción nos comenta lo que ya imaginábamos sobre este grupo de la sociedad mexicana:

Los llamados intelectuales mexicanos...conformamos una élite cerrada y mayormente endogámica: nos leemos entre nosotros (o, al menos, pretendemos hacerlo), nos halagamos mutuamente, nos premiamos y nos celebramos y a veces discutimos y nos peleamos también "en familia". Desde nuestra acomodada posición, no vacilamos en regañar al pueblo y siempre pretendemos susurrar a los oídos del poder.

...Pedirle a uno de nuestros intelectuales de renombre que abandone sus citas culteranas en idiomas europeos y que cuestione el canon sagrado de sus autores blancos, varones y muertos para aprender de otros saberes y otras tradiciones, sería como proponerle a un publicista mexicano que deje de usar modelos rubias en sus anuncios, algo inconcebible, casi ridículo, incluso suicida. (pp. 82, 85)

En este breve *Alfabeto* nadie ni nada se salva. A pesar de que esta compilación no es exhaustiva, hay grandes temas que no podemos dejar de nombrar: desde *aspiracional*, *belleza*, *clasismo*, pasando por *güero*, *indígenas*, *intelectuales*, *mestizo*, *muchacha*, *naco*, y finalizando con *televisión*, *Trump* y *Whiteness*, todas estas situaciones son definidas y comentadas. La primera palabra de esta breve lista nos lleva al último tema de esta sección de lo mexicano.

A lo largo de esta sección he tratado de puntualizar algunas de las causas que provocan un desinterés por lo indígena, una justificación por no acercarse con mayor firmeza a lo indígena y experimentar. El concepto de aspiracional tiene que ver principalmente con una representación de lo que queremos ser, tener, vivir, disfrutar, pero que no somos, no tenemos, no vivimos o no disfrutamos. Tenemos que recordar que la mercadotecnia tiene como segunda regla crear una nueva necesidad en el mercado para venderla, en caso de que ya se esté explotando aquella que ya existe. Lo que nos lleva a concluir que mucho de lo que se ha hecho en publicidad y mercadotecnia en los últimos años tiene que ver más con pintar un mundo perversamente ideal, por lo que la artificialidad de los productos parece ser aún más vívida que nunca. Navarrete (2017) nos dice lo siguiente:

...en el mundo de la publicidad, los blancos viven en el paraíso al que todos queremos pertenecer, mientras que quienes tienen la desgracia de haber nacido más oscuros padecen la realidad insoportable de la que todos querríamos escapar. Con razón nadie aspira a ser moreno.
(p. 15)

En la pantalla grande podemos encontrar un cierto tipo de imagen de lo mexicano que nos puede ayudar a terminar de aclarar este último punto. El cine mexicano ha intentado construir al indígena casi desde los inicios del séptimo arte. El grueso de películas hechas en la época de Oro tiene temas recurrentes: dramas de amores, la vida citadina, el conflicto de intereses y, por supuesto, el indígena ante el mundo. Hay películas icónicas que trascendieron gracias a los actores principales, no tanto por el relato, pues la caracterización del personaje indígena respondía, y sigue

respondiendo, al estereotipo y prejuicio prevalente de cada época, sino por la audaz forma de perpetuar el estereotipo indígena, que terminaría por convencer al vidente que las cosas son y deberían ser así.

En un artículo sobre el indígena en el cine mexicano, Diezmartínez (2015) explica cómo el indígena generalmente ha tenido tres papeles principales en las películas: el ignorante, el personaje que descubre el mundo, y se le enseña sobre la vida y los valores; el ladino, termina por sacar ventaja de quienes lo ayudan en su aprendizaje; y el traidor, abandona todo su ser indígena para convertirse en su enemigo, traicionando su cultura e incluso su idioma. Para muchos cineastas, el indígena no podría ser otro tipo de persona (como si no fuera posible), tal vez por los hechos innegables que histórica y demográficamente han marcado a la población indígena: pobres e ignorantes. Sin embargo, estos son hechos que no se relacionan necesariamente con el carácter o el razonamiento del indígena. Ser pobre no te hace tener ideas pobres, ni tampoco ser ignorante te hace insensible de tu realidad. Si somos justos, diremos que hay mestizos, blancos y negros pobres e incultos, no sólo en el campo, también en la ciudad. La mayoría de los indígenas tienen un acento que se hace visible al hablar español, pero todos los hispanohablantes también tenemos un acento, todos hablamos un dialecto, es decir, una variante del idioma. ¿Qué le hace pensar a algunos que un acento es más bello que otro, o más estético?

Más allá de los estereotipos y prejuicios en el cine, Diezmartínez (2015) propone una nueva consciencia de lo indígena en la vida cotidiana, para que así haya un mejor acercamiento al indígena en el cine. Como ejemplo, tenemos la película *Y tu mamá también*, en donde los protagonistas conocen al final de su viaje a un indígena llamado Chuy:

Chuy es un pescador de rasgos indígenas que accede a ayudar a los protagonistas a cambio de algunos cientos de pesos. Los pasea en lancha, los guía hasta una bellísima playa. Les renta un cuarto con agua. No es el "indito" humilde que baja la mirada ante el hombre de la ciudad ni es el temible indio "ladino" que puede apuñalarte por la espalda si te descuidas: es un alegre pescador, esposo y padre de familia, que está dispuesto a vender su trabajo a unos turistas por una justa cantidad de dinero. La voz en *off* de Daniel Giménez Cacho nos informa

del futuro del personaje. Expulsado de la costa por la próxima construcción de un hotel y desaparecida de la cooperativa pesquera en la que participaba, Chuy terminará trabajando como afanador y no volverá a pescar nunca más en su vida.

En esas líneas, recitadas sin énfasis por Giménez Cacho, estaba contenida una gran historia: la de un mexicano común y corriente que da la casualidad de que es indígena. Falta alguien que quiera contarla. Faltan las películas mexicanas que vean a los indígenas a la altura de los ojos. Pero para que suceda eso tendría que pasar, acaso, algo más complicado: que la propia sociedad mexicana vea a los indígenas a la altura de los ojos [énfasis agregado].

VII.4 Políticas lingüísticas

La convivencia humana debe basarse en el entendimiento, la aceptación y el reconocimiento de la igualdad de derechos y libertades, en otras palabras, el respeto a la diferencia. Sin embargo, en la historia antigua y reciente ha habido una serie de ejemplos que han marcado los peores episodios del ser humano. Es por lo que, con el afán de poner un alto a las acciones autodestructivas humanas, se ha decidido explicitar los derechos y libertades que todos gozamos.

En un tajante punto de vista, Zea (1984) marca un ejemplo de discriminación en su libro *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Nos dice que una de las formas más primitivas de discriminación se basa en el rechazo del habla de otros pueblos. Es decir, cuando Zea habla de cómo los griegos rechazaban a todo extranjero que no hablara bien el griego, no solamente sitúa la discriminación en los orígenes de la humanidad, sino también la *discriminación lingüística* como una de las constantes en la errática convivencia humana. En su narración comenta lo siguiente:

...bárbaro, palabra onomatopéyica que el latín traduce como *balbus*, esto es, el que balbuce o tartamudea...Para el griego, bárbaro es el hombre rudo, el no griego, el extranjero. Esto es, el hombre que está fuera del ámbito griego o al margen del mundo del hombre que así califica. Bárbaro será, también, sinónimo del salvaje, inculto, esto es, no cultivado de conformidad con el que parece el modo de ser del hombre mismo por excelencia, el griego. (Zea, 1984, p.23)

En nuestro país, las formas de discriminación son y han sido patentes a lo largo de nuestra historia y, efectivamente, una de las más recurrentes es la discriminación lingüística. Por una parte, una persona es frecuentemente discriminada por hablar diferente un idioma: en lo regional puede ser por su acento y ciertas palabras o expresiones, o en lo individual, por la forma de articular sonidos (pronunciación), volumen o fluidez (rapidez o lentitud al hablar). También, dentro de los aspectos más fácilmente identificables en el habla de una persona es la gramaticalidad de sus ideas. Por lo tanto, aquellas personas que sobresalen por su expresión generalmente son marcadas y discriminadas fácilmente. Por otra parte, una persona también es frecuentemente discriminada simplemente por hablar otro idioma. No es el idioma lo que incomoda a los demás hablantes, sino lo que el otro idioma representa. Es decir, el que una persona hable otro idioma está fuertemente vinculado con la cultura a la que pertenece esa persona y, generalmente, con un estereotipo o un prejuicio específico.

De este marco discriminatorio se desprende que es justamente el indígena el ciudadano que ha sido y sigue siendo discriminado mayormente por lo antes dicho, aunque podríamos afirmar que el indígena es el blanco de varias formas de discriminación. La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) establece en su Artículo 1º párrafo 3ro. lo referente al concepto y enfatizo los casos a considerar:

III. Discriminación: Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: *el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua* [énfasis agregado], las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, *el idioma*, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. También se entenderá como

discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, *segregación racial*, antisemitismo, *así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia* [énfasis agregado]. (LFPED, 2003)

Nótese que la ley parece observar como diferentes los términos *idioma* y *lengua*. Este uso de la terminología es en sí mismo una forma de discriminación. Popularmente es sabido que los indígenas “hablan dialectos”, no idiomas y, por lo tanto, el término “lengua” también se ajusta a una perspectiva discriminatoria bajo esta lógica: los indígenas entonces “hablan lenguas”, no idiomas. La realidad es que estos argumentos antes dichos son erróneos y no habría por qué hacer una distinción entre términos. Tendríamos que preguntarles a los autores de la ley sobre su redacción.

En el 2003 la UNESCO reunió a un grupo de expertos que pudieran dar recomendaciones sobre el análisis y la revitalización de lenguas en peligro. Considerando que la mayoría de los habitantes en el mundo hablan un número reducido de lenguas y, por consiguiente, la mayoría de las lenguas en el mundo son habladas por un número reducido de habitantes, se publicó un documento instrumento que aporta un formato de análisis para establecer la vitalidad de una lengua en cuestión. Es así que se establecieron cinco rubros de acción para participar en el proceso de revitalización, los cuales son: 1) la formación lingüística y pedagógica básica de profesores, 2) el desarrollo sostenible de la alfabetización y de las capacidades de los hablantes locales de documentar sus lenguas, 3) el fomento y desarrollo de una política lingüística nacional, 4) el fomento y desarrollo de una política educativa y 5) la mejora de las condiciones de vida y el respeto a los derechos humanos de las comunidades hablantes.

Tomando como base estos rubros de acción, México ha realizado varias acciones dentro de los puntos 1), 2) y 3), pero en los puntos 4) y 5) no se ha avanzado mucho. En especial el punto 5), pues las últimas cifras del INEGI (2015) y el CONEVAL (2016) ubican a un gran número de pobres que también son indígenas. De los diez estados más pobres de México, seis de ellos son estados cuya población se encuentra en los porcentajes más altos de hablantes de idiomas indígenas en el país o que se

consideran indígenas (esos estados son Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Puebla e Hidalgo). Por lo tanto, es también una necedad reafirmar que únicamente los hablantes de los idiomas indígenas deben tomar las riendas de su herencia lingüística y preservarla, cuando no existen las condiciones que aseguren tales acciones. Si una persona tiene su atención prestada en obtener los ingresos mínimos para comer, vestirse y transportarse, no cruzará por su mente si debe usar un idioma u otro, simplemente utilizará el que mejor le facilite su vida laboral. Como consecuencia, la atención del hablante se dispersará en todas las demás actividades que representan una prioridad de vida. En esa situación están muchos de los hablantes indígenas. El gobierno y la sociedad tampoco han contribuido a que el indígena reconsidere su idioma como prioritario, más allá de un código de comunicación diferente al español que guarda una vida secreta: el gobierno, por no proporcionar todo lo necesario para encender esa chispa identitaria en el indígena, tanto en la legalidad, la educación, el trabajo y la cultura como en los verdaderos instrumentos de políticas lingüísticas que no existen; la sociedad, por seguir fomentando la discriminación a capa y espada. Para realizar el ejercicio de reflexión que se requiere para repensar la cultura en los idiomas necesitamos tiempo y espacio.

En lo tocante al punto 4), los esfuerzos en enseñanza indígena llevan cerca de un centenario desde su consideración hasta su implementación, principalmente en escuelas de nivel básico, pero casi con ningún programa serio para la enseñanza a jóvenes adultos y adultos no nativos.

Volviendo al instrumento, este considera seis puntos básicos para evaluar la vitalidad y tres más de tipo político. Respectivamente, estos se describen a continuación: 1) la transmisión intergeneracional de la lengua, 2) el número absoluto de hablantes, 3) la proporción de hablantes en el conjunto de la población, 4) cambios en los ámbitos de la utilización de la lengua, 5) respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación, 6) *disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua*, 7) Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su estatus de oficialidad y uso, 8) Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua, y 9) Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia

lengua. La *Tabla 2* retoma estos puntos aplicados a la lengua náhuatl para este proyecto. El sombreado vertical corresponde al grado elegido para el náhuatl y el horizontal, al tema específico de este proyecto.

Tabla 2 Análisis UNESCO para determinar la vitalidad de una lengua (náhuatl)

| Factores | Grado | Indicadores | | | | | |
|---|------------------|--|----------------------------|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|--------------------|
| 1.La transmisión intergeneracional de la lengua | 4 | (5) no corre peligro | (4) Vulnerable | (3) claramente en peligro | (2) seriamente en peligro | (1) en situación crítica | (0) extinta |
| 2.Número absoluto de hablantes | 1 millón y medio | Entre más, mejor. | | | | | |
| 3.Proporción de hablantes en el conjunto de la población | 4 | (5) no corre peligro | (4) Vulnerable | (3) claramente en peligro | (2) seriamente en peligro | (1) en situación crítica | (0) extinta |
| 4.Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua | 4 | (5) Uso universal | (4) Paridad plurilingüe | (3) Ámbitos decrecientes | (2) Ámbitos limitados o formales | (1) Ámbitos muy limitados | (0) Extinta |
| 5.Respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación | 3 | (5) dinámica | (4) robusta/activa | (3) pasiva | (2) comprometida | (1) mínima | (0) Inactiva |
| 6.Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua | 2 | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) | (0) |
| | | Existen materiales escritos, pero es posible que sólo sean útiles para algunos miembros de la comunidad; para otros pueden tener un valor simbólico. El aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua no forma parte de los programas escolares. | | | | | |
| 7.Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso | 3 | (5) apoyo igualitario | (4) apoyo diferenciado | (3) asimilación pasiva | (2) asimilación activa | (1) asimilación forzada | (0) Prohibición |

| | | | | | | | |
|---|---|------------------|--------------|------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| 8.Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua | 3 | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) | (0) |
| Muchos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida. | | | | | | | |
| 9.Tipo y calidad de la documentación | 3 | (5) excelente | (4) Buena | (3) aceptable | (2) Fragmentaria | (1) insuficiente | (0) Indocumentada |
| <i>Nota: En los puntos 6 y 8 sólo incluí la definición del grado seleccionado. Para mayor referencia y entendimiento sobre las definiciones de los indicadores, es recomendable revisar el documento completo de la UNESCO.</i> | | | | | | | |

Fuente: adaptado de UNESCO (2003)

Posterior a la aplicación del instrumento al náhuatl, podemos opinar mejor sobre su vitalidad. A pesar de que el náhuatl es la lengua indígena con más hablantes en el país, podemos darnos cuenta de que su vitalidad sigue corriendo peligro sobre todo en los puntos 6, 8 y 9. Los puntos 6 y 9 están conectados y son los que más nos interesa pues crear materiales toma tiempo y esfuerzo para lograr obtener productos de calidad. Esto es justamente de lo que adolecen muchas lenguas amenazadas. No existen suficientes materiales para visibilizar la lengua, ni tampoco varios con buena calidad y sistematización.

De este y otros ejemplos se desprende que la mayoría de las naciones se hayan comprometido a salvaguardar los derechos y libertades de sus habitantes con pequeños pasos hacia una sana convivencia a través de la firma de Declaraciones, Tratados y Convenios. Estos documentos buscan vincular el poder legal que hay en cada nación con acciones generales para la difusión, revitalización y el conocimiento de la diversidad lingüística y cultural. Hace relativamente poco tiempo se hizo pública la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (DHDL, 1998). Como resultado de este documento, se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI, 2003) en nuestro país y se modificaron sustancialmente los primeros dos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917) en donde hay un hincapié en la diversidad cultural de nuestro país. En cuanto a la LGDLPI, encontramos instrucciones específicas para rescatar, revitalizar y promover las lenguas indígenas en nuestro país. Contrario a lo que se pensaría, hay un largo camino desde la tinta hasta el quehacer cotidiano pues muchas de las acciones

establecidas en la LGDLPI apenas se empezaron a realizar. Uno de los puntos medulares sería el uso de lenguas indígenas en los juzgados como lo indica el artículo 10 de la LGDLPI:

ARTÍCULO 10. El Estado garantizará el derecho de los pueblos y comunidades indígenas el *acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes* [énfasis agregado]. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Las autoridades federales responsables de la procuración y administración de justicia, incluyendo las agrarias y laborales, proveerán lo necesario a efecto de que en los juicios que realicen, los indígenas sean *asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura* [énfasis agregado].

En los términos del artículo 5o., en *las entidades federativas y en los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas* [énfasis agregado] a que se refiere el párrafo anterior, en las instancias que se requieran. (LGDLPI, 2003)

Hace relativamente poco tiempo, el entonces ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, José Ramón Cossío Díaz (2013), comentó sobre las circunstancias óptimas que se necesitan para que los juicios sean justos en cuanto procedimientos establecidos por el Artículo 2, de la CPEUM (1917), el Convenio 169 de la OIT (1989) y la LGDLPI (2003), todos encaminados a proteger al indígena en materia legal. De forma clara, recomienda y define tres participantes en la defensa de un acusado: el defensor, el intérprete y el traductor. Enfatiza que es necesario contar con las tres figuras procesales para asegurar la justicia y que la incorporación del derecho consuetudinario indígena también forma parte de las consideraciones legales. Estas conclusiones surgen de cuatro amparos directos otorgados en 2011 y 2012, y de una resolución en la Corte de la Haya en el caso Avena a favor del Estado Mexicano y en contra de los Estados Unidos. Todos los casos se relacionan entre sí al determinar la restitución del proceso penal y la anulación de las acciones hechas por contravenir con

las recomendaciones legales sobre la asistencia del indígena en su lengua y cultura. De estos casos se desprende que el defensor también debe estar consciente de la cultura a la que pertenece el acusado, el intérprete ayudará a esclarecer de forma simultánea (o consecutiva) y libre los temas abordados en el proceso, y el traductor ahondará en cuanto conceptos y cosmovisiones indígenas.

De lo anterior se desprende que las acciones tomadas para cumplir lo establecido por los documentos vinculantes antes dichos han tomado cerca de 15 años en hacerse realidad; esto debido a que en el verano del 2016 se dio por iniciado el Nuevo Sistema de Justicia Penal en donde se consideran prioritarios los juicios orales. Sin embargo, también hay que decir que al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (PINALI, 2009) le tomó más de 10 años formar un grupo de profesionales en lenguas indígenas. Hace poco se publicó el Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas en el sitio del INALI, pero se sigue invitando a todos aquellos hablantes que les gustaría ser capacitados pues se cuenta con pocos intérpretes. La forma más común en la que se capacita a los intérpretes es a través de diplomados apoyados por diversas instituciones. ¿Contamos con los suficientes intérpretes, traductores y defensores preparados para estas situaciones? No. Estamos hablando de por lo menos una treintena de idiomas en diversas partes de país. No es una cuestión menor pues hay que pensar en las diversas oficinas de impartición de ley, las cuáles todavía no han sido instaladas.

De acuerdo con el Consejo de la Judicatura Federal (CJF) (2017b), de 2014 a 2017 se atendieron cerca de 30,000 casos de personas imputadas con algún delito mediante el nuevo sistema, de las cuales cerca de 800 personas han sido identificadas como indígenas. Si nos enfocamos en el Estado de Puebla, fue uno de los dos estados que emprendieron el nuevo sistema en su primera etapa en 2015. Hoy en día, la única oficina en la ciudad de Puebla tiene proyectadas cuatro salas para los nuevos juicios orales, de las cuales 3 están en funcionamiento. En todo el país, se tienen 39 sedes con instalaciones listas para ser usadas y variabilidad de salas disponibles. Este número de sedes es mínimo pues una sola sede en un estado no basta para atender a toda la ciudadanía. El ejemplo de Puebla es importante porque al ser una sede pionera

se esperaría que tuviera registradas más oficinas en todo el Estado de Puebla y que también hubiera más peritos traductores e intérpretes en comparación a otros estados. La realidad es otra. A continuación, explico algunos datos oficiales que nos llevan a preguntarnos cuántos de los 800 casos que informa el CJF fueron apoyados por intérpretes y traductores en lenguas indígenas.

De acuerdo con la publicación de la lista de personas que pueden fungir como peritos en distintas áreas de especialización (incluyendo traductores e intérpretes) en los 32 circuitos del país para el 2018, sólo se tiene registrado un traductor e intérprete del purépecha en el Décimoprimer circuito que corresponde al Estado de Michoacán (Omar Escamilla Valdovinos, con nombramiento del 2018), un traductor e intérprete del zapoteco en el Décimotercer circuito que corresponde al Estado de Oaxaca (Sergio Ramiro Martínez García, con nombramiento del 2017) y un traductor e intérprete del cora en el Vigésimocuarto circuito que corresponde al Estado de Nayarit (Neo Pizano Gutiérrez, con nombramiento del 2018) (CJF, 2017). En el ejercicio del 2016 sólo se registraron dos traductores e intérpretes del maya en el Vigésimo séptimo circuito correspondiente al Estado de Quintana Roo (Hilario Chi Canul y Maximiliano Gómez Carrillo, ambos con nombramiento del 2015) (CJF, 2015). Si consideramos que una vez nombrados los peritos pueden continuar ejerciendo mientras se sigan dando de alta en el sistema del CJF, entonces tendremos que de los ejercicios para el 2016 y 2018 sólo contamos con cinco traductores y cuatro lenguas de trabajo. Si nos vamos un poco más atrás, en 2012 y 2013 no se registró ningún traductor o intérprete de idiomas indígenas en las listas preliminares para esos años (CJF, 2011 & CJF, 2012). Sin embargo, en el Comunicado 30 del CJF (2015b) nos indica que, hasta hace tres años, el Instituto Federal de la Defensoría Pública (IFDP), órgano auxiliar del CJF, tenía registrados 25 defensores públicos y 16 oficiales administrativos expertos en 30 idiomas indígenas, incluido el náhuatl.

Planteemos la situación anterior. Si sumamos el número de traductores e intérpretes registrados como peritos más los servidores públicos del IFDP, tenemos 46 individuos con capacidad de entender y clarificar asuntos legales en español y otro idioma indígena en México. Al sumar la cantidad de idiomas de especialización en

ambas instituciones, tenemos que hay un total de 31 idiomas indígenas de trabajo. Suponiendo que tanto los defensores como los oficiales son bilingües, o incluso trilingües, tendríamos que a cada idioma le correspondería un intérprete o traductor. En algunos casos sería posible tener dos. Recordemos que estamos hablando de, a lo mucho, un par de especialistas a nivel nacional por lengua, lo que ya es absurdo si pensamos en la población de cada uno de los idiomas que estamos considerando, y ni así en aquellos idiomas indígenas que no están siendo considerados en este pequeño análisis, es decir, otros 37 idiomas indígenas.

En estos tiempos no debe sorprendernos lo avanzadas que están las leyes en materia de derechos indígenas, están ampliamente considerados, pero todavía no se logra conformar una infraestructura en la cual descansen predios, espacios físicos, equipos tecnológicos, nóminas de trabajadores, presupuestos de proyectos y más. En la letra hay un entramado de documentos que garantizan los derechos de los ciudadanos, pero en la realidad las acciones que corroboran tales garantías brillan por su ausencia. Necesitamos productos y procesos en todos los estados y particularmente en todas las ciudades donde más indígenas necesiten del amparo de la ley. El ejemplo sobre los intérpretes de cortes constata los límites instrumentales de las leyes y los buenos deseos, a pesar de lo vinculantes que puedan ser los documentos legales. Trasladar esta ineficacia a la enseñanza de idiomas se traduce en la oferta de cursos de idiomas indígenas en México, lo cual tiene que ver con el incremento de bilingües o trilingües en la nación.

Hasta el momento, la apuesta más grande en este sentido por parte del gobierno tiene que ver con los planes de estudio de educación básica asignados a las materias de lengua y cultura para 1ro., 2do. y 3ro. de primaria en escuelas bilingües e interculturales; y con los planes de estudio en bachilleratos interculturales. También existe un grupo de individuos y organizaciones cuyos esfuerzos han tenido mucho que ver con la revitalización de las lenguas indígenas a través del trabajo directo con hablantes nativos de diversas comunidades del país. Estos grupos están en todos los niveles sociales y educativos, además de trabajar con diversos proyectos que desarrollan materiales educativos, productos artísticos (música, películas),

comunicativos (radio, comerciales) y literarios (poemas, cuentos, ensayos). Es decir, estos esfuerzos buscan el resurgimiento de las lenguas indígenas desde adentro de las culturas que contienen las lenguas. Sin embargo, este enfoque, aunque eficaz en muchos casos, sigue teniendo una actitud paternalista. Es un enfoque basado en la ayuda que los no indígenas pueden proporcionar a los indígenas para que se empoderen, con la esperanza de que, en primera instancia, los indígenas se vean interesados, y que en los proyectos de este tipo sean financiados y den frutos medibles para que haya una continuidad.

Hasta este punto, todo parece factible si se continúa así, pero lograr confirmar el dominio de una lengua, su uso y preservación en una persona, ya no hablemos de una comunidad o un país, toma varios años y evaluaciones específicas. Es decir, incluso en lenguas tan difundidas como el inglés es difícil garantizar que un niño o joven conserve el nivel de lengua uno o dos años después de su estudio, ya ni digamos en su siguiente etapa de vida. Si nos enfocamos en el fortalecimiento de las lenguas indígenas a nivel personal, el modelo de las lenguas extranjeras podría tener un impacto favorable.

Sabemos que las lenguas maternas descansan en el entorno familiar para poder desarrollarse y que las indígenas están en una situación muy similar. Son las familias entonces las que deben ser constantemente informadas para que las practiquen y enseñen, no sólo los alumnos, los padres y hermanos deben abordar su situación con herramientas en la mano. Al exterior de las familias nos encontramos todos expuestos al contacto y la fricción y el respeto debe venir de ambas partes: los hablantes nativos y los no nativos de una lengua (en el caso de México, el resto de la población que no habla una lengua indígena). Incluso cuando un miembro de una familia ha sido informado, no necesariamente está consciente de la diglosia en la que vive y si puede darle un giro al estatus de su lengua.

El primer paso para la revitalización de lenguas es la concientización. Sin ella, no existirá un avance real en los idiomas, pues la conciencia sobre el yo indígena y la importancia del lenguaje es la razón para continuar difundiendo y preservando un idioma. De lo contrario, una vez que el uso instrumental de una lengua se ve mermado, no parece existir una razón para continuar usando una lengua dada. Con uso

instrumental nos referimos al empleo social comunicativo de una lengua en situaciones donde existe una necesidad, situaciones como el comercio, la escuela, el transporte, el trabajo y la tecnología. Es importante preguntarnos si esa conciencia ha sido promovida acertadamente por el gobierno mexicano usando los materiales adecuados. En lo general, no podemos confiar en los reportes institucionales donde se difunde información administrativa y estadística de proyectos que muy pocos tienen acceso. Los comerciales radiofónicos o televisivos tampoco están en el rango de profundidad al que queremos llegar pues al ser tan cortos y esporádicos no logran mover realmente el ánimo de los ciudadanos para ir más allá de un “like” o una mención entre amigos. Más allá de estos ejemplos, cualquier otra expresión se torna delicada y particular.

Dentro del mundo hispanohablante, el español mexicano se caracteriza por poseer un gran número de nahuatlismos y conocimiento antiguo transmitido de generación en generación. El viejo dicho de “hablemos el mismo lenguaje” no sólo es lingüístico, sino educativo también; es decir, no es lo mismo que un indígena aprenda español a que el grueso de la población hispanohablante aprenda una lengua indígena. El impacto en el ánimo del individuo en el segundo caso es lúcidamente constructivo y esclarecedor.

Es desafortunado que el gobierno mexicano no haya podido emprender y continuar con una campaña permanente de revaloración sobre los indígenas, sus lenguas y culturas. Cuando el gobierno emprendió su proyecto de acceso a la información, sólo hablaba de transparencia política y económica. Hoy en día existe un instituto encargado para esto, pero acceder a la información también significa que el gobierno hace llegar al ciudadano lo que es importante para todos. Por supuesto, no podemos hablar de un comercial de dos minutos como una labor hecha. Lo que se pueda decir en ese tiempo televisivo o radiofónico no llega ni al mínimo de información que se necesita para confirmar el acceso a la información. Nadie se puede formar una opinión con un instrumento así. Si ese fuera el caso, tendría que haber cientos de grabaciones, para que después de haber escuchado todas (varias horas de información), una persona se pueda sentir lista para el diálogo y la reflexión. Es mentira cuando se dice que el ciudadano tiene la responsabilidad y el poder de informarse por

su propia mano de lo que acontece a su alrededor. Si habláramos de teléfonos celulares o grupo musicales, incluso de precios de productos o trámites federales, el ciudadano está casi obligado a encontrar la información individualmente. Si hablamos de lo que le compete a todo ciudadano mexicano, como la composición de la población de México y el patrimonio cultural material e inmaterial, el gobierno mexicano, por todos los medios posibles, debe intentar concientizar al ciudadano. No se trata de tender la mano, sino de tomar las responsabilidades que le competen al gobierno y realizarlas.

En este sentido, la oferta de cursos de idiomas indígenas es un termómetro de políticas públicas también. No es un gusto o una moda únicamente si consideramos que existen hablantes del náhuatl en 16 estados de la República Mexicana y más, de acuerdo con las últimas cifras del INEGI (2010). Ofertar cursos de idiomas es promover el gusto y respeto a la diferencia, participar de la sociedad mexicana.

Revisemos el último documento publicado por el INALI (s/a) sobre escuelas que imparten cursos de idiomas indígenas y la base de datos del Proyecto Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) (Zolla & Zolla, 2010) de la UNAM.

Tabla 3 Relación nacional de oferta de cursos para el aprendizaje del náhuatl

| Parámetros | | | Público | | |
|--------------------------|------------------------|-----------------------|---------|---------|---------------|
| Población nahuahablante* | entidades computadas** | espacios de enseñanza | general | nativos | especializado |
| 33,673 | Ciudad de México | 17 | 11 | 2 | 4 |
| 976 | Coahuila | 2 | 2 | x | x |
| 61,444 | Estado de México | 7 | 6 | 1 | x |
| 236,994 | Hidalgo | 1 | 1 | x | x |
| 11,522 | Jalisco | 1 | x | x | 1 |
| 8,931 | Michoacán | 2 | x | 1 | 1 |
| 19,275 | Morelos | 1 | 1 | x | x |
| 21,632 | Nuevo León | 2 | 2 | x | x |
| 11,299 | Oaxaca | 2 | 1 | x | 1 |
| 436,586 | Puebla | 6 | 4 | x | 2 |
| 137,682 | San Luis Potosí | 1 | x | 1 | x |
| 345,411 | Veracruz | 4 | 1 | 1 | 2 |

| | instituciones | 3 | x | 2 | 1 |
|-----------|-------------------|----|----|---|----|
| 1,415 | Colima | | | | |
| 1,084 | Durango | | | | |
| 164,065 | Guerrero | | | | |
| 1,856 | Nayarit | | | | |
| 761 | Tabasco | | | | |
| 23,149 | Tlaxcala | | | | |
| 389 | Aguascalientes | | | | |
| 2,962 | Baja California | | | | |
| 2,976 | Baja California S | | | | |
| 412 | Campeche | | | | |
| 400 | Chiapas | | | | |
| 1,283 | Chihuahua | | | | |
| 1,246 | Guanajuato | | | | |
| 1,421 | Querétaro | | | | |
| 1,302 | Quintana Roo | | | | |
| 2,108 | Sinaloa | | | | |
| 1,981 | Sonora | | | | |
| 10,004 | Tamaulipas | | | | |
| 275 | Yucatán | | | | |
| 498 | Zacatecas | | | | |
| | | 46 | 29 | 6 | 11 |
| 1,544,968 | 33 | 49 | 29 | 8 | 12 |

Fuente: INALI**, INEGI (2010)* y PUMNM**

Es importante aclarar que la *Tabla 3* sólo muestra la oferta nacional para la lengua náhuatl. De la lista proporcionada por el INALI y el PUMNM, sólo se seleccionaron los espacios que ofertan el aprendizaje de esta lengua. En los casos en los que se mencionaron en ambas listas estados donde se ofertan cursos de lenguas indígenas, pero no es un estado censado con nahuahablantes o tampoco fue especificado el idioma, se optó dejarlo fuera del análisis. En los casos en los que el lugar de enseñanza es señalado, pero no el idioma, se verificó la fuente para determinar cuál tipo de público es el objetivo.

Como podemos ver, tenemos una buena cantidad de espacios donde se imparten cursos de lengua náhuatl. Cuarenta y nueve espacios es un buen número si consideramos que hay 16 estados censados como nahuahablantes. Sin embargo,

también se incluyeron los hablantes censados en el resto del país. De todos los estados computados en este estudio, doce registraron al menos un espacio de enseñanza. De los doce espacios registrados, dos de ellos no son estados censados como nahuahablantes (Coahuila, Nuevo León). Al final de la lista, tenemos seis estados censados como nahuahablantes que no tienen registro de espacios de enseñanza, lo cual ya es bastante extraño, pero creíble también. Siendo optimistas, cada uno de estos seis estados debió haber registrado por lo menos un espacio de enseñanza en cada una de sus universidades autónomas, pero la estadística probablemente habría marcado un público especializado. Al final de la *Tabla 3* existen dos filas de números debido a que hay una resta de los estados computados menos las instituciones. Esta última categoría tiene que ver específicamente con el INALI, la CDI y el INEA. Las tres operan a nivel federal y generalmente tienen sus oficinas en la Ciudad de México. A pesar de tener cierta presencia en diversos estados, la realidad es que sirven más como un apoyo. El INALI y la CDI generalmente apoyan a diversas instituciones de educación superior, órganos de gobierno y diversas organizaciones civiles. Sin embargo, la mayoría de sus programas están dirigidos a especialistas. El INEA generalmente trabaja con nativos hablantes, ya sea del español o de diversos idiomas indígenas, por lo que queda descartado funcionalmente, más no, estadísticamente.

Todo esto nos lleva al número que nos interesa más en el presente estudio, el cual es el público general. Los materiales que se hicieron en este proyecto están pensados en llegar al público que no es especialista, ni que es nahuahablante: el grueso de la población mexicana. En la *Tabla 3* podemos percatarnos de la reducción de 46 a 29 espacios de enseñanza en este sentido. Enfocados en este nuevo número, sorprende ver que la mayoría de los espacios se encuentran en la Ciudad de México. Es decir, el país de muchas formas sigue centralizado en esa zona, pero la población mayoritaria nahuahablante no se encuentra ahí, sino en los estados que conforman el grupo de los cinco; es decir, cinco estados cuya población nahuahablante supera las cien mil personas: Puebla, Veracruz, Hidalgo, Guerrero y San Luis Potosí, descendientemente. Excepto por Puebla y Veracruz, el resto de los estados están muy por debajo de lo que se esperaría en cuanto a oferta de cursos de idiomas indígenas, considerando que estos cinco estados representan más de la mitad de la población

total de nahuahablantes en el país. Incluso el Estado de México está por encima de Puebla, cuya población nahuahablante está en el orden de 1 a 7, en comparación a la de Puebla.

Existen varias razones que nos pueden ayudar a explicar mejor este fenómeno. Primeramente, hay que decir que todos los datos recogidos son meramente tentativos de la realidad. Sin embargo, el hecho de que dos instituciones, una educativa y otra gubernamental, nos entreguen un listado poco exhaustivo nos deja mucho que desear. Por ejemplo, Tlaxcala lleva por lo menos una década fomentando el aprendizaje del náhuatl en su estado, ya sea a través de gobiernos municipales o estatales, instituciones privadas, públicas y organizaciones, hay varios programas de apoyo a la enseñanza, la difusión de materiales, la lectura y el fomento de tradiciones como la oralidad. Por lo tanto, no es completamente representativa la estadística pues Tlaxcala ni siquiera figura en ambos listados. También hay otros entes que operan bastante bien desde hace tiempo y se han dedicado a capacitar especialistas como la Escuela Nacional de Antropología e Historia. ¿Qué hay de las Universidades Interculturales? Todas ellas tienen como eje de su currículo la enseñanza de los idiomas regionales. Tenemos también las asociaciones civiles, las cuales se han encargado de darle mayor formalidad a los proyectos de enseñanza a través de convenios y programas de trabajo interinstitucionales como el Instituto de Docencia e Investigación Etnológica de Zacatecas (IDIEZ), el cual tiene convenios con varias universidades de los Estados Unidos.

No conocemos un programa sistemático que apoye a los centros de enseñanza para la difusión de idiomas indígenas en todo el territorio mexicano. A pesar de existir planes cuatrianuales como el Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (PINALI, del 2008 al 2012) o el Programa del INALI (PROINALI, publicándose en el Diario Oficial de la Federación en 2014, para ser vigente hasta el 2018), seguimos sin ver un apoyo real a los espacios interesados en ser capacitados, asesorados y guiados. Si se necesita de algún apoyo, es necesario ir directamente a la Ciudad de México o, mejor aún, vivir ahí. Es impráctico e insensible

pedirles a los ciudadanos interesados en el aprendizaje de idiomas indígenas de su estado o región que inviertan tiempo y dinero en algo así.

Cualquiera esperaría encontrar suficiente oferta de aprendizaje de idiomas que están en peligro de desaparición para personas que se encuentran viviendo cerca, y más aún si hay una gran población hablante de tales idiomas en una ciudad, estado o región dada. Es decir, el inglés puede enseñarse donde sea sin importar el tipo de población ni las variables de edad, educación, actividad productiva, cercanía, convivencia, objetivos, por las propias circunstancias del inglés como lengua franca. No así con las lenguas indígenas pues su estatus de lenguas vecinas es inevitable. Sabemos que si aprendemos inglés puede ser que tardemos mucho tiempo en entablar una conversación con un anglohablante en nuestro país, pero eso no importa pues hay miles de materiales en inglés que leer, ver, escuchar y procesar. Cuando aprendemos un idioma indígena como el náhuatl y sabemos que de una u otra forma nos toparemos con la realidad mexicana, nuestra realidad, a lo largo de nuestras vidas, ya no es tan fácil desprenderse de las costumbres, la comida, la vestimenta, la música, la iconografía, la literatura, ni mucho menos del idioma.

Continuemos con una de las secciones más importante de este proyecto. Démonos un tiempo para reflexionar sobre cómo aprendemos y cómo se enseña. En la medida de lo posible, daremos algunos vistazos a cómo las teorías del aprendizaje y las metodologías de la enseñanza ven los idiomas.

VII.5 Fundamentos educativos en diseño de materiales

En esta sección nos enfocaremos en dos aspectos esenciales que enmarcan la creación y el uso de materiales educativos: las teorías del aprendizaje y la metodología de la enseñanza. Ambos aspectos determinan en mucho el tipo de ejercicios que usamos o que diseñamos, muchas veces sin saberlo. Hay que agregar que en los últimos años ha habido una extensa discusión de cómo los llamados “nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje” (conectivismo y competencias) están dando resultados fructíferos en términos de eficiencia terminal en las escuelas y laboral al egresar de

ellas. En cuanto a resultados, no nos adentraremos mucho en esta discusión pues no es el propósito de este proyecto, pero si delinearemos cómo tales teorías y metodologías se relacionan con los materiales.

Como un preámbulo al marco antes mencionado, la creación de materiales para el aprendizaje de idiomas o para el aprendizaje en general es un aspecto que pocas veces es considerado como un trabajo independiente de la enseñanza. Se cree que el profesor tiene la obligación de crear tales materiales pues no habría alguien más que sabría cómo hacerlo. También se cree que la institución que alberga los cursos impartidos debe proporcionar todo el material didáctico (además del equipamiento y las instalaciones) para la clase. A lo mucho, se sobreentiende que la mayoría de los cursos que se imparten consideran el uso de un libro de texto o una antología que será usada por el alumnado. También se sobreentiende que existe un número de editoriales que se dedican a la creación de tales libros, cuadernos de trabajo y algún material didáctico extra como posters o tarjetas de vocabulario; por lo tanto, son las únicas que pueden crear y distribuir materiales didácticos.

Empecemos por el rol de los profesores. Tomlinson (2001) dice que “todo maestro es un diseñador de materiales” y en ese sentido el maestro conscientemente acepta que durante su período de enseñanza tendrá que elaborar algunos materiales pues no todos los alumnos aprenden igual, no todos los materiales tienen el mismo impacto, ni todos los contextos de aprendizaje ayudan de la misma manera. Por lo tanto, el maestro tendrá que repensar y rediseñar lo que parecía un hecho. Un ejemplo sería utilizar materiales que reten al alumno para que su interés en esos materiales le permita adentrarse sin darse cuenta del esfuerzo que implica. Tomlinson (2001) afirma que “es un hecho que los textos controvertidos que provocan una respuesta afectiva son los que seguramente facilitarán mucho más el aprendizaje que aquellos que no lo son” (p. 68). Esto no significa que el maestro pueda hacer todo, los materiales que estén a su alcance y presupuesto los creará sin mucho problema, como los textos de los que habla el ejemplo, pero aquellos que requieren mayor esfuerzo se quedarán en la esperanza. Es decir, una persona no podría hacer lo que toda una institución sí.

Ahora repensemos las escuelas. En teoría, todas las instituciones educativas tendrían que estar produciendo sus propios materiales para ser distribuidos en sus cursos de acuerdo con las necesidades particulares de sus estudiantes. Sin embargo, para agilizar el arranque y la planeación de cursos, se opta por incluir material de apoyo y material obligatorio previamente publicado en el mercado. Si la institución educativa no tiene departamentos que se dediquen a la producción de materiales, ya sea digitales, impresos, o audiovisuales, entonces la opción más lógica es delegarle la responsabilidad a aquellas compañías que se dedican a eso. Un ejemplo es la marca *Mimio* (2017), la cual lleva cerca de 20 años produciendo pizarrones electrónicos para salones de clase. Tal como lo expresan en su sitio, esta idea surgió en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) como un proyecto entre educadores e ingenieros para agilizar el aprendizaje en el salón de clase. Por lo tanto, una institución como el MIT, una institución privada y una de las instituciones de educación superior más prestigiosas a nivel mundial, tiene la oportunidad no sólo de trabajar con tecnología de frontera, sino que además la distribuye y genera una ganancia. Recientemente, el corporativo *Skyview Capital* (2015) compró *Mimio*, originalmente de Newell Rubbermaid. *Skyview* es un corporativo multimillonario que se enfoca en varios mercados tecnológicos como telecomunicaciones, internet, realidad aumentada, inteligencia artificial, biotecnología y tecnología educativa. La pregunta que tenemos que hacernos es si las compañías productoras de materiales educativos están diseñando materiales que innovan la enseñanza y mejoran el aprendizaje o sólo están haciendo lo que les conviene. La otra pregunta se basa en preguntarnos sobre la efectividad de producción de materiales en las mismas instituciones educativas como la BUAP, la UNAM o los Colegios especializados en investigación. O es como nos comentó Navarrete (2017), que los materiales que se publican son en realidad leídos y usados por un grupo muy reducido de público, el cual resulta ser el mismo grupo de intelectuales que se alimenta de sus colegas en otras instituciones.

Este último ejemplo sirve muy bien para entender mejor cómo una idea brillante trasciende cuando hay inversión en juego. Es decir, hay que apostarle a la innovación; tal como una patente no tiene ningún efecto sin el capital para generar un producto, los materiales educativos están en la misma situación. Las patentes son permisos legales

de explotación, otorgados por un gobierno a una compañía para vender un producto. Estos permisos son válidos alrededor de 20 años en México y sujetos a renovaciones dependiendo del producto. Después de este período de privilegio, la patente (la idea con todos sus detalles como diseño y manufactura) se libera para otorgar licencia de manufactura a quien esté interesado (Ley de Propiedad Industrial, 1991). Podemos hacer una investigación sobre el tema y delinear un plan de acción, pero sin el apoyo humano, logístico, físico y económico, la idea sólo quedará en eso. Afortunadamente las universidades de México sí cuentan con departamentos de investigación, laboratorios, especialistas y presupuestos asignados a proyectos (aunque no siempre para gran escala). Todo el trabajo que implica diseñar materiales está al alcance de las universidades pues en muchas ocasiones solo se necesita agendar o pedir permiso para el uso de las instalaciones y el equipo. En otros casos será acercarse al experto en diseño de materiales y solicitar asesoría. Sabemos incluso que algunos cuadernos de trabajo son publicados por las mismas editoriales universitarias, pero más allá de materiales textuales no se tienen muchos proyectos sobre la generación de productos tecnológicos para las comunidades universitarias o para el público en general. Muchos de estos proyectos son empresariales, asesorados por departamentos especializados en las universidades, pero casi no hay de corte educativo.

Lo que le compete al docente, al académico de profesión, sí está limitado por el apoyo a gran escala, pero no significa que el académico no deje de investigar y crear. Entonces, ¿qué aporta el docente en la creación de materiales? Casi todo en cuanto al diseño, desarrollo, aplicación y retroalimentación.

Finalmente, hablemos del rol del alumno. Hoy en día, los materiales y los alumnos son inseparables en un proceso educativo. Sobre todo, en un mundo en el que hay mayor apertura a la autonomía del aprendizaje, debemos procurar que el alumno dependa menos del profesor para practicar. Por lo tanto, el alumno ya está en un proceso de autodeterminación en donde busca materiales por sí mismo, y prueba su capacidad en diversas situaciones de comprensión y expresión de una lengua. Los materiales en el contexto educativo son un camino a la práctica y la perfección de habilidades. Es decir, los materiales no siempre son la práctica en sí misma, pues si

consideramos que un modelo del cuerpo humano en su sistema óseo es un material de apoyo para un médico o un fisioterapeuta, la verdadera práctica significa tener la oportunidad de trabajar con un paciente, no un muñeco. De esta misma forma los materiales de enseñanza son un camino para tener mejores y más efectivas conversaciones con hablantes o para entender mejor cualquier tipo de información expresada en textos, audios, videos y demás formatos existentes. Sin embargo, algunos materiales educativos son la práctica en sí misma: este es el caso de los llamados materiales "auténticos"; si el propósito de leer algún texto es obtener información de él o de otros materiales similares, entonces ya se está acortando el camino de la práctica al verdadero desempeño en el idioma de aprendizaje; si "practicamos" con una película preexistente en la que estamos interesados, entonces el desempeño se mezcla con la práctica. Todas estas acciones son decisiones que el alumno ya puede tomar, pues es una realidad que muchos materiales son más accesibles que en el pasado.

A continuación, haremos una semblanza de las principales teorías del aprendizaje y las metodologías de la enseñanza de idiomas.

VII.5.1 Teorías del aprendizaje

Aprender es un suceso inigualable en la vida. No sólo porque nos permite apreciar y entender mejor el mundo en el que vivimos, sino también porque nos permite interactuar mejor con ese mundo y, sobre todo, con la gente que vive en él. Al principio de este documento hablamos las dos implicaciones que tiene el interactuar y es en este apartado donde resuenan mayormente estos dos fenómenos: la *convivencia* con otras personas y la formación de la *identidad*.

No nacemos con muchas habilidades ni conocimiento. En lo general, los humanos y los animales necesitan de ayuda para encontrar su lugar, rol y función en este mundo. Por lo tanto, cómo aprendemos ha cobrado mayor relevancia debido a lo complejo que es el mundo hoy en día. Estamos hablando de un mundo donde existe un ente encargado de enseñar, un espacio de reflexión y preparación para las personas que no están en edad de trabajar, por lo tanto, todas estas personas van a la escuela.

Sin embargo, esta no es la única forma de aprender, no es necesario ir a una escuela para aprender algo. Entonces, tenemos una clara distinción entre el aprendizaje con y sin enseñanza.

Continuemos explorando el mundo del aprendizaje y lleguemos a un criterio inequívoco del aprendizaje: el cambio. De acuerdo con Schunk (2012), el aprendizaje necesariamente requiere de tres características: el aprendizaje requiere un cambio, el aprendizaje perdura y el aprendizaje se da a través de la experiencia. Tal vez por eso existe la frase de “lo que bien se aprende nunca se olvida”, pues esta misma frase reúne las tres características antes dichas.

De aquí podemos ir avanzando al eterno debate entre el *racionalismo* y el *empirismo*. El primero es una corriente que defiende la postura sobre desarrollar y adquirir el conocimiento a través de la razón. Basta con reflexionar sobre aquello que pensamos para que el conocimiento venga a nosotros o, tal vez, emane de nosotros. El segundo es una corriente que intenta contraponerse al racionalismo y consiste en afirmar que la experiencia es el camino al conocimiento. En este sentido, el ambiente tiene un valor sin igual en el empirismo. ¿De qué depende el aprendizaje? Esa fue una de las preguntas que se hicieron Platón y Aristóteles para intentar explicar qué sucede cuando aprendemos.

Volviendo a nuestro tema sobre el aprendizaje a través de la enseñanza, de acuerdo con Schunk (2012), todas las teorías sobre el aprendizaje establecen principios comunes que se pueden resumir en los siguientes:

- Los alumnos aprenden por etapas
- Los materiales deben organizarse y presentarse por partes
- Los alumnos requieren de práctica, retroalimentación y repaso
- Los modelos sociales facilitan el aprendizaje y la motivación
- El contexto y la motivación afectan el aprendizaje

Mucha gente se sorprendería de lo afines que son muchas teorías del aprendizaje, pero sus más tajantes posturas son las que normalmente se resaltan. En el segundo punto de las conclusiones del aprendizaje nos damos cuenta del rol que juegan los materiales. Incluso podemos decir que los materiales también son en sí un tipo de motivación, porque algunos de ellos son el origen del interés en el aprendizaje (en idiomas, la música y el cine son los motores que generalmente llevan al hablante a interesarse en otro idioma). En general, todas las teorías conductistas, la mayoría de las primeras teorías, enfatizan la asociación entre el estímulo y la respuesta. Las cognitivas se enfocan en la adquisición del conocimiento y la formación de estructuras mentales. En términos didácticos, Schunk (2012) nos pone un ejemplo más claro:

Las teorías conductistas proponen a los maestros hacer ajustes en el ambiente de aprendizaje para que los estudiantes respondan apropiadamente al estímulo. Las teorías cognitivas optan por convertir al aprendizaje en algo significativo y tomar en cuenta la percepción propia de los alumnos y sus ambientes. (p. 22) (traducción mía)

Muchas de las prácticas que realizamos en aulas están combinadas para llegar a un mismo propósito. Un friso que se instala semanal o mensualmente es una forma de alterar el medio ambiente. Los rincones de lectura y el reajuste de mobiliario en el aula también alteran el ambiente. El bienestar que infunde el salón de clase influye en la actitud del alumno, pero cuando ese aparente bienestar se convierte en algo extremo, como cuando el uso de computadoras en los salones trae más distracción que interés, entonces estamos poniendo demasiado énfasis en el ambiente y parte de nuestra enseñanza está basándose excesivamente en el conductismo. Tampoco podemos pensar que las teorías cognitivas son la solución para nuestros problemas pedagógicos cuando nos excedemos al exponer a los estudiantes a situaciones que están fuera de su inteligencia emocional, al grado de llevarlos al borde del llanto. Ni siquiera los adultos soportarán la excesiva seriedad en ciertos planteamientos sociales por parte del profesor.

Al analizar los alcances de las ambas teorías, se puede llegar a conclusiones generales sobre lo que se necesita para enseñar mejor un tema o una habilidad dada. Schunk (2012) nos dice que podríamos considerar las teorías conductistas para alcanzar formas más básicas de aprendizaje o de pensamiento básico, mientras que las teorías cognitivas harían lo correspondiente con estructuras complejas de pensamiento. En perspectiva, lo importante es darnos cuenta de que el aprendizaje guiado sigue siendo una oportunidad, y que ir afinando nuestros sentidos con respecto a lo que creemos sean las mejores teorías que expliquen el aprendizaje les permitirá a los alumnos desarrollar sus habilidades mejor. No podemos creer que la técnica de prueba y error siempre nos dará resultado, ni tampoco relativizar todo el aprendizaje pues nunca llegaríamos a completar ningún objetivo. Los materiales también funcionan de la misma forma pues incluso el nivel de idioma influye en el tipo de materiales que se utilizan. Para muchas de las actividades y ejercicios de nivel básico se necesitarán de materiales que sean reiterativos, que en inglés se les ha llamado de *drilling*. Lo propio corresponde con los materiales para niveles intermedio y avanzados de la lengua en los cuales se realizan actividades que requieren mayor introspección y argumentación.

Si debemos distinguir los aspectos en los que se diferencian estas teorías entonces tendremos que apuntar el papel de la memoria en el aprendizaje, el rol de la motivación en el aprendizaje, procesos sobre autorregulación del aprendizaje y cómo ocurre el aprendizaje. Una vez identificados los preceptos que rigen una teoría, luego entonces podremos determinar las implicaciones para la enseñanza. No debemos olvidar que estamos hablando de teorías del aprendizaje que no necesariamente implican enseñanza únicamente, sino también aprendizaje sin enseñanza (Schunk, 2012).

Comencemos con una de las teorías más recientemente aplicadas a la educación: las neurociencias del aprendizaje. Originalmente, el estudio del cerebro se encuadró sólo como una herramienta para la medicina. El resultado fue el desarrollo y la consolidación de una disciplina enfocada a entender y corregir problemas de lenguaje llamada afasiología. Como disciplinas modernas, las encargadas de trabajar

con la mente y el lenguaje son la neurolingüística, la neuropsicología y la psicolingüística. Por esta razón es que hablamos de neurociencias en el sentido plural pues hoy en día tenemos varias disciplinas relacionadas que dependen de la neurología y la neurofisiología.

Acercándonos a nuestro análisis sobre las neurociencias y el lenguaje, hoy en día sabemos que existen períodos críticos para el desarrollo del lenguaje en las personas. Desde el nacimiento hasta los cinco años los niños desarrollan la mayoría de sus habilidades del lenguaje, por lo que este es un período crítico para guiar y estimular a los niños tempranamente. Entre la adolescencia y la joven adultez, se sabe que el cerebro está en posición de adquirir vocabulario extenso y desarrollar estructuras complejas de pensamiento. De ahí lo importante que los padres hablen con sus hijos sin importar lo pequeños que sean (Schunk, 2012).

"Mente sana en cuerpo sano" es un dicho cierto en el sentido literal de la palabra. Debido a que las neurociencias han identificado los elementos necesarios para el funcionamiento del cerebro y que la mayoría de las escuelas albergan la comida más importante del día, el desayuno o almuerzo, la nutrición es un aspecto importante en el aprendizaje. Blanco (2015) ofrece una selección bastante minuciosa de alimentos relacionados con el desempeño en el aprendizaje, incluye los efectos de vitaminas y minerales, la cantidad de proteínas y carbohidratos, pero además nos habla de tres neurotransmisores que fueron identificados hace relativamente poco en estudios sobre la neuroactividad y la ingesta alimenticia. Estos neurotransmisores son la *dopamina*, la *norepinefrina* y la *serotonina*. La dopamina y la norepinefrina provocan un estado de alerta, la serotonina en cambio provoca la calma. No es casual que la dieta recomendada por expertos deba contener bajas grasas, alto contenido en alimentos verdes, reducción de colorantes y saborizantes artificiales, suficiente agua y mínimas azúcares.

Siguiendo con algunas aplicaciones de la investigación neurológica, Schunk (2012) nos comenta que existen varias actividades clave que pueden mejorar el funcionamiento cerebral. La primera tiene que ver con aprendizaje a base de *solución de problemas*, sobre todo cuando hay trabajo en equipo. La siguiente sería actividades

en donde hay *simulaciones e intercambio de roles*, sin importar el formato pues se puede emplear la tecnología en aquellas situaciones que implican mayor facilidad de acceso a la práctica y motivación. La siguiente tiene que ver con el empleo de *debates activos*, guiando conversaciones sobre temas que son irresistibles de comentar. La siguiente sería el uso de *gráficos*, donde todas las herramientas visuales como mapas mentales, cuadros, esquemas y presentaciones incrementan la actividad cerebral. Finalmente, tenemos el fomento de un *ambiente positivo*, en el cual se hace énfasis al equilibrado estado emocional para evitar ansiedad, angustia, miedo o estrés.

Para terminar con las neurociencias aplicadas al aprendizaje, sabemos que existen funciones específicas distribuidas en los hemisferios del cerebro y que existe una relación motora entre el cuerpo y la mente en este sentido. “Desde una perspectiva neurocientífica, el aprendizaje es el proceso de construir y modificar las conexiones y las redes neuronales (sinápticas)”, nos dice Schunk (2012, 68), por lo que una de las primeras incógnitas relacionadas con la neurolingüística tiene que ver con la formación del habla monolingüe y, posteriormente, la bilingüe. Sin embargo, el enfoque que se ha aplicado en los últimos años para despejar la incógnita es un enfoque indirecto. Es decir, la mayoría de las teorías y esquemas con los que contamos hoy en día se relacionan con el hecho de existir personas monolingües y bilingües que sufrieron pérdida parcial de funciones del lenguaje (afasias), es decir, que han perdido las conexiones y redes neuronales con las que contaban. En este sentido, al tener conocimiento profundo sobre la composición del habla, se ha podido ir identificando qué tipo de problema tiene un paciente dado. Si, por ejemplo, tenemos que un paciente utiliza un vocablo incoherente e impreciso para referirse a una persona o situación, creyendo que su descripción es clara, estamos en presencia un problema léxico, pues no notamos alteraciones en la sintaxis, la fonología, la gramática, la ortografía o la pragmática. De ahí que existan modelos de hipótesis sobre el procesamiento del habla bilingüe, los cuales se pueden resumir en cuatro: El modelo anatómico, el neuroanatómico, el de control inhibitorio y el neuroanatómico funcional.

Todos estos modelos han intentado identificar el área física del cerebro donde se dan varios procesos del lenguaje e intentan explicar qué sucede cuando una persona

habla más de un idioma e intercambia ambos idiomas en situaciones comunicativas (Jiménez, 2015): desde la primera identificación del área del lenguaje en el cerebro por parte del francés Paul Broca y el alemán Carl Wernicke en el siglo XIX, para el primer modelo; pasando por el primer manual de afasia bilingüe de Albert Pitres sobre los tres patrones de recuperación en afasia, los cuales se siguen utilizando hoy en día, y sobre las hipótesis de George Ojemann y Harry Whitaker sobre la distribución bihemisférica de dos lenguas en donde entre mayor dominio de lengua, menor área física necesaria para su procesamiento, en el segundo modelo; siguiendo con la hipótesis de David Green sobre el bloqueo de una de las lenguas o el debilitamiento o desactivación de una de ellas en el proceso de recuperación y, recientemente, sobre la hipótesis sobre control del lenguaje en personas con perfiles bilingües, cuyos resultados en individuos permiten incluso afirmar que hay una relación entre la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua y el aplazamiento de enfermedades degenerativas a través de un sistema neuroprotector, para el tercer modelo (Calabria, Costa *et al*, 2018); y finalizando con la hipótesis del canadiense Michel Paradis sobre los cuatro componentes del procesamiento lingüístico bilingüe (memoria implícita, explícita, motivación y pragmática) que se integran en un subsistema por cada idioma que se emplee, cuyo subsistema a su vez se subdivide en sistema fonológico, morfológico, sintáctico y léxico, para el cuarto modelo (Jiménez, 2015).

Hay un gran campo de estudio en las neurociencias aplicada al lenguaje y específicamente a la educación, pues es relativamente reciente el interés que ha habido sobre la investigación neurológica y nuestro desempeño educativo o aprendizaje general. Sin embargo, no tenemos mucho espacio para ahondar en estos temas, por lo que pasaremos a la siguiente y más famosa teoría del aprendizaje que sentó las bases de la pedagogía y didáctica en muchas partes del mundo: estamos hablando del conductismo.

Primeramente, es importante aclarar que hay varios tipos de conductismo y que posiblemente el más famoso de todos es el *condicionamiento operante* de Burrhus Skinner. Más allá de lo que podamos hablar sobre el conductismo, generalmente se relaciona a esta teoría con un interés especial en el comportamiento. Sin embargo,

Schunk (2012) nos dice que todas las teorías del aprendizaje trabajan con el comportamiento, pero lo que hace al conductismo diferente a otras teorías es su forma de explicar el aprendizaje a través de la influencia del medio ambiente.

En primera instancia tenemos a Edward Thorndike, cuya teoría del conexionismo tuvo cabida a principios del siglo XX. Las conexiones vienen al ser humano a través de experiencias sensoriales (estímulos) y el aprendizaje por medio de prueba y error se incrementa una vez que las conexiones han sido establecidas. De esta experiencia de aprendizaje surgirían leyes sobre el comportamiento, la primera siendo la Ley del Efecto, la cual tiene que ver con proponer que las experiencias gratificantes terminarían por ser aprendidas y las molestas serían olvidadas.

Muchas de sus leyes fueron rebatidas y criticadas conforme iban siendo publicadas. Al ser esta una teoría con poco alcance no tardaría mucho en extinguirse. Sin embargo, Thorndike dejó algunas recomendaciones con aplicaciones en el aula, entre las que más destaca la formación de hábitos en clase.

En la misma época surge la teoría del *condicionamiento clásico* por el Premio Nobel de Medicina Ivan Pavlov. Se cuenta que Pavlov se dio cuenta de cómo los perros salivaban al ver signos de que se les daría de comer y el resto es historia. Estableció etapas y procesos que guiarían al aplicador de la teoría para intentar replicar la técnica y apoyar la teoría. En una primera etapa el individuo se enfrenta a un objeto o situación que se convierte en un *estímulo no condicionante*, el cual produce una *respuesta no condicionada*. En este momento no existe ningún tipo de condicionamiento, pero la asociación que existirá entre el individuo y cualquier otro signo, evento, o situación que obligue al individuo a anticipar la respuesta se le conocerá como *estímulo condicionado* o *condicionante*. Por ejemplo, el hecho de que la mayoría de los conciertos usen las luces como un elemento del espectáculo determina en cierta medida la expectación de la actuación. Por esta razón, cuando las luces se apagan ante un escenario, la gente sabe que el concierto está por empezar. En la lógica del condicionamiento clásico, el momento de cambio a la ausencia de luz será un *estímulo condicionante* (Schunk, 2012).

La base para llegar al comportamiento esperado es la repetición y se espera que el sujeto terminará por asociar el estímulo condicionante y el estímulo no condicionado. En la práctica, es posible utilizar un poco del condicionamiento clásico en emociones. El ejemplo del que nos habla Schunk (2012) tiene que ver con aprender a lidiar con la ansiedad y el miedo, algo que normalmente les sucede a los estudiantes. Por lo tanto, si establecemos un rango de ansiedad en la escuela como sentarse hasta el frente, hacer una exposición o presentar un examen; invitamos al estudiante a ir experimentando poco a poco lo que significa participar en cada una de las actividades que ya mencionamos (estímulos no condicionantes), para posteriormente generar un estado de relajación (respuesta no condicionada); entonces, los signos que demarcan los episodios de ansiedad se convertirán en estímulos condicionantes. Como iremos escalando los eventos de ansiedad y siempre sobrepondremos estados de relajación en cada evento, el resultado debe provocar mayor relajación una vez que se ha terminado de trabajar con todo el rango de ansiedad. Como consecuencia los signos ya no demarcarán completa ansiedad y habremos condicionado al sujeto.

Un poco después Edwin Guthrie enfatizaría de nuevo la importancia de las asociaciones en su teoría del *condicionamiento contiguo*. En este tipo de condicionamiento existe una relación muy fuerte entre un estímulo y una respuesta en particular. Guthrie en este sentido remarcaba que el resultado de este estímulo y esta respuesta sería un conjunto de *movimientos* que a la postre resultarían en un *acto*. Es decir, el condicionamiento sería progresivo hasta que fuera total. En este punto Guthrie no concordaba con Thorndike en cuanto a la frecuencia, pues para Guthrie no es sólo estar continuamente expuesto a una situación lo que determina un *acto*, sino bajo circunstancias idénticas, de ahí que él se refiera a contigüidad, pues el estímulo y la respuesta están *emparejados* por estos preceptos. Además de estos primeros elementos necesarios para el condicionamiento contiguo, es importante decir que en esta teoría las recompensas no son vistas como necesarias pues las recompensas o los castigos son posteriores a la respuesta, por lo que alterarían la respuesta, pero no la asociación previa que provocó la respuesta (Schunk, 2012).

Finalmente, Edwin Guthrie aportaría un trinomio al trabajo con los hábitos, en este caso al cambio de hábitos. Su esquema se basa en tres técnicas que pueden considerarse como graduales. La técnica *umbral* consiste en ir introduciendo un nuevo estímulo en proporciones mínimas para que el sujeto no perciba su gradual cambio. La técnica *fatiga* usa el estímulo en su máxima expresión. Al ser presentado el estímulo innumerables veces, el sujeto realiza la acción hasta el cansancio. La técnica *respuesta incompatible* empareja una respuesta contraria a la respuesta no deseada pero que debe resultar más atractiva. Es decir, si una persona revisa su celular (respuesta no deseada) cada vez que se sienta a comer, forzamos a la persona a que realice otra actividad mientras come.

Pasemos entonces a la más famosa de todas las teorías conductistas: el *condicionamiento operante* de Burrhus Skinner. De acuerdo con Schunk (2012), todas las teorías conductistas se caracterizan por evitar y desacreditar el debate sobre los procesos cognitivos pues no son accesibles. Skinner también pronunció este intento de vislumbrar lo interno, lo cognitivo, como impráctico. Por lo tanto, todos los conductistas estarían al acecho de lo visible, lo comprobable, que se traduce en el comportamiento humano (Skinner, 2014).

Para Skinner hay dos tipos de condicionamiento, aquel que no conlleva un refuerzo y aquel que sí lo involucra. El término *operante* tiene que ver con el rango de respuesta esperado en el condicionamiento. Skinner (2014) nos dice que no se puede saber con exactitud a qué tanto se acerca una respuesta, si es mucho o poco, pero sí se puede afirmar que el comportamiento *opera* de acuerdo con el estímulo y el refuerzo en distintos grados. Skinner (2014) nos explica lo que sucede con su teoría:

De hecho, Pavlov llamó a todos los eventos que fortalecían al comportamiento como “refuerzos” y a todos los cambios resultantes como “condicionamiento”. En el experimento Pavloviano, ...un refuerzo es emparejado con un *estímulo*; mientras que en el comportamiento operante [el refuerzo] es la consecuencia de una *respuesta*. Por lo tanto, el refuerzo operante es un proceso separado y requiere de un análisis separado. En ambos casos el fortalecimiento del comportamiento que resulta del refuerzo se denomina apropiadamente “condicionamiento”. En el

condicionamiento operante nosotros “fortalecemos” un operante [respuesta] en el sentido de producir una respuesta más probable o, de hecho, más frecuente. (p. 65) (traducción mía)

Tenemos entonces que en el condicionamiento operante existen cuatro tipos de refuerzos que provocan cuatro tipos diferentes de respuesta. El *refuerzo positivo* es un estímulo que incrementa las probabilidades de que una respuesta sea recurrente al agregarlo después de una respuesta. El *refuerzo negativo* es un estímulo que también incrementa las probabilidades de que una respuesta sea recurrente al quitarlo después de una respuesta. Entonces, el hecho de dar o quitar algo puede representar un cambio en el condicionamiento. Después tenemos un *castigo negativo*, el cual agrega un estímulo perjudicial para que el sujeto corrija su respuesta. Finalmente, tendríamos el *castigo positivo*, el cual quita un estímulo benéfico al sujeto para que corrija su respuesta. Como acotación al presente proyecto, de los cuatro ejercicios que se realizaron, tres son abiertamente conductivos.

La verdadera aplicación del condicionamiento operante se pondrá a prueba cuando intentemos moldear el comportamiento de alguien en clase y busquemos la forma de hacerlo. De acuerdo con Schunk (2012), esta teoría ha dado frutos en distintas áreas de la vida además de las escuelas como en prisiones, hospitales o centros de terapia. Se ha utilizado para tratar fobias, problemas de lenguaje, problemas de interacción, crianza de niños e incluso en autismo.

Resumamos los más importante del conductismo. Tenemos uno o varios estímulos que afectan la percepción de la realidad en los individuos. Las respuestas a esos estímulos son un indicio del comportamiento. Además de esto nos damos cuenta de que es posible hacer cambios en el comportamiento si influimos en el estímulo para provocar una respuesta y que después de esta respuesta podemos volver a intervenir con otro estímulo para posteriormente ir moldeando el comportamiento del individuo en futuras situaciones similares. Sin embargo, algo importante que nos menciona Schunk (2012) es el alcance que tiene el conductismo. Este alcance se queda en el comportamiento, tal como lo establece Skinner. Es decir, sería extraño pedirle al conductismo hacer más de lo que no el mismo conductismo se ha propuesto cumplir.

Por lo tanto, las estructuras de pensamiento complejo deberán ser analizadas por otras teorías. En todo caso, el conductismo permea muchos ámbitos, pero donde no puede tener injerencia, otras teorías sí.

Es así como damos paso al *cognitivismo social*. Una teoría que se basa mucho en cómo la gente aprende de su medio ambiente. Podríamos decir que técnicamente esta es la primera de varias teorías cognitivistas que comentamos en este documento, pues no es el único cognitivismo que existe, a pesar de lo que se pueda pensar de las neurociencias. Esta corriente está basada en muchas de las propuestas del psicólogo Albert Bandura, quien promulga que existen dos tipos de aprendizaje en el ser humano: aquel aprendizaje que requiere del involucramiento del individuo por medio de acciones, llamado *dinámico* (*enactive* en inglés); y aquel aprendizaje que sólo requiere de la observación y la atención ante sucesos y hechos, llamado *pasivo* (*vicarious* en inglés).

En el proceso de interpretar lo que uno hace, la gente llega a conclusiones a través de las consecuencias de sus actos. Por lo tanto, el cognitivismo social no considera que el aprendizaje provenga del estímulo, del castigo o del refuerzo que tanto enfatiza el conductismo, sino del conocimiento como resultado de toda esta experiencia conductista, por ejemplo. Si bien, el cognitivismo social no sólo se enfoca en este tipo de aprendizaje controlado, sí da un paso atrás para poner al individuo en la posición de reflexionar sobre sus experiencias.

Como consecuencia de esta nueva perspectiva, la autorregulación se convierte en un componente esencial para llevar a buen flote el aprendizaje. No podría ser de otra forma considerando que ahora le estamos dando suficiente poder al aprendiz. Schunk (2012) nos comenta que en un principio se consideraron tres fases que describían el proceso de autorregulación: la auto-observación, el auto-juicio y la auto-reacción.

Además del hecho de enfatizar los procesos de autorregulación, también hay que mencionar que las percepciones o creencias que el individuo tiene de sí mismo influyen en el proceso del aprendizaje. Es por lo que entra en juego el concepto de *autoeficacia*, en donde el individuo tiene una idea de lo capaz que es para lograr

resultados. Uno de los descubrimientos en experimentos para comprobar el valor de la autoeficacia es que aquellas personas con alta autoeficacia, como autoestima, tenderán a participar más activamente en actividades que requieran más esfuerzo, pero menos activamente en actividades de baja dificultad (Salomon, 1986; en Schunk, 2012). Por lo tanto, la autoeficacia tiene un rol importante en el desempeño pues también determina de cierta forma que tan motivado está el individuo y cuáles serán los logros.

¿Cómo se logra entonces que una persona tenga mejores percepciones de uno mismo: mejor autoeficacia? Varios serán los factores que influyan en la autoeficacia final, pero algo que Bandura (1986, en Schunk, 2012) explicó como una forma de aprendizaje tangible es el uso de modelos para el aprendizaje e incluso la autoeficacia puede ser modelable. Expliquemos un poco más.

El ser humano en general logra aprender muchas cosas a través de la imitación. Para poder hacerlo necesitamos de contar con un modelo a seguir. De acuerdo con Bandura hay tres funciones que nos da el modelar. La primera es *facilitar la respuesta* ante acciones que determinan nuestro comportamiento. Si vas a un restaurante y no sabes cómo ordenar, observa y verás. La segunda es la inhibición o la desinhibición, según sea el caso. Al observar que los modelos experimentan alguna consecuencia negativa, entonces tendremos inhibición. Lo opuesto sucederá cuando el individuo se percate de los beneficios de imitar las acciones de los modelos. La última función tiene que ver con facilitar el aprendizaje por observación. Es decir, que el observador termina por realizar una acción que de no haberla observado no se hubiera decidido por hacerla. En el fondo este resultado implica cierta dificultad para hacer la acción dada. Es por lo que esta última función está conformada por cuatro etapas: atención, retención, producción y motivación. Si, por ejemplo, queremos usar un nuevo paso bailando salsa, tendremos que observar atentamente cómo se realiza, memorizarlo, practicarlo y motivarnos al obtener resultados de nuestro intento; en consecuencia, este tipo de aprendizaje también aumentaría nuestra autoeficacia (Schunk, 2012). Nos damos cuenta ahora que podemos aprender nosotros mismos con el hecho de observar.

Incluso es posible automodelarnos cuando nos grabamos, como sucede mucho en el aprendizaje de idiomas, para así mejorar y aprender de nuestro propio desempeño. Existen miles de variantes en cuanto al modelado de acciones para el aprendizaje. Los factores que pueden variar los resultados del aprendizaje pueden ser la relación de edad entre el observador y el modelador, el género, la complexión física, la relación laboral (colega, jefe, supervisor), la relación escolar (compañero, maestro, asesor, coordinador, director), la relación familiar, el grado de especialización, entre otros.

Los preceptos de la teoría cognitiva social nos dicen que la observación y la acción van de la mano. Observar que alguien toca un objeto caliente y se quema nos evita realizar la acción: aprendizaje. Pero ¿qué hay más allá de la reflexión en el aprendizaje o la motivación? No se trata sólo de percibir o reflexionar, sino también de retener, reutilizar y aplicar información. En este caso es la *teoría del procesamiento de información* la que ha intentado llevar la introspección a otro nivel.

Esta teoría intenta profundizar sobre la estructura mental y su estado al procesar información. Schunk (2012) nos da un primer modelo que podría considerarse genérico. La estructura general está conformada por etapas. El primer paso al procesamiento es considerar el *tipo de información* a procesar: audio, video, texto, habla. El segundo paso es el *registro sensorial* por el cual ingresa la información dada. El tercer paso es la retención de la información en un primer espacio de almacenamiento denominado *memoria funcional* o *memoria a corto plazo*. Hasta este punto la mente puede ir y regresar de la primera etapa a la tercera continuamente, por lo que estamos hablando de un área externa que controla estas tres primeras etapas, denominada *mecanismos de respuesta*. Lo siguiente es transferir la información más relevante en lo que conocemos como *memoria a largo plazo*, nuestro segundo espacio de almacenamiento. Globalmente tenemos los procesos de control, los cuales regulan la información en las cuatro etapas. Uno de los más importantes es el repaso de información. En el caso del lenguaje, el repaso se traduce en repetición de información en voz alta y baja.

En general, este es conocido como el *modelo dual*, pues apela a dos tipos de memorias que almacenan información. De acuerdo con Schunk (2012), este modelo ha probado su veracidad en investigación sobre la memorización de vocabulario y ha dado como resultados concluir que los ítems de una lista de palabras que se memorizan mejor son los primeros y los últimos, queriéndose decir que los elementos que se encuentran en proceso de transferirse de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo no logran recordarse como aquellos recientemente vistos (corto) y aquellos últimamente almacenados (largo).

Existen otros modelos alternativos al modelo dual como el modelo de *niveles de profundidad*, el cual establece tres niveles de recuperación: el nivel superficial, el acústico y el semántico. El ejemplo con cualquier palabra sería enfocarnos en su ortografía para recordar (superficial), su acentuación o rima (acústico) o su significado aparente o polisémico (semántico). Mientras el primer modelo no nos explica cómo se transfiere información del primer espacio de almacenamiento al segundo, el segundo modelo no nos especifica si necesariamente el nivel semántico es el más profundo. Además de esto tenemos que explicar cómo es que cierta información puede ser considerada como activa o perdida (Schunk, 2012). Con esto queremos decir que no es sólo codificar la información y apropiarse de ella. A la postre, también es activar tal información y usarla. ¿Cómo entonces se activa la información? Si toda la información que hemos almacenado se activara, no podríamos ni pensar. Por lo tanto, también podemos decir que la activación de memoria es selectiva pues el cerebro también decide qué activar y qué no. Esta situación puede ser equiparable a lo que sucede cuando dormimos. Si no existiera desactivación de funciones motoras, tendríamos que dormir amarrados, con pañal y conectados a un respirador artificial al soñar que corremos, hacemos del baño o nos ahogamos, respectivamente. Incluso tendríamos que hacer un pequeño apunte hacia la neuropsicología pues el cerebro debe hacer una diferencia entre la realidad y la ficción también.

El modelo dual ha permitido establecer subteorías que siguen siendo puestas a prueba. Las subteorías de las que hablamos son la atención, la percepción, la codificación, el almacenamiento y la recuperación de información. Las primeras dos

son temas que han sido debatidos ampliamente como problemas filosóficos, antropológicos y epistemológicos, más recientemente en disciplinas modernas como la neuropsicología se ha intentado descubrir qué sucede en la mente de la persona cuando intenta poner atención.

Si algo podemos decir sobre la atención tiene que ver con aceptar que es limitada. Las personas no podrán poner atención a todo lo que quieran ni durante mucho tiempo. Tampoco tenemos porqué poner atención todo el tiempo pues conforme vayamos desarrollando habilidades, éstas se irán automatizando (Phye, 1989, en Schunk, 2012). La atención ha sido aplicada a la educación también. La atención es la moneda de cambio del aprendizaje en este sentido. Por eso han surgido diversas técnicas para apoyar al profesor. Schunk (2012) nos da algunas que pueden usarse para mantener la atención del estudiante en clase:

- Con una señal informa a los alumnos el inicio de clase y el cambio de actividades.
- Asegúrate de moverte mientras presentas material en clase. Muévete a lo largo y ancho del salón mientras los alumnos están trabajando en sus asientos.
- Utiliza diferentes tipos de materiales y gestos físicos. No seas monótono al expresarte, imprime mayor energía en tu hablar.
- Incluye materiales que les sean estimulantes a tus estudiantes y que cubran sus intereses
- Pídeles a los alumnos que expliquen algún tema con sus propias palabras. Enfatiza lo importante de tomar su educación en sus manos. (p. 174)

La percepción por su parte ha pasado por diversas teorías que van desde la teoría Gestalt, con sus principios de organización enfocados mayormente a lo visual, hasta los registros sensoriales, los cuales se han enfocado mayormente en dos tipos de percepción de memoria: la icónica o visual y la ecoica o auditiva. De ahí que exista un gran enfoque entre la lectura y el aprendizaje, entre el lenguaje hablado y el aprendizaje también. Sin embargo, por el corto espacio que tenemos, sólo mencionaremos un tema más sobre nuestro modelo dual, dejando fuera la codificación y el almacenamiento de información.

La recuperación de información es algo que también nos preocupa como profesores y alumnos. ¿Qué tanto logramos recordar lo que hemos aprendido y si podemos encontrar formas de mejorar nuestro almacenamiento y recuperación? Para algunos teóricos olvidar información puede representar un proceso de *interferencia*, en el cual la nueva información hace difícil recordar lo que ya sabíamos (interferencia retroactiva) o cuando las asociaciones que hacemos están casi exclusivamente ancladas a información pasada (interferencia proactiva), por lo que se hace más difícil incorporar nuevo aprendizaje. Otros investigadores han optado por decir que lo que ocurre realmente no es interferencia, sino *supresión*. Decir esto significaría que ya no podremos recuperar información que habíamos almacenado, lo cual no es lo mismo que reprimir o bloquear información. Hoy en día existen técnicas para disminuir el olvido y aumentar la memoria. La asociación que muchas personas hacen entre eventos e imágenes, eventos y sonidos, palabras y gestos físicos, palabras y acciones corporales son formas de recordar. La imagen mental que se forma en nosotros al recordar es también un parámetro de cómo podemos inducir el recordar.

Para terminar con esta semblanza de teorías sobre el aprendizaje nos acercaremos al *constructivismo*. A pesar de que existen más teorías cognitivistas y conductistas, el constructivismo nos ha dado una de las más extensas discusiones de los últimos años por su arraigo a teorías pasadas y enfoques modernos. De acuerdo con Schunk (2012), el constructivismo no es una teoría del aprendizaje en sí, sino de la epistemología, es decir, una explicación filosófica de cuál es la naturaleza del aprendizaje. Esto se asevera de esta forma pues toda teoría debe proponer principios que deban ponerse a prueba y comprobarse o refutarse. El constructivismo no propone principios ni los pone a prueba, simplemente enuncia que el individuo construye el conocimiento, cómo y qué construye son aspectos que siguen siendo develados incluso en el siglo XXI. Schunk (2012) nos dice lo siguiente:

...en lugar de ver el conocimiento como una verdad, los constructivistas lo conceptualizan como una hipótesis en proceso. El conocimiento no se impone a través de agentes externos, sino que se forma dentro del individuo. Las construcciones de una persona son válidas para esa persona, pero no lo son necesariamente así para otra. (p.230) (traducción mía)

Esta situación de indefinición se ve reflejada en el más famoso de los teóricos del constructivismo, el bielorruso Lev Vygotski, cuyos trabajos más importantes datan de la década de 1920 y 1930. Sin embargo, las primeras traducciones que se hicieron de su obra a lenguas occidentales, específicamente al inglés, se dieron 40 años después en la década de 1960 (van der Veer & Yasnitsky, 2016a). El primer libro en publicarse por la MIT Press con el nombre de *Thought and language* vio la luz en 1962. Incluso en México, se cree que ya se tenía conocimiento de su obra debido a que durante el exilio de españoles en México a finales de 1930 e inicios de 1940 ya traían consigo material invaluable. Sin embargo, la primera obra que se tiene identificada como la primera versión de circulación corriente en México de Vygotski es *Pensamiento y Lenguaje* de editorial Quinto Sol a principios de 1970, basada en la misma obra publicada del ruso en 1964 en Argentina por editorial Lautaro (Aguilar, 2016).

El primer problema que se nos puede venir a la mente es la distancia que hay entre la fecha de publicación de las obras originales en ruso y las primeras versiones en lenguas occidentales. Traducir una obra ya de por sí es complejo cuando el autor aún vive. El traductor en esta situación podrá consultar al autor en todo momento donde haya dudas de temas controvertidos y terminología confusa o recientemente acuñada. No así con obras cuyos autores llevan suficiente tiempo muertos como para hacer más inalcanzables sus ideas. Simplemente, el título de la obra que hemos mencionado hasta este momento sigue siendo un error que ha sido reconocido por varios estudiosos de la obra de Vygotski (*Pensamiento y habla* en su traducción más fiel) (van der Veer & Yasnitsky, 2016a). Incluso en la terminología científico-técnica que se maneja en las disciplinas que enmarcan las teorías del aprendizaje como la psicología, la neurología o la lingüística, se han identificado obstáculos para traducir más acertadamente términos que parecerían poco serios o nada científicos como *conciencia* y *sentido*. Van der Veer y Yasnitsky (2016b) nos comentan que Vygotski estuvo trabajando en su teoría de la conciencia durante los últimos años de su vida, pero el entendimiento y la aceptación de una teoría sobre un término y concepto como la *conciencia* sería reacio. Ambos autores se remontan al debate sobre el término

sentido en la psicología Gestalt, teoría en la cual Vygotski también participó, y enfatizan lo complicado que fue durante mucho tiempo para el público occidental el poder dominar este término. Si los alemanes o rusos querían hablar de conciencia, mente o sentido, lo más lógico para los occidentales fue optar por el término *cognición* y *conocimiento*. Sin embargo, para cuando finalmente la mayoría de los occidentales comenzaron a aceptar el uso de *sentido* o *conciencia* como objetos válidos de investigación, décadas habían pasado y teorías del aprendizaje también. En palabras de los autores, se nos da una mayor explicación:

La conciencia, para Vygotski, es mejor entendida como un fenómeno dinámico, una acción más que un estado o una entidad. Además, aunque está esencialmente relacionada con el lenguaje y el habla, por lo tanto, con el significado de la palabra, para el Vygotski del periodo más maduro no es el significado de la palabra, sino el sentido -una categoría especial, más amplia que el significado verbal que él introdujo en su teoría para discutir la semántica de los objetos y las acciones con ellos- lo que constituye el foco de su obra sobre la teoría de la conciencia.

...Así, las dos nociones que constituyen el núcleo de la teorización de Vygotski durante los últimos dos o tres años de su vida, es decir, “conciencia” y “sentido”, ofrecen un linaje en realidad impresionante de nociones derivadas -la mayoría de ellas usadas con amplitud por Vygotski y algunos de sus colaboradores rusos- que nos permiten manejar efectivamente estos conceptos vagos y ver esas dos ideas no solo como fenómenos presumiblemente estáticos, sino también como procesos dinámicos...como por ejemplo, “tener sentido”, “darse cuenta”, “tomar conciencia”, “deliberado” o “voluntario”, “significativo” y similares...(van der Veer & Yasnitsky, 2016c, pp. 383-384)

Existen incluso más problemas relacionados con Vygotski, los cuáles han sido recientemente evaluados. Uno de ellos tiene que ver con la famosa “prohibición” o “veda” que se le dio a toda su obra desde su muerte en 1934 hasta la muerte del presidente Joseph Stalin en 1953, teoría que ha sido recientemente rebatida, pero cuyo análisis más cercano nos ha dado más evidencia sobre la verdadera obra de Vygotski (Fraser & Yasnitsky, 2016). Otro aspecto importante en la teoría vygotkiana tiene que ver con la mutilación que repetidamente se les hizo a sus obras en publicaciones tan canónicas como su *Obras Escogidas* (por cierto, dirigida por su colega Alexandr Luria)

originalmente editada en la Unión Soviética en la década de 1980, después traducida al inglés e incluso retraducida al español. Tenemos que agregar que varias de las obras que Vygotski escribió nunca las vio impresas en vida, por lo que también hay que considerar el trabajo que implicó seleccionar y editar textos o conferencias mecanografiadas para reunirlos en un solo libro. Sería ingenuo pensar que quien o quienes formaron parte de este equipo editorial no tendrían injerencia en el contenido original. Este es el caso también de *Pensamiento y habla*, la que se considera la obra más famosa y cumbre del autor, pero esta última aseveración está más lejos de la realidad. Hay más irregularidades que deben tomarse en cuenta al considerar el constructivismo en su origen, pero tenemos muy poco espacio para expresarlas aquí. Un amplio análisis vygotkiano en español puede consultarse en la obra *Vygotski revisitado, una historia crítica de su contexto y legado*, publicada en 2016.

Para finalizar nuestra plática sobre el constructivismo, hay que aclarar que no existe uno sólo tampoco. Schunk (2012) lo clasifica en tres: exógeno, en donde la adquisición del conocimiento reside en el mundo externo; endógeno, en donde el conocimiento deriva de conocimiento previamente adquirido; y dialéctico, en donde el conocimiento deriva tanto de las personas como del medio ambiente.

Uno de los conceptos esenciales del constructivismo es que todo nuevo conocimiento es situacional. Esto significa que cualquier situación o lugar puede propiciar el aprendizaje, lo importante es vislumbrar los elementos esenciales que harían de una situación dada un espacio de aprendizaje. Las implicaciones de tal concepto nos dan como resultado el replanteamiento de actividades en clase. Es decir, no podremos enseñar ni aprender a socializar en otro idioma si no intentamos socializar con los compañeros de clase o con otras personas. Las actividades que simulan una interacción inexistente entre personas de carne y hueso no podrían ayudarnos en este aspecto. En este sentido hay que replantearnos cómo es que los nuevos materiales constructivistas pretenden llenar el requisito situacional. Lo lógico es pensar en materiales cuyas actividades nos permiten poner en práctica lo concerniente al mundo digital. Todo lo que de por sí es posible hacer en el internet pero que no lo hemos intentado en otro idioma, por ejemplo.

Si, entonces, el individuo está en posición de construir su propio conocimiento y, hasta cierto punto, le es propio solo a él, habrá que planear actividades acordes a este precepto pues tenemos que propiciar esa generación de conocimiento. Por lo tanto, no podemos crear nada sin destruirlo, por decirlo de cierta manera. Lo que antes existía ya no puede seguir siendo. De ahí que existan actividades que cimbrén al alumno y provoquen el pensamiento crítico para generar novedad.

Esto último nos lleva al segundo pilar del constructivismo, el cual es el psicólogo suizo Jean Piaget. De acuerdo con el psicólogo, una persona necesita de madurez biológica, experiencia con el ambiente físico, experiencia con las personas y equilibrio para desarrollarse cognitivamente. El equilibrio es tal vez el aspecto más sonado de los cuatro pues todos los demás se entienden casi inmediatamente. Sin embargo, el equilibrio regula los otros tres y nos permite tener un contacto adecuado con el mundo y con nosotros mismos. De cualquier forma, dos de los preceptos son evidentemente constructivistas pues debe haber una relación entre el individuo y el medio ambiente, sin embargo, para que se dé una nueva construcción de conocimiento se debe pasar por dos procesos de equilibrio denominados *asimilación* y *acomodo*. En la asimilación alteramos la realidad para que concuerde con nuestra estructura mental. De esa forma algo que parece incoherente comienza a comportarse de forma en que ya no es tan extraño. El acomodo es lo contrario, nuestras estructuras mentales se ajustan a la realidad circundante. Con lo que sabemos, terminamos aceptando muchos más hechos reales que si sólo los asimiláramos. Si por ejemplo estamos aprendiendo a escuchar nueva música, asimilarla significará aceptar e incluir aquella que mejor quede con los gustos que ya tenemos. Por lo tanto, de escuchar por primera vez R&B, lo asociaríamos más con algún género que se acerque más a lo que ya hemos escuchado, como pop, jazz, hip hop o electrónica. Tal vez incluso no hagamos la asociación a través de géneros, sino de artistas que suenen similar. Acomodar la música sería crear una nueva categoría que no se encontraba en nuestro repertorio y hacerle un espacio dentro de la categoría *gusto musical* o *experiencia musical*.

Piaget es conocido por aportar un sentido más intrínseco al constructivismo, por esta razón es que en algunas ocasiones se le considera más cognitivista. Es decir,

como profesores podemos provocar un conflicto al organizar el ambiente de aprendizaje (el salón y las actividades en nuestro caso), pero cómo reaccionará el alumno ante tal modificación es algo que no podemos predecir (Schunk, 2012). Por lo tanto, ¿tenemos algún control real sobre el aprendizaje? Sí. Para poder dirigir el desarrollo cognitivo, tenemos que estar conscientes de que todas las personas experimentan el desarrollo cognitivo en distintos niveles, debemos mantenerlos ocupados para provocar interacción intensa, todos los materiales o actividades que usemos deberán crear conflictos para que obliguen a nuestras estructuras mentales al cambio y, finalmente, todo este trabajo debe ser apoyado por la interacción con otros compañeros, hecho que no puede ser sino la mejor forma de poner a prueba nuestra conciencia: a través del reto de llegar a acuerdos con personas que no piensan igual que nosotros.

En lo general, algunas metodologías que reflejan una visión constructivista pueden resumirse en el aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza por indagación, el aprendizaje por pares, los debates y la enseñanza reflexiva dirigida a formar criterios individuales. Esta es la parte que nos lleva al siguiente tema: las metodologías de la enseñanza. Todas las teorías se evalúan y prueban para saber en qué son ciertas. Una vez probadas generan ajustes en la teoría original o descarte total, no lo sabemos. Por lo tanto, la teoría y la práctica van de la mano siempre.

Es interesante darnos cuenta de que muchas metodologías no surgieron simplemente como una idea de cómo enseñar diferente. Algunas surgieron con una filosofía, otras con una metodología en práctica, otras con énfasis en el rol del profesor o del alumno, otras con el uso de materiales en particular para promover la práctica y otras a través de objetivos. En el fondo, no existe una secuencia de pasos para crear un método de enseñanza, pero sí existen componentes de un método que la mayoría comparte. Continuemos con nuestro análisis educativo.

VII.5.2 Metodologías de la enseñanza

La enseñanza de idiomas es una actividad que está bastante bien definida en cuanto a profesionalización y teorización se refiere, aunque no siempre sea así en cuanto a

prácticas pedagógicas. También podemos decir que es una profesión que está en constante cambio y mejora. La mayoría de los teóricos contemporáneos siguen activos y los más antiguos dieron sus principales aportes a principios del siglo XX. Por lo tanto, todavía podemos ver cómo muchas de las teorías y metodologías que surgieron hace más de un siglo siguen vigentes en distintos espacios de enseñanza. También debemos agregar que la enseñanza de idiomas se ha incrementado en los últimos años debido al proceso de globalización y migración en distintos países del mundo, por lo que la demanda de capacitación en lenguas extranjeras (específicamente) es una realidad en ámbitos escolares y laborales. Como consecuencia de este fenómeno, los espacios educativos que forman a profesores en lenguas extranjeras se han incrementado y diversificado. Muchos de estos espacios ya no son únicamente universidades, sino también compañías encargadas de certificar tanto en nivel de lengua como en habilidades de enseñanza. Los diplomados y las carreras abiertas para estos fines son una realidad hoy en día, lo mismo que las especializaciones y el asesoramiento de especialistas reconocidos, todos ellos presencialmente o a distancia. Finalmente, el sistema público de educación básica, media y media superior mexicano está experimentando un reajuste en cuanto a la contratación de más y nuevos maestros de inglés.

El cómo se enseña también es otro tema que debe abordarse profundamente para establecer buenas prácticas y ayudar a incrementar la cantidad de hablantes. Sin embargo, hay una diversidad de modos de enseñanza que no necesariamente deben descalificarse por ser diferentes. Por lo tanto, la enseñanza que se ha venido incorporando en escuelas privadas para fomentar el bilingüismo en niños y jóvenes no es la misma enseñanza que se da en adultos que toman cursos extracurriculares en institutos y departamentos de idiomas. Estamos ante una nueva oportunidad de enseñanza en México también, pues nuestra realidad lingüística también ha intentado ser abordada, aunque con pocos resultados sustantivos. Como ya se ha mencionado antes, la enseñanza de idiomas en México está limitada a las lenguas extranjeras, por lo que el fomento de una segunda lengua en hispanohablantes (el náhuatl, en nuestra propuesta) o de una segunda lengua en nahuahablantes (el español) son dos

vertientes más de la realidad mexicana, además de considerar una segunda lengua (el español) para extranjeros residentes o recientemente nacionalizados en nuestro país.

Hay que darle el mérito al avance que se ha hecho en la enseñanza de idiomas por parte de los pedagogos, lingüistas, antropólogos y demás expertos de habla inglesa desde la Primera Guerra Mundial hasta el día de hoy. Sus propuestas basadas en la enseñanza del inglés en contextos multilingües, como en el caso de migrantes en los Estados Unidos, han tenido resonancia y seguimiento por parte de la comunidad académica. Tanto impacto han tenido que el número de asistentes a congresos basados en la enseñanza del inglés como segunda u otra lengua (Teaching English as a Second or Other Language, TESOL, por sus siglas en inglés) ha aumentado significativamente en todos los países del mundo. En México, por ejemplo, existe una asociación que acerca a miembros de la comunidad anglo-enseñante del país en el evento anual de MEXTESOL. Este desarrollo también se puede ver en el largo aporte de metodologías de la enseñanza del inglés, trasladadas eventualmente a otros idiomas también, de las cuales hablaremos a continuación.

La primera de todas las metodologías de la enseñanza se basa en el uso de la traducción como elemento didáctico para el aprendizaje: el Método de Gramática Traductológica. En los inicios del método formal, el análisis contrastivo de lenguas daría al estudiante una gama de reglas, vocabulario y colocaciones limitadas mayormente a lo textual. En el fondo, tenemos un método más evocado a las experiencias comunes que se dan entre hablantes de distintos idiomas en sus primeros contactos y en la subsecuente interacción natural. En esta imagen, cada uno de ellos se pregunta el significado de una u otra frase en el otro idioma, por lo que se va dando un aprendizaje gradual entre pares o grupos pequeños por comparación. En lo textual es más que evidente pues el conocimiento de las lenguas durante gran parte de la Edad Media, el Renacimiento y la era Industrial se les asignó a personajes específicos, dedicados a tales tareas y portadores de conocimiento: miembros del clero, la burguesía y los gobernantes.

Los famosos *padres lenguas* que se encargaron de resguardar el conocimiento en templos religiosos en el período de la Conquista y la post-Conquista se dedicaron a

recopilar las famosas *artes de las lenguas* del territorio de la Nueva España (México). En muchos casos, estos estudios serían bilingües: explicaciones o anotaciones sobre cuestiones culturales de los pueblos en español y algún idioma indígena. Un ejemplo más universal se puede ver en la Piedra Rosetta. Esta es un objeto de vital importancia para el desciframiento del sistema de escritura jeroglífico egipcio y para la criptografía en general. La Rosetta es una piedra cuya cara anterior está dividida en tres partes, cada una corresponde al mismo texto, pero escrito en sistema jeroglífico, en demótico y en griego antiguo. Encontrar este material como evidencia de la correspondencia entre idiomas y sistemas facilitó la lectura de otros jeroglífos, por lo tanto, se determinó que, con un número limitado de elementos de una lengua dada, se podrían hacer innumerables combinaciones e ir llenando poco a poco los espacios faltantes. Gracias a estos materiales, el aprendizaje de una nueva lengua se puede dar. No es precisamente la forma en que alguien aprendería a hablar, pero este método tiene el fin de mejorar el conocimiento y análisis textual. De este objeto se desprende una de las reglas básicas del desciframiento de sistemas de escritura: debe contarse con un “diccionario” de referencia al cual recurrir. En el caso mexicano, los estudios de Diego de Landa en Yucatán terminarían por ayudar al grupo de estudiosos antropólogos, arqueólogos y lingüistas que buscaban dar luz a la civilización maya (Coe, 1999). Así, un análisis textual comparativo era y es más que evidente como un recurso didáctico.

Con el advenimiento de la impresión en la época moderna, la distribución del conocimiento se liberó e individualizó. La literatura ahora era una parte central para acceder al mundo. Por lo tanto, el Método de Gramática Traductológica usó esta plataforma para promover el aprendizaje de idiomas también. Sin embargo, se redujo la distancia entre territorios debido a los viajes de exploración y explotación de recursos en esta misma época. Los viajes mercantiles ya no podrían sostenerse únicamente con el estudio literario de las lenguas, sino que la expresión oral ya era una necesidad. Además, posteriormente los conflictos de intereses como la Primera y Segunda Guerras Mundiales marcarían la enseñanza de idiomas, pues se buscaría nuevos métodos para el aprendizaje expedito de idiomas. A mediados del siglo XX, este Método dejaría de considerarse como la única opción y le daría paso a lo que se conoció como el Método Directo (Richards & Rodgers, 2014).

El Método Directo ya se venía comentando a la par que el de Gramática en el siglo XIX. El debate se basaba en determinar si usar solamente la lengua meta sería mejor que ir mediando entre la lengua materna del estudiante y la lengua meta. El Método Directo basó su principal punto de vista en cómo aprenden todos los seres humanos su lengua materna de niños (de ahí el nombre del método) y la aplicación lógica de un método con este criterio tendría cambios profundos en el salón de clases. Pero este cambio no fue lo único que se dio en la revolución monolingüe de la enseñanza, los materiales se modificarían sustancialmente pues ya no se limitarían únicamente a lo literario. Al contrario, una gamma de oportunidades se acababa de abrir ante los ojos de los docentes.

A pesar de lo promisorio que parecía esta nueva propuesta, se empezaron a notar problemas en la transmisión de conocimiento y habilidades. Es decir, en varios niveles de la lengua no se podía solamente explicar todo en la lengua meta, considerando que algunos conceptos léxicos y gramaticales requerían, irónicamente, de una simple traducción. Al Método Directo le faltó rigor metodológico pues no se determinaba cómo es que se aplicaría didácticamente en todas las habilidades de la lengua, más allá de sólo usar la lengua meta como lengua de enseñanza.

El Método Directo en su conceptualización sería descartado por impráctico en su ejecución, pero de este giro de lo gramatical a lo oral vendría un planteamiento más sistemático que se le conocería como el Enfoque Oral (Oral Approach en inglés). El Enfoque consistió en sistematizar el estudio de la lengua para la enseñanza, por lo tanto, se identificaría primeramente la importancia del vocabulario como un eje del aprendizaje (con las clasificaciones y subclasificaciones que le correspondieran al léxico para ser aprendido), seguido del control gramatical del aprendizaje (al dividir el habla en patrones de frases y oraciones) y de una serie de condiciones necesarias. A continuación, enumero seis condiciones descritas por Richards y Rodgers (2014):

1. La enseñanza de idiomas comienza con el lenguaje oral. El material se presenta oralmente antes de presentarlo de forma escrita.
2. La lengua meta es la lengua de interacción en clase.

3. Los nuevos puntos gramaticales se presentan y practican situacionalmente [aisladamente].
4. Los procedimientos de selección de vocabulario deben llevarse al pie de la letra para asegurarse que el vocabulario esencial de práctica es cubierto.
5. Las unidades de análisis gramatical se evalúan de acuerdo con el principio de que lo más sencillo debe enseñarse antes de lo más complejo.
6. La lectura y la redacción deben enseñarse una vez que exista suficiente léxico y conocimiento gramatical. (p. 47) (traducción mía)

Una vez establecido un piso dónde poder maniobrar, lo lógico era que estas condiciones se desarrollaran para ir inspirando métodos. El resultado sería la Enseñanza Situacional, mencionada en el punto tres de las condiciones. Este tipo de Metodología proveniente del Enfoque Oral estaba anclada al estructuralismo lingüístico, por lo que pondría al análisis gramatical como la punta de lanza de sus prácticas, pero alcanzaría la especificidad suficiente como para afirmar que todas las estructuras enseñadas estarían forzosamente relacionadas con una situación. El resultado sería la enseñanza formularia de expresiones y oraciones lo más encuadradas en léxico y gramática. Al tener innumerables pedazos de lengua que enseñar y aprender, la didáctica se basaba principalmente en una teoría conductista del aprendizaje, donde la repetición de cada uno de esos pedazos y su uso gramaticalmente correcto se enfatizaría para formar hábitos lingüísticos. Todo seguía siendo oral, por lo que seguía siendo un enfoque inductivo (Richards & Rodgers, 2014).

Al final de cuentas, el intento del Método de Enseñanza Situacional sí dejaría algunos aportes trascendentales que se tomarían de ejemplo para metodologías futuras. Desde la década de 1960 hasta nuestros días podemos encontrar el diseño metodológico de actividades en clase basado en tres aspectos: *Presentación*, explicado por el maestro aisladamente; *Práctica*, actividades guiadas por el maestro donde el alumno resuelve o repite estructuras correctas; y *Producción*, el alumno ha interiorizado las reglas y algunas frases que le ayudarán a expresar ideas por sí mismo. Conocido como el plan de clase PPP, no se puede ignorar tal diseño de estandarización de didáctica que aún se sigue empleando en la didáctica de ejercicios gramaticales.

La primera mitad del siglo XX daría lugar a una buena cantidad de metodologías y el Método Audiolingüe no sería la excepción. Originado como una respuesta a la Segunda Guerra Mundial, debido a que se necesitaría tener soldados fluidos en más de un idioma, este método reforzaría la idea que se había introducido en el Método Directo: que la intensidad de aprendizaje, sin importar lo tedioso o repetitivo que fuera, terminaría por conquistar la mente. No cabe duda de que el Enfoque Oral parecía demasiado similar como para pensar que no eran ideas pares, por una parte, el Oral provenía de Inglaterra y el Audiolingüe, de los Estados Unidos. Es paradigmático que incluso este último método siguiera utilizando el análisis contrastivo de lenguas para ayudar al estudiante a comprender mejor el idioma extranjero, por lo que podemos ver la sombra de la Gramática Traductológica. Sin embargo, no se le daría preferencia a lo textual, sino a lo oral. Los teóricos de este método abogarían por el énfasis en el habla y la repetición, la cual daría como resultado hábitos lingüísticos. Y si de hábitos hablamos, el conductismo quedaría como anillo al dedo en una metodología de este tipo; después de todo, se buscaba formar hábitos gramaticalmente correctos, por lo que cada error en la práctica recibiría su correspondiente refuerzo.

En la práctica los alumnos comentarían y repetirían una cantidad significativa de diálogos. Todos ellos con puntos gramaticales y aspectos léxicos que enfatizar. Muchos de estos ejercicios implicarían llenado de secciones faltantes, la reformulación de secciones y el énfasis en la pronunciación. Y aunque muchos alumnos universitarios desarrollaron sus habilidades en lenguas extranjeras con este método, todo empezó a menguar durante finales de la década de 1960. Noam Chomsky sería uno de los críticos mordaces del Método Audiolingüe que haría comentarios tanto a la teoría estructuralista usada (refutada por su gramática generativa) como en contra del conductismo. En palabras de Richards y Rodgers (2014, p. 72), “de repente todo el paradigma audiolingüe quedó en duda: la práctica de patrones lingüísticos, la repetición y la memorización podían generar comportamientos parecidos al habla, pero al final no desarrollaban una competencia lingüística” (traducción mía).

El Método Audiolingüe daría paso a una serie de metodologías que tuvieron un breve impacto en la enseñanza durante la década de 1970 y parte de 1980, de las

cuales no ahondaremos aquí, pero que podemos mencionar brevemente como el Enfoque Natural, la Respuesta Física Total, el Modo Silencioso, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua y la Suggestopedia. El principal propósito de esta reseña es mencionar aquellas que más impacto y presencia tienen en la enseñanza. Por lo tanto, nos adentraremos en el que muchos consideran como el origen de todos los métodos modernos: la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, también conocido como el Enfoque Comunicativo.

Para poner de contexto el desarrollo de este método, es importante mencionar que varias circunstancias se tuvieron que dar para que se llegara a la conclusión sobre la conveniencia de dar un giro a la enseñanza. Primeramente, el inglés comenzó a ganar mayor terreno global como lengua de comunicación. En este sentido más personas con distintas lenguas maternas y propósitos se iban mentalizando al aprendizaje del inglés. En segundo lugar, los teóricos del lenguaje entre la década de 1970 y 1980 inspirarían a más de un pedagogo para darle un nuevo enfoque a la enseñanza. Gente como M.A.K. Halliday, Dell Hymes y John Austin le darían un replanteamiento al lenguaje y sus aristas, a pesar de pertenecer a distintos campos como la lingüística, la sociolingüística y la filosofía, respectivamente (Richards & Rodgers, 2014). Finalmente, el modelo de enseñanza empezó a abocarse más a la enseñanza de adultos debido a que Europa experimentaba un proceso complejo de unificación y reestructuración de sistemas, entre los cuales la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se estaba convirtiendo en uno de los ejes de la ciudadanía europea. Por lo tanto, Europa sería de ahora en adelante el caldo de cultivo de las nuevas metodologías, suponiendo que lo que ocurriera en el Viejo Continente con éxito, se podría replicar en otras partes.

Por otra parte, en 1975 y 1990, la Unión Europea determinaría establecer un conjunto de objetivos para el aprendizaje del inglés que servirían como base para el resto de las lenguas europeas, el resultado sería un documento especificando el desarrollo de habilidades contextualizadas en unidades crédito: el Threshold Level of English (van Ek & Trim, 1975 & 1998). Tal como se explica en el documento más reciente de ambos, la intención de realizar este análisis de objetivos de aprendizaje

tiene que ver con establecer parámetros de perfiles de hablantes y agruparlos como directrices para la consideración en métodos pedagógicos y programas de enseñanza. En palabras de van Ek y Trim (1998):

...large-scale educational systems have to base their provisions in common learners' needs. By far the largest single group of language learners everywhere consists of people who want to prepare themselves to communicate socially with people from other countries, exchanging information and opinions on everyday matters in a relatively straightforward way, and to conduct the necessary business of everyday living when abroad with reasonable degree of independence. (p.1)

Por lo tanto, es razonable pensar que los autores acababan de establecer un perfil europeo del hablante potencial de lenguas extranjeras. De ahí que muchos de los libros de textos distribuidos por las editoriales especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras coincidieran en cuanto a temáticas y graduación gramatical. Después de todo, los ciudadanos de la Unión Europea viven bajo características muy especiales de contagio y contacto lingüístico. Además de haber sido un documento parteaguas en el cambio de un enfoque tradicional estructuralista de la enseñanza de la lengua a uno comunicativo, se reconsideraron los aportes de Wilkins (1976) tomados de su libro *Notional Syllabuses*, sobre el empleo de “funciones” y “naciones” en la elaboración de contenidos para los programas. Finalmente se consideró que el hablante potencial del inglés era más bien un caso mundial, como consecuencia de la gradual aceptación del inglés como lengua de comunicación global.

En lo profundo, el Método Comunicativo buscó hacer más participe al alumno en su propio proceso de aprendizaje en la medida en que la lengua meta cumpliera con fines prácticos y trascendentales en su vida, lo que se ha venido a llamar últimamente como el aprendizaje significativo. Algunos de los preceptos que podrían definir este nuevo tipo de enseñanza se enumeran a continuación:

- Has que el propósito del aprendizaje de idiomas sea la comunicación real.

- Dale la oportunidad a los alumnos de experimentar y poner a prueba lo que saben.
- Sé tolerante con los errores de los alumnos, ya que tales errores son una indicación del desarrollo de la competencia comunicativa.
- Permíteles a los alumnos desarrollar la fluidez y la precisión.
- Relaciona las diferentes habilidades de una lengua dada, dado que en la vida real todo ocurre al mismo tiempo.
- Permite que los alumnos descubran las reglas gramaticales. (Richards & Rodgers, 2014, p. 95) (traducción mía)

Considerando este marco de acción para los docentes, este método daría énfasis al diseño de pequeñas actividades en pares o grupos pequeños. Por lo tanto, muchas de estas actividades incluirían actividades de *rompecabezas*, donde cada equipo cuenta con distinta información para resolver la situación; actividades de *recolección de información*, donde cada uno de los alumnos o equipos indaga con sus otros compañeros; actividades para *compartir opiniones*, donde los alumnos intentan dar su punto de vista sobre un tema dado en grupos controlados; actividades de *transferencia de información*, donde los alumnos modifican y adaptan cierta información en un formato específico (una película) a otro formato (una presentación con opiniones); y actividades de *intercambio de roles*, donde los alumnos interpretan e improvisan diversos personajes de la vida real o ficticia (Richards & Rodgers, 2014, p. 97).

El Enfoque Comunicativo también ha recibido críticas que se traducen principalmente en promover la fosilización lingüística, es decir, contribuir a la adquisición de errores a expensas de la comunicación; y la falta de maleabilidad para usarse en otros contextos que no sean el europeo o en contextos de inmersión anglohablantes como con los migrantes. Algo interesante de este enfoque es la trascendencia que ha tenido en otros métodos como en la Enseñanza por Tareas, la Enseñanza por Competencias, la Enseñanza con Inteligencias Múltiples y el Aprendizaje Cooperativo. Todos estos métodos responden a distintos contextos educativos, algunos de ellos enfatizando la enseñanza en contextos bilingües o monolingües, para niños o adultos, para propósitos específicos como el dominio del

lenguaje académico o generales, para niveles iniciales de la lengua o avanzados, para el aprendizaje de información general o especializada como en la Enseñanza basada en Contenidos, o para el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas como la lectura y la redacción que se ve en el Enfoque del Lenguaje Unificado (o Whole Language en inglés).

De todos los métodos mencionados anteriormente, el que ha recibido mucha atención por parte de varias instituciones de enseñanza en los últimos años es el basado en Competencias, debido a que no sólo ha servido para implantarse en lo didáctico sino en lo administrativo también. De este enfoque aplicado a la enseñanza de idiomas se desprende también el establecimiento de estándares para la evaluación de habilidades de comunicación, es decir, las famosas certificaciones de idiomas. Es por lo que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es considerado como una guía fundamental para anclar resultados esperados en la enseñanza. Antes de tocar nuestro último tema de esta sección, será importante comentar cómo se diferencia este enfoque con los demás y el porqué de su popularidad.

Primeramente, hay que destacar el giro curricular que se da en las Competencias. La enseñanza por Competencias tiene como base lo que se ha denominado un *diseño preliminar*, en donde se establecen primeramente los resultados esperados del aprendizaje, a continuación, se detalla la forma en que se obtendrán tales resultados y finalmente se desarrollan los contenidos de la enseñanza. Caso contrario de la forma en que normalmente se diseñan los programas de enseñanza en el llamado *diseño consecutivo*; en donde se establecen los contenidos, primeramente, para después decir cómo enseñarlos y finalmente decidir cómo evaluar los contenidos (Richards & Rodgers, 2014).

Mientras que durante varios años se tomó por sentado que el empleado desarrollaría las distintas competencias necesarias de su trabajo con la experiencia, hoy en día se espera que varias de estas competencias sean (incluyendo la comunicativa) proporcionadas por las escuelas, sobre todo del nivel medio superior en adelante. Esta es la enseñanza que ha presionado más a la planta docente y ha

replanteado las evaluaciones de las competencias. Por lo tanto, la noción de la enseñanza y el aprendizaje pasa de lo enciclopédico, es decir, qué tanto se puede abarcar de un área del conocimiento a lo competente, es decir, qué tan específico puede ser el dominio de habilidades dentro de un área del conocimiento.

Para resolver el problema de evaluar, la Unión Europea decidió que establecería los parámetros de competencia con seis niveles flexibles. Estos niveles de lengua ya habían sido preestablecidos en el proyecto Threshold Level en tres niveles (Waystage, Threshold y Vantage), así que se agregaron tres niveles más (Breakthrough, Effective Operational Proficiency y Mastery). Los niveles quedaron como A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Con el establecimiento de niveles de lengua se abrieron las puertas al negocio de las certificaciones, lo que para muchos sigue siendo un objetivo en sí mismo de muchos cursos y metodologías. Este último hecho es una realidad debido a que hoy en día existe una oferta de cursos de preparación para una certificación específica. Lo impensable comenzó entonces a volverse realidad.

Algo interesante que nos comentan Richards y Rodgers (2014) es que el MCERL no está basado en investigación sistemática, sino principalmente en la intuición de expertos en la enseñanza de lenguas. Al no haber una especificación de lenguas meta ni de contextos, el maestro se encontrará en una situación similar de intuición pues las competencias serán tan variadas y tan complejas como lo sean estos dos factores. Es este punto sobre la enseñanza por competencias y sobre el trasfondo de las competencias como impulsoras del rendimiento más que del pensamiento lo que no termina de convencer a los pensadores de la educación.

Para terminar con esta sección, Richards y Rodgers (1998, 2014) han llegado a un consenso sobre qué se debe considerar para enseñar idiomas. Para los autores, hay tres grandes ámbitos de la enseñanza de idiomas que se explicitan o no en cada modo de enseñanza y que conforman las raíces, el tronco y las ramas de toda práctica de enseñanza: estos son el *enfoque*, la *metodología* y la *didáctica*. No todos los llamados “métodos” ostentan este trinomio, por lo que con el tiempo se han ido incorporando aspectos faltantes a un “método” dado. Por ejemplo, la *Enseñanza basada en Tareas* es caracterizada más como un enfoque que como un método. Esto

debido a que no existen directivas sobre qué enseñar y en qué progresión específicamente al utilizar tareas. Al final de cuentas, tal como lo expresa Ellis (2003, en Richards & Rodgers, 2014), no existe una certeza en términos *metodológicos*: “¿Qué tipo de tareas se necesita para promover la adquisición del lenguaje?” La respuesta común sería que tareas hay miles como ideas creativas, pero aquellas que encuadran al estudiante en un mejor hablante sería limitar el potencial del enfoque por tareas.

Toda enseñanza debe empezar por establecer un *enfoque* que le dé fundamento al proceso. Este enfoque se basa tanto en una postura teórica sobre la naturaleza de la lengua como en la postura sobre el aprendizaje de una lengua. En cuanto a la teoría de la lengua, existen varios modelos que intentan explicar qué es y cómo funciona un idioma. Es así que tenemos el *modelo cognitivo*, el cual se basa en la idea que los idiomas reflejan propiedades de la mente; el *modelo estructural*, el cual se basa en la idea que los idiomas son sistemas capaces de dotar significado a través de la interrelación del sistema con sus partes; el *modelo funcional*, el cual afirma que los idiomas tienen la función principal de expresar actividades cotidianas y necesarias; el *modelo interaccional*, el cual nos indica que los idiomas están hechos para que las personas interactúen entre sí; el *modelo sociocultural*, el cual no sólo refleja la interacción que existen entre personas, sino también el rol que juegan las diferentes culturas, estilos de vida y formas de ver el mundo; el *modelo genérico*, el cual nos dice que los idiomas son el resultado de la coexistencia de varios géneros discursivos orales y escritos; y el *modelo léxico*, el cual nos afirma que los idiomas no son otra cosa sino un conjunto de frases o partes de la oración que tienen que entenderse globalmente, por lo que es importante anteponer la frecuencia de vocablos, los patrones de uso y la relación que guardan gramatical y fonológicamente (Richards & Rodgers, 2014).

En cuanto a las teorías del aprendizaje tenemos varias que sólo mencionaremos brevemente, por haber sido tratadas en la sección anterior. El conductismo, la teoría sobre el procesamiento de información, el aprendizaje cognitivo social, la teoría interaccional, el constructivismo y la teoría sociocultural.

A continuación, se establece una *metodología* basada en un diseño de seis elementos presentes en toda actividad de enseñanza: objetivos, contenidos, rol del alumno, rol del profesor, actividades y materiales de enseñanza. Anteriormente, nos dimos cuenta cómo la enseñanza por competencias hace énfasis en los objetivos, por lo tanto, los demás elementos de la ecuación metodológica forzosamente se ven modificados. Lo mismo sucede con el resto de las metodologías. Es evidente que una metodología más centrada en el profesor como la *Enseñanza Situacional* tenderá a establecer roles del alumno y el profesor marcadamente jerárquicos, el tipo de actividades darán suficiente control al profesor para guiar y evaluar, pero en enfoques como la *Enseñanza por Tareas*, el alumno tendrá suficiente libertad como para construir su propio aprendizaje, el profesor no siempre podrá anticipar resultados y los objetivos variarán de acuerdo con los alcances de cada alumno.

Finalmente, se determina la *técnica* (procedimientos, como Richards y Rodgers la llaman) a seguir, aquellos que normalmente se les conoce como *didáctica*. No es descabellado decir que muchos maestros que adolecen de este aspecto no son totalmente culpables de ello. Cuando decimos que un profesor “no sabe enseñar” podríamos estar hablando de un maestro cuyos valores y pensamiento educativo suelen estar en sintonía con los enfoques más novedosos y críticos, pero tales maestros no aplican lo que saben. ¿Por qué no lo hacen? Tal vez su período de aprendizaje no incluyó suficiente práctica, tal vez la práctica fue suficiente pero no fue efectiva. Tal vez simple y llanamente no quieren ser maestros y el orgullo los supera para aceptar el mal del que adolecen. En fin, son tantas las variables y tantos los casos que a veces hay que llegar al fondo del asunto con una simple pero difícil pregunta: ¿Por qué quieres ser maestro?

En la práctica, muchos maestros reproducen didáctica a la que fueron expuestos o de las que fueron sujetos, suponiendo que alguna de ellas realmente es pedagógica. Hacer un juego, mover las bancas, cambiar el registro del habla en clase, monitorear el trabajo en clase, reprimir o recompensar, evidenciar deberían ser extensiones de una reflexión, una teoría. En la práctica, usar ciertos materiales también determinará si acercamos o alejamos al alumno. Los materiales son un arma que favorece el

aprendizaje. Los artefactos que usamos nos pueden llevar a otro paraje menos sinuoso y más interesante. Veamos algunos ejemplos de cómo los materiales conectan al aprendiz con otros idiomas y otros mundos.

VII.6 Educación en acción

En este último y vital ámbito, es importante hacer una distinción entre los esfuerzos que se han hecho para educar al indígena y para educar al resto de la población sobre lo indígena. Con el afán de incluir o excluir a las minorías, desde el período de la Conquista, se han dado una serie de eventos que han marcado al indígena.

Haciendo un breve recuento de la educación indígena, pocos años después de la llegada de los españoles, se crearon varios conventos escuelas que pretendían incorporar al indígena a la vida europea. De este período surgen las primeras gramáticas indígenas, junto con crónicas y relatos que clarificarían un poco el mundo indígena. Poco tiempo después, estos colegios serían cerrados. Sin embargo, en el siglo XVII se decide oficializar al español como la única lengua para trámites y ámbitos legales. Ya en el XVIII, se prohíben las lenguas autóctonas y se le busca dar al español el valor de lengua oficial. El siglo XIX es un período de guerras que se extiende hasta principios del XX con la Revolución Mexicana. Por lo tanto, hay poco espacio para poner en marcha algún plan de educación indígena. Más bien, algunos arqueólogos o viajeros se ven interesados en las culturas antiguas (como Humboldt) y realizan estudios e investigaciones que aportarán algo más a los anales históricos, más no al presente indígena. Champollion, por ejemplo, se ve interesado en las culturas egipcias y a principios del siglo XIX logra descifrar gran parte del lenguaje escrito egipcio y hace famosa la piedra Rosetta. John Lloyd Stephens también viaja a México y se deslumbra con la gran cultura de la selva y se le conoce como el gran explorador de la civilización maya (Coe, 1999).

Es hasta después de la Revolución que se da una mayor consciencia de nación y educación, pues evidentemente el término de las guerras daba la pauta a la reconstrucción. Con José Vasconcelos a cargo, se intenta homogeneizar a la población

pobre y analfabeta. Vasconcelos cree que el español hará fuerte a la nación y todos deben aprenderlo, aunque desde este primer proyecto, su enfoque fue casi exclusivamente en niños (Ramírez, 2006). Poco tiempo después se crean centros de educación indígena y por primera vez se hacen estudios modernos de lenguas indígenas. Es el Instituto Lingüístico de Verano, con su objetivo religioso bajo el brazo, el que logra crear (y sigue creando) estudios formales de gramáticas y diccionarios de lenguas indígenas hacia la década de 1930. Tendrán que pasar varias décadas para que se discuta el asunto de la educación bilingüe en la década de 1970 (Ramírez 2006). Sin embargo, pasaría una década más para que se formalice la capacitación de profesionales en la enseñanza para indígenas, gracias a la Universidad Pedagógica Nacional. Ya en la década de 1990, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional pondría el dedo en la llaga para que académicos, políticos y todos los miembros de la sociedad recordaran que los indígenas no están perdidos en los libros de historia. Con esto, se da una consciencia hacia lo indígena que impulsa el aprendizaje de lenguas originarias y el reencuentro con las raíces. Enfatizando este último punto y en palabras de Ramírez (2006):

No basta con aceptar que todas las culturas son válidas y respetables para que interactúen como si fueran semejantes. La relación es asimétrica y la diferencia ha de marcar las urgencias. La extrema pobreza coincide con la miseria educativa y la falta absoluta de canales de expresión, de denuncia o de destitución. Democratizar la cultura y la educación no nada más consiste en llevar la misma propuesta a más niños sino en llevar y reforzar todas las culturas en todos los ámbitos – no únicamente en los escolares. (pp. 208-209)

Es aquí donde es importante reiterar el poco avance en la educación que se ha dado al resto de la población sobre cuestiones indígenas. Brumm (2010) concuerda con este punto al decir que la enseñanza de lenguas indígenas brilla por su ausencia. Además, reconoce la gran improvisación en este aspecto. Si de por sí sabemos que muchos profesores de lenguas extranjeras no se formaron como docentes y aun así ejercen, en lenguas indígenas sucede lo mismo. Casi todos los esfuerzos se han centralizado en la capital, pero Brumm afirma que, al menos en Michoacán, la

enseñanza del purépecha se ha impartido a la par de otras lenguas como el inglés, francés o alemán desde 1983 en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

¿Qué se ha hecho para mejorar la enseñanza de idiomas indígenas? Este es un tema que requiere más espacio y tiempo para ser abordado. Hasta el momento, tenemos una visión más certera de lo que sucede en la enseñanza de idiomas extranjeros, pero no estamos todavía en posición de marcar prácticas ni enfoques que estén dando resultado pues esos estudios exploratorios todavía no se han dado. Lo que sí podemos describir es el incremento en el diseño e implementación de materiales como una forma de cerrar la brecha. Ya habíamos dicho que todo método está compuesto de un enfoque, una metodología y una didáctica. Ya iremos llenando los espacios vacíos poco a poco, por el momento, demos un vistazo a la creación de materiales y retomemos algo de lo que ya se ha hecho en lenguas indígenas.

VII.6.1 Materiales educativos para la enseñanza de idiomas

Los alumnos están conscientes del esfuerzo mental que requieren algunas áreas del conocimiento y esperan que los materiales que se utilicen en una clase sean motivantes como para continuar en la clase y seguir aprendiendo por su cuenta. En la mayoría de las áreas del conocimiento se pueden plantear situaciones hipotéticas que ayudarán al alumno a imaginarse en tal situación. En historia, el alumno aprende a través de analogías y comparaciones que logran explicar mejor el presente y el pasado; en matemáticas, tenemos los famosos “problemas”, que intentan reconstruir vivencias y resolverlas con la ayuda de las operaciones (en esta área en particular puede haber un alto grado de abstracción también); en idiomas, constantemente se reviven momentos cotidianos a través de la actuación; el alumno y el profesor participan de tales momentos hipotéticos y se imaginan estando ahí.

De no existir materiales, el profesor de idiomas se convierte en la fuente primordial de práctica y el aprendizaje se basa únicamente en la imaginación y el intercambio verbal (si es que el alumno es capaz de hacerlo en el idioma de práctica).

Al no estar el profesor presente en todos los momentos imaginarios del alumno, se crea un vacío que es difícil llenar. Por lo tanto, tiene que haber espacios donde practicar más allá del salón. En este sentido, parte de la responsabilidad del profesor de idiomas es recomendar a los alumnos cómo seguir practicando sin que esto implique necesariamente que el alumno vuelva la mirada a su libro de texto (si existe) y lo lea feliz y atentamente. Parte de esa práctica significa que hay materiales con qué practicar. Y si vamos mucho más allá, que haya materiales adecuados. Al menos debe existir una mínima variedad para que se les pueda aprovechar de distintas maneras.

En general los materiales didácticos también imitan los planteamientos del profesor en clase: llevan al alumno al mundo hipotético y ponen a prueba sus habilidades. Sin embargo, la diferencia radica en la tangibilidad de los materiales y la libertad de usarlos. Los buenos materiales apelan a situaciones específicas con las que se enfrentará el alumno en lo inmediato. Estos materiales también reflejan una forma de ver el mundo, con texto, imágenes, vocabulario, video, audio que apoya tal cosmovisión: hay todo un discurso detrás de ellos. Existen materiales que fueron pensados para usarse en clase y otros materiales que simplemente están ahí, cualquier cosa puede ser un material educativo sin que haya sido diseñado para tal función.

Son tres las teorías del aprendizaje que se han reconocido como las más influyentes en la perspectiva educativa: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Las implicaciones que cada una han tenido en la práctica docente son diversas y durante su primer desarrollo fueron controvertidas por contraponerse una a la otra en apariencia. Sin embargo, no podemos afirmar que una u otra teoría no se use hoy en día ni que una excluya a la otra. Al contrario, el surgimiento de cada teoría buscó complementar a la anterior más que sólo criticarla o descalificarla. De cualquier forma, siempre ha habido controversia en la práctica pues muchas escuelas hoy en día promueven un aprendizaje basado sólo en el constructivismo, cuando en realidad muchas de sus prácticas docentes responden al conductismo y también se apoyan del cognitivismo en algunas actividades intra-salón.

Flores y Guerrero (2009) consideran que las teorías del aprendizaje y las metodologías de la enseñanza son dos caras de la misma moneda que delinean no

sólo la docencia, sino la creación de materiales también. Las autoras las definen como elementos descriptivos y prescriptivos, respectivamente. Las teorías son descriptivas pues intentan explicar cómo se adquiere el conocimiento, más no qué hacer específicamente para llegar a buenos resultados, en este sentido las autoras las caracterizan también como elementos internos al ser humano. Las metodologías, por su parte, serían elementos externos pues indican qué se debería hacer en la práctica para llegar a un resultado esperado con base en las teorías, por lo tanto, son prescriptivos.

Hablemos del conductismo y las implicaciones del condicionamiento operante para la creación de materiales. Esta teoría basa sus preceptos en la idea del estímulo, las respuestas ante ello y el refuerzo para ir moldeando la conducta, las habilidades o las actitudes. Para poder moldear se necesita controlar la mayor cantidad de aspectos educativos. De ahí que durante muchos años se le haya dado al maestro la figura todopoderosa que hoy en día se intenta cambiar. Un ejemplo claro es el control excesivo que a veces se quiere tener de los reactivos en pruebas de práctica o sumativas (los exámenes). Es decir, sólo debe haber una respuesta correcta y el mínimo cambio se considera erróneo. Mediante una redacción excluyente en las instrucciones para resolver el ejercicio se pretende que el alumno llegue a responder exactamente lo que se pide. Por lo tanto, el ejercicio y las respuestas no pueden ser complejos pues esto significaría variaciones en las respuestas que no se podrían controlar, como siempre se ha intentado controlar el medio ambiente en el conductismo. En términos metodológicos de idiomas, sería un enfoque “estructuralista”, como se le ha llamado a la atención excesiva en la gramática. A continuación, muestro un ejemplo en la Figura 1:

Figura 1 Ejercicio estructuralista con diseño conductivo sobre pronombres relativos

Exercise 1:

Complete the sentences with relative clauses in simple present. Use *who* or *which*.

1. This is the man _____ works at my company .
2. The trees _____ grow in the garden are apple trees.
3. The man _____ goes jogging every day is my neighbour.
4. The elephants _____ live in Africa have all big ears.

Fuente: Del sitio original de internet *I Spilled the Beans* de Bertrand (2012)

El extracto del ejercicio que tenemos arriba es un ejemplo del uso del conductismo aplicado a los materiales didácticos. De hecho, el ejercicio está tomado de la sección *Exercises* del sitio y la sección tiene una introducción interesante pues está relacionada justamente con la práctica de gramática: “Hay que admitir que hacer ejercicios de gramática no suena como una de las cosas más excitantes en la vida, pero a veces hay que admitir que se necesita trabajar en ello” (Bertrand, 2017) (traducción mía). Por lo que es claro que el enfoque bajo el que están hecho tales ejercicios es el estructuralista o gramatical. Si analizamos las instrucciones, nos damos cuenta de que son intencionalmente breves, con un imperativo nos ordenan qué hacer y qué tema gramatical será practicado, en este caso el uso de pronombres relativos en cláusulas. Finalmente sabemos que sólo tenemos dos opciones. Es decir, de haber omitido la segunda oración de las instrucciones, el usuario habría tenido que retomar el apartado de pronombres relativos y repasarlos todos, por lo que el ejercicio habría implicado más tiempo y más atención. Démonos cuenta también de que las cláusulas que tenemos aquí son cortas y como consecuencia no tenemos mucho contexto para entenderlas en su totalidad, por lo que cada cláusula debe ser lo más claramente escrita y entendida sin necesidad de más información. Al tener dos opciones en este punto gramatical existe un nivel de inferencia que nos fuerza a buscar todas las explicaciones posibles de porqué *who* es la respuesta a unas cláusulas y no *which*.

Hay una lógica en el diseño de este ejercicio que gira en torno al espacio y el tiempo con el que se cuenta en clase; este ejercicio nos dice que fue diseñado para ser

usado en poco tiempo y posiblemente en poco espacio físico. Además, hay que agregar que un ejercicio de este tipo está ubicado entre el nivel básico a intermedio de la lengua, por lo que estamos hablando de ejercicios modelo todavía. Un ejercicio modelo es un material que no tiene excepciones y cuyos ejemplos son prototípicos para reiterar el tema de práctica. Entonces, ¿no es lógico pensar que un ejercicio para este tipo de alumno y para los propósitos que antes mencioné sea un ejercicio basado en el conductismo? ¿Hay alguna necesidad o propensión de hacer reflexionar al usuario de este ejercicio?

Incluso dentro del esquema teórico y después pedagógico del condicionamiento operante, Skinner también exploró el diseño de materiales educativos. Se le denominó Instrucción Programada (IP) a los materiales que provocarían una reacción basada en un estímulo, controlados y dirigidos para infundir un resultado esperado (O'Day *et al*, 1971, en Schunk, 2012). A pesar de que la IP podría estar conformada por cualquier tipo de material en cualquier formato (papel, audio, video, cómputo, objetos tangibles, ilustraciones, gráfica), muchos de los materiales de IP fueron probados en computadoras o dispositivos automatizados. Algunos de los principios de todos estos materiales definieron la interacción. Primeramente, los reactivos serían breves y fragmentados. Un tema podría tener muchas secciones para practicar cada uno de los elementos que lo conforman. En el ejemplo de la *Figura 1* podemos ver cómo es que este principio se cumple. Otro principio básico es el tipo de retroalimentación que recibe el usuario una vez que ha respondido. Si el usuario ha respondido incorrectamente, es muy posible que se le castigue de dos formas: evitando que avance (castigo positivo) y otorgando puntos negativos o alguna advertencia (castigo negativo). Si el usuario ha respondido correctamente, se le proporcionarán dos refuerzos: mostrando algún tipo de ventana de diálogo felicitando la respuesta (positivo) y eliminando candados para que el usuario elija la respuesta más fácilmente (negativo). Ahora veamos otro ejercicio en la *Figura 2*:

Figura 2 Ejercicio conductista con refuerzo positivo

Directions: Read the passage below. Use your mouse to choose the part that is a **fragment**.

James opened the door of his cluttered refrigerator. Which caused a pint of blueberries to fall to the floor. The fruit bounced and rolled everywhere in an explosion of indigo.



Fuente: Sitio *Grammar Bites! Grammar instruction with attitude* de Simmons (2017)

Regresemos un poco a lo que nos dice Flores y Guerrero (2009) sobre el conductismo en los materiales educativos para que platiquemos un poco más sobre la organización del ejercicio anterior:

...este enfoque contribuyó con sus aportes de una enseñanza programada y los procesos lineales (Dorrego, 1999; Urbina, 1999); con la descomposición de la información en pequeñas unidades, el diseño de actividades que requieren unas respuestas del usuario, y *la planificación del refuerzo en el diseño de materiales didácticos* [énfasis agregado] Web y software educativos (Silvera, 1998). (p. 321)

He aquí un ejemplo de refuerzo positivo tal como lo establecimos con un par de ejemplos anteriormente. En la *Figura 2* podemos darnos cuenta de que aparece el ejercicio con sus instrucciones y texto e inmediatamente tenemos una respuesta que aparece después de haber contestado correctamente el ejercicio (con la imagen de un

fotógrafo). No ahondaremos en cómo se resuelve el ejercicio, pero sigue siendo un ejercicio del nivel básico a intermedio. Lo que nos interesa mostrar en este momento es el mensaje que aparece después de haber contestado correctamente. No es un tipo de retroalimentación, pues ésta viene después si es que el usuario decide verla o continuar con el siguiente ejercicio. Es más bien un tipo de celebración, que viene siendo un refuerzo positivo en el sentido conductista. Una consecuencia que va más allá del resultado y que alimenta la conducta del usuario para seguir contestando correctamente. Skinner (1953) mencionaba que la conducta es algo que sí es tangible en el ser humano, a diferencia de los procesos mentales a los que no podemos acceder, pero la conducta es sintomática, por lo que hay que intentar moldearla y, además, cambiarla a voluntad si es posible. El refuerzo se lee como sigue: “¡Felicidades! Los paparazzi quieren tomarte una foto. Por haber encontrado la frase correcta, ¡ríe abiertamente para la portada de la revista!”.

Para la IP existen dos formatos de materiales que guían internamente la progresión de la práctica. Los llamados *programas lineales* son diseños donde un reactivo o sección te lleva a la siguiente secuencialmente sin importar si respondiste correcta o incorrectamente. En este tipo de diseños el mismo tema se practica en diferentes reactivos o secciones, por lo que el usuario irá mejorando su efectividad en las respuestas cada vez que avanza. Este es el caso de los exámenes. Por lo tanto, habrá suficiente práctica para ir automatizando las respuestas. Los llamados *programas ramificados* son diseños en donde la trayectoria del usuario depende de cómo conteste cada uno de los reactivos. Este puede ser el ejemplo de muchos materiales interactivos, incluidos los videos interactivos. Los videos juegos que normalmente tratan de contar una historia en la cual el usuario va determinando su desenlace también son ejemplos de este diseño. En años recientes he usado algunos materiales en clase con estos diseños para poner a prueba la capacidad de análisis, la comprensión general y la capacidad de reacción. Analicemos la siguiente imagen para entender mejor el segundo esquema.

Figura 3 Imagen del video interactivo Words Hurt



Fuente: Captura del video *Words Hurt* del grupo Naive New Beaters (2017)

Lo que vemos en esta imagen son dos opciones que se despliegan en el lado izquierdo y derecho de la pantalla del usuario. El video musical se automuestra hasta que llega a un punto donde la historia se encuentra en una de varias encrucijadas. El usuario deberá elegir cuál de las dos opciones es la mejor de acuerdo con su criterio. En la parte superior tenemos una serie de cuadros con incógnitas, las cuales se irán llenando una vez que el usuario vaya avanzando en la historia. Dependiendo de las decisiones del usuario, la historia irá cambiando y la interacción con el video podrá ser corta o extenderse en tiempo. Es así como el usuario va creando una trayectoria única a través de este diseño ramificado. En la primera decisión que debe tomar el usuario, el video muestra a un alumno presentando un examen. El alumno de repente se queda al último en el salón de exámenes y tiene la oportunidad de usar un acordeón. ¿Deberá o no hacer trampa?

Finalmente, la Instrucción Programada de la que se habla en el conductismo tiene muchos más beneficios al controlar muchos aspectos del material. Por ejemplo, al utilizar aplicaciones computacionales, muchas de ellas pueden personalizarse para obtener mejores resultados de interacción. Incluso los mismos usuarios pueden estar en posición de personalizar la aplicación previo inicio de la práctica. No sólo se pueden personalizar aspectos estéticos o personales como el nombre del usuario, pero también se puede determinar el orden de los reactivos (aleatorios o secuenciales), la dificultad,

la cantidad, el tipo de pregunta (abierta, de opción múltiple, de relacionar, de verdadero o falso), con o sin pistas y mucho más.

En los últimos años, las teorías que han querido poner en práctica nuevos métodos para mejorar el aprendizaje siguen teniendo fortalezas y debilidades. Este es el caso de Siemens (2004) en su teoría del *conectivismo*. Retomemos dos puntos importantes. El primero tiene que ver con la variedad de opciones que hay para aprender hoy en día y cómo una persona habrá dado una vuelta en la montaña rusa de la información una vez que haya tenido contacto con el mundo digital. A más de diez años de su teoría, es importante aclarar que Siemens se enfocaba en la red de internet casi exclusivamente, no tanto en nuevos dispositivos. Sin embargo, sin importar que dispositivo sea, la mayoría de ellos están relacionados con el internet hoy en día. Por lo tanto, no estamos hablando de una gran variedad, es más bien una sola herramienta con múltiples usos y ramificaciones. ¿Cuáles de esos aparatos usamos en la educación y hacen la diferencia? Entonces, el conectivismo aplicado al diseño de materiales tiene más que ver con cómo entrelazamos lo que vamos aprendiendo con más fuentes de información. La última fuente nos llevará a la siguiente y así sucesivamente. Al final de cuentas, el conectivismo es el aprendizaje exponencial. Los materiales diseñados bajo este principio deberán incrementar la cantidad y la variedad de práctica de un mismo tema o de un mismo idioma. Hoy en día el conectivismo no se considera como una teoría del aprendizaje, más bien como un fenómeno del interaccionismo.

Esto último sucede con los libros electrónicos en formatos enriquecidos. Lo nuevos libros tienen propiedades de lectura que son inusuales. Por ejemplo, es posible que la aplicación de lectura de libros electrónicos pueda mostrar videos o música dentro del libro. También es posible que el usuario habilite la opción de definición de vocabulario. Así, al seleccionar un término, la aplicación de lectura mostrará definiciones tomadas directamente del internet en páginas como Wikipedia, o de productos complementarios, como diccionarios portátiles. También podremos encontrar referencias directamente enlazadas a sitios en la red, la llamada hipertextualidad. Se pueden también incluir archivos adjuntos como imágenes en los libros electrónicos.

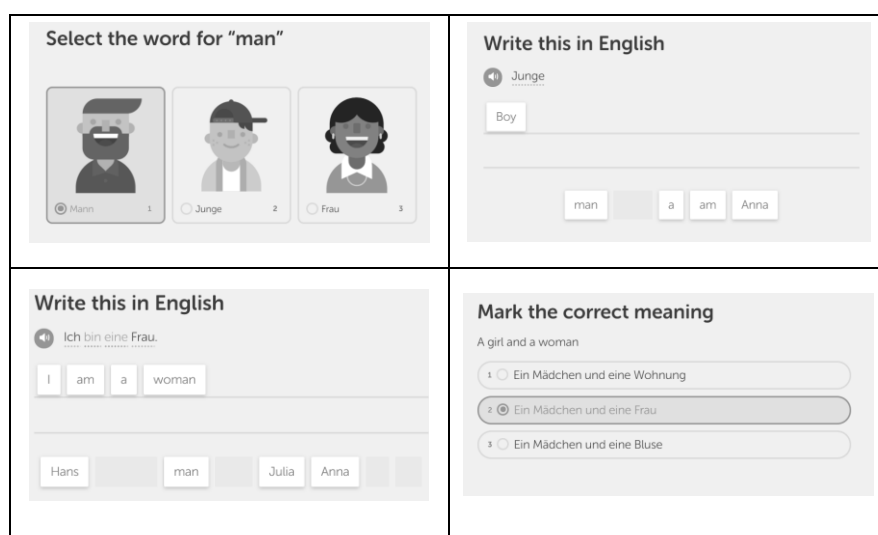
Muchos de estos libros son audiolibros también, tienen lectores virtuales que te ayudarán a escuchar cómo se pronuncia el idioma.

En segundo lugar, podemos considerar la importancia del aprendizaje informal del que habla Siemens (2004). Aunque Siemens subraya el papel que tiene el aprendizaje formal, la realidad es que el aprendizaje informal en el contexto escolar es necesario. Primero lo es porque no hay institución, ni programa, ni maestro lo suficientemente preparado como para satisfacer lo que la experiencia logra. La mayor parte del tiempo escenificamos y ejemplificamos con actividades bien o mal diseñadas. La realidad es que el ambiente escolar no es igual al de práctica por el hecho que el escenario modifica la toma de decisiones al incrementar el estrés y la dificultad no aparente. Lo segundo es que cualquier persona que se considere independiente quiere reconocerse lo suficientemente inteligente como para construir sus propias reglas y métodos para lograr objetivos. La vida no sería igual si fuéramos los eternos estudiantes. Es por todo esto que el uso de materiales complementarios como los ejercicios interactivos son tan importantes en el aprendizaje de idiomas. Toda práctica informal conlleva redescubrimientos, autoevaluación, motivación y creación también. Es ahí donde el constructivismo tiene mucho que ver con el hecho de practicar con ejercicios interactivos. La idea de construir uno mismo su aprendizaje es lo que habíamos identificado como constructivismo. Si los materiales de enseñanza provocan esa reconstrucción, entonces el objetivo habrá sido cumplido.

Ahora veamos como último ejemplo un par de diseños basados en un método de enseñanza, más no en una teoría del aprendizaje, el Método de Gramática Traductológica. El más lógico entre hablantes de distintas lenguas, por esta razón podríamos afirmar que la aplicación y sitio de internet *Duolingo* (2018) es uno de los materiales más recientes que se basa en gran parte en este método. También podríamos afirmar que estos ejercicios se basan mucho en el Enfoque Léxico, el cual basa más la importancia del desarrollo del habla en fragmentos o pedazos de idioma. En esta teoría, las categorías gramaticales no tienen mucha importancia, pero sí la clasificación del vocabulario de acuerdo con un tema, situación u objetivo, sin importar qué análisis reciba el tema a practicar, lo importante es memorizar lo que funcione. La

aplicación resume el método en varios ejercicios donde el usuario debe traducir de una lengua a la otra y viceversa. Las variaciones pueden ser las siguientes: texto origen-texto meta, texto meta-texto origen, audio origen-texto meta, audio meta-texto origen. Con meta y origen me refiero al par de lenguas usadas en la práctica, donde origen es la lengua materna y meta es la lengua de aprendizaje. A continuación, podemos ver cuatro imágenes de las combinaciones de elementos que acabamos de mencionar en la *Figura 4*. En estos casos, la lengua meta es el alemán y la lengua origen es el inglés.

Figura 4 Combinaciones de traducción en Duolingo



Fuente: Capturas del nivel Basics 1 para el alemán en Duolingo

Uno de los materiales relativamente recientes que pertenece también al Método de Gramática Traductológica se puede ver en el libro de texto *Lecciones para un curso de náhuatl moderno* que publicó David Tuggy (1991), con la editorial de la Universidad de las Américas Puebla, texto que posteriormente el autor pondría a disposición en internet. Todas las actividades de práctica en el texto tienen el siguiente formato: exposición del punto gramatical, ejemplo, ejercicio de traducción. En el mismo texto, se enlista al final un glosario de todos los términos usados, entre sustantivos, verbos, adjetivos y demás. Durante años, se ha creído que aprender un nuevo idioma significa ir traduciendo todo, entre más traduce uno mismo, más entiende lo que uno traduce. La realidad de la traducción es más compleja que eso, pero este libro ha recibido

suficiente atención, lo mismo que el *Náhuatl Práctico: lecciones y ejercicios para el principiante* de Fernando Horcasitas (1992), quien utiliza el mismo formato de lección para su libro.

Es necesario decir que durante mucho tiempo ha habido una fascinación por la traducción como respuesta al diseño de materiales para el aprendizaje de idiomas. Desde las famosas flashcards, los carteles, hasta las aplicaciones como Duolingo, parece que la traducción se ha quedado arraigada como algo aparentemente fácil. Los años han pasado y el bilingüismo instruccional parece continuar. Los enfoques y las metodologías han cambiado, muchos de los materiales que originalmente eran inductivos se convirtieron en deductivos al cambiar el bilingüismo al monolingüismo en la enseñanza. Prosigamos y veamos algunas reflexiones en torno al diseño de materiales para idiomas indígenas.

VII.6.1.1 Materiales educativos en lenguas indígenas: un derecho mexicano pluricultural

Hay una confesión con un dejo de desesperanza cuando Bensasson (2013) llega a la conclusión tajante de que el estado mexicano no es capaz de otorgar un verdadero presupuesto destinado al desarrollo de los pueblos indígenas, por lo tanto, tampoco a sus lenguas. Esta conclusión se desprende de un balance que hace la autora en relación con las prioridades y conflictos que enfrenta el estado mexicano como “la privatización de los servicios educativos, ...la desnacionalización de nuestros recursos, ...la penetración del modelo de vida norteamericano, consumista y violento, ...la despolitización de nuestras universidades, ...” (p. 50) que inciden directamente en la desviación de atención y recursos.

Bensasson (2013) va mucho más allá y explica que la evidencia primaria de su postura se basa en el análisis contrastivo entre las leyes preponderantes sobre la nueva educación mexicana y la pobre realidad educativa. Por más innovadoras y bien redactadas que estén tales leyes, su incumplimiento en la práctica didáctica y la falta de circunstancias idóneas para tal educación indígena dejan mucho que desear. Su

segundo punto es todavía más crítico y explica que se basa en el mito del enfoque para el rescate indígena. Es decir, hay que ayudar a los indígenas a tomar las riendas de sus culturas y lenguas para revitalizarlas. Por tal motivo, hay que replantearnos el rol que juega la sociedad no hablante de una lengua indígena en el fenómeno de convivencia intercultural. De ahí se desprende que la reacción más común en principio y fin es la condescendencia para con los indígenas, pues muchos de ellos son pobres e ineducados, es decir, una relación de poder.

Bensasson (2013), quién ha trabajado con nahuahablantes del estado de Morelos para la creación de materiales para la revitalización de idiomas como juegos de mesa, también confirma que la política lingüística mexicana debe encausar sus esfuerzos en la convivencia:

El planteamiento reduccionista de una educación intercultural limitada únicamente a la población indígena me parece ambiguo y aberrante, porque niega de entrada la necesaria horizontalidad y reciprocidad entre iguales que la interculturalidad supone.

El diálogo intercultural requiere necesariamente que ambas partes estén interesadas en entenderse, pues comprender a otro es ‘despercudir nuestra propia cultura, tirar lastres y descubrir horizontes [énfasis agregado]. En México, en cambio, la población mayoritaria y dominante no conoce la historia antigua, anterior a la Conquista; menos aún las lenguas y las culturas actuales de diez millones de mexicanos.

Para lograr una consciencia nacional intercultural es necesario promover en la población mestiza hispanohablante el conocimiento de alguna de las lenguas que se hablan en su territorio [énfasis agregado], tal y como lo proponen los Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena de San Andrés Sacam Ch'en. El cambio de actitud en la población no-indígena sólo puede darse mediante el respeto —y por lo tanto el conocimiento y reconocimiento— de los pueblos y sus lenguas para un enriquecimiento cultural recíproco...

Ante el desinterés, la incapacidad o el franco hostigamiento de los gobiernos que nos rigen, *la conservación y la difusión del náhuatl corresponde, ahora más que nunca, a sus hablantes, pero no podrán lograrlo solos [énfasis agregado].* (pp. 60 y 66)

De la misma forma, Pellicer (1996) hace un análisis de las intenciones y los instrumentos que atañen el verdadero derecho de los mexicanos a una educación pluricultural. Es decir, cuando ella habla del derecho al bilingüismo, no es solamente la preservación de las todas las lenguas maternas en el territorio, sino también la preservación de todas las segundas lenguas: esto significa enfatizar la relación lengua materna español-idioma indígena (la mayoría de los mexicanos), y además lengua materna idioma indígena-segunda lengua español (la minoría de los mexicanos). Muchas personas asumen que los indígenas tienen la única obligación de aprender español por ser una minoría. Sin embargo, podríamos argumentar lo mismo para el resto de los mexicanos: precisamente porque el resto de los mexicanos monolingües hispanos o bilingües extranjeros son mayoría, adquieren una obligación mayor por su superación en número y posibilidades.

La ayuda no puede ser tal si no es integracionista y no se ve más allá del fenómeno lingüístico o cultural. Si intentamos aislar al indígena como el único actor de su destino, le quitamos responsabilidad y peso al resto de la población, y sobre todo al gobierno. Pellicer (1996) menciona la importancia que adquieren los Acuerdos de San Andrés (ASA) que fueron firmados por el gobierno estatal de Chiapas, el gobierno federal y el EZLN en 1996. A más de veinte años del pronunciamiento del EZLN, el tema de *Derechos y Cultura Indígena* no podía ser pasado por alto. En el conjunto de compromisos y propuestas que se enumeran en los cinco documentos de este tema (ASA, 1996a), la política lingüística en cuestiones de educación en lenguas indígenas, traducción, interpretación y difusión cultural están plenamente consideradas. En el documento *3.2 Acciones y Medidas para Chiapas* se enfatiza la instrumentación de la difusión como sigue:

Creación de institutos indígenas que estudien, divulguen y desarrollen las lenguas indígenas y traduzcan obras científicas, técnicas y culturales... Se recomendará a instancias nacionales la revisión de los programas, libros de texto y materiales didácticos destinados a los niños mexicanos, para que reflejen y propicien el respeto hacia la pluralidad cultural de nuestro país. *Incluir en la educación de la población no hablante de lenguas indígenas, elementos básicos de alguna lengua indígena de la región* [énfasis agregado] (ASA, 1996a, párrafos 38 y 39)

El *Documento 2: Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar* reitera el aspecto educativo y de convivencia sobre las lenguas indígenas. El apartado 3ro., sección 3ra. especifica lo siguiente:

El gobierno federal promoverá las leyes y las políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y leales.

El gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la escrito-lectura en su propio idioma; y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español.

El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprendiones y discriminaciones hacia los indígenas [énfasis agregado]. (ASA, 1996b)

Los indígenas son tales en función de los otros: de los que los han marginado, de los que los mantienen a distancia con el título de “culturas completamente diferentes”. Para explicar este apelativo, hablaremos de lo que llamo *superlativismo cultural*. Lo he llamado así pues el uso de comparativos y, principalmente, de superlativos en opiniones sobre aspectos culturales se ha convertido en algo tan común como necio. Todo turista tiende a compararse con otras culturas y así clasificarlas para entenderlas. Al medir la distancia entre uno y otro individuo con superlativos, o entre una y otra expresión cultural, exageramos la diferencia, no la similitud. Al redefinir al individuo ajeno a nosotros como “muy” diferente nos aseguramos de que esa distancia (muchas veces aparente) permanezca inalterable, y entonces la perpetuamos. En lugar de enfocarnos en todo lo que nos parecemos, preferimos enfocarnos en su otredad, pues es más fácil controlar lo que no conocemos (o lo que tememos) sin dar pie a un reconocimiento profundo, obviando solo las superficialidades. En este sentido, concuerdo mucho con lo que ya había mencionado Del Val (2004) sobre lo imposible de la tolerancia como concepto y práctica, y lo posible

del respeto y aceptación. Pero hay en su discurso la reflexión sobre el concepto de igualdad que nos ayudará un poco más:

Indudablemente, somos todos, mujeres y hombres, iguales en nuestra condición de especie biológica; como todos los tigres son tigres y todos los ficus son ficus... Adquirimos nuestra posibilidad de supervivencia en el seno de una cultura específica, somos seres individuales, con un nombre, una familia, un sistema de relaciones y creencias. Lo característico entre nosotros es que nos construimos desde la diferencia y alcanzamos nuestra condición humana en el proceso de individuación...

Entonces, a la igualdad genérica abstracta de nuestra naturaleza se le superpone la diferenciación concreta y radical de la cultura, y eso significa, ni más ni menos que entre nosotros la igualdad trascendente no está determinada por la biología, sino que es simplemente una posibilidad de la cultura. *Es decir, que la igualdad de los hombres y las mujeres no deviene de nuestra naturaleza, sino que debe cristalizarse si se quiere y se puede como una construcción social voluntaria.*

Aceptar con sencillez que todos los seres son diferentes y que la igualdad sólo es posible, como voluntad compartida, sería tal vez un mejor camino para empezar a entender los fenómenos de la diversidad cultural [énfasis agregado] (para. 20, 21 & 24)

La voluntad de la que habla Del Val no es otra cosa que el querer. Al hacer ejercicios y materiales en lenguas indígenas, ¿queremos hacer materiales que sólo llenen un requisito o verdaderamente sentimos un compromiso y un gusto por llegar a todas las conciencias posibles, indígenas y no indígenas? Podemos estar de acuerdo en que hace falta un cambio de actitud, pero una vez que hemos atravesado tal etapa, entonces estamos en condiciones ir más allá y comenzar a crear.

Córdova y Flores (2012) nos dicen que hay cuatro grupos de investigaciones académicas sobre los idiomas indígenas en México que se han dedicado a 1) describir lingüísticamente la estructura de las lenguas a través de gramáticas y la creación de bancos de datos como diccionarios y glosarios; 2) documentar la actitud de los hablantes para con su entorno lingüístico en fenómenos de desplazamiento; 3) analizar estudios de caso de desplazamiento en donde se enfatizan los pares lingüísticos como

lenguas dominantes y minoritarias en relaciones sociales y de poder; y 4) *difundir trabajos en torno a la revitalización, los cuáles se pueden dividir en a) documentar los casos de esfuerzos de recuperación exitosos y el desarrollo de metodologías alternativas* y b) prescribir cómo revitalizar a través de guías.

Podemos afirmar que el presente proyecto se ubica cerca de una prescripción (apartado 4b), pero más apegado a una difusión (4a). En este sentido este proyecto va más allá de un producto aislado, de laboratorio, sino que se basa en la replicación de los esfuerzos previos en otras lenguas para producir más y mejores materiales. Por lo tanto, para apreciar la lengua náhuatl, también se requiere tener varios catálogos de materiales en todos los formatos posibles: catálogos para niños, jóvenes y adultos; catálogos por temáticas y niveles de lengua; catálogos en audio, video, texto e interactivos; y catálogos para nativos y no nativos del náhuatl.

Es afortunado que contemos con videos que documentan el habla en náhuatl sin que necesariamente hayan sido pensados en grabarse de acuerdo con un nivel de competencia, una estructura gramatical y tema de conversación, como normalmente se hace en la enseñanza de lenguas. TV Malintzin en YouTube es un claro ejemplo de los esfuerzos que logran reunir un grupo de hablantes con un guión y recursos propios. Es por lo que creo que las artes y la educación siempre darán buenos frutos pues el video más y más se ha vuelto asequible como producto y como medio de creación y expresión. Ya no sólo es más fácil consumirlos, sino producirlos también. TV Malintzin lleva en su andar una cuarentena de videos sobre autobiografías, historias de vida, reflexiones y cuentos de la Junta Auxiliar San Miguel Canoa, perteneciente al municipio de Puebla, a unos kilómetros de la montaña Malinche. Este proyecto es resultado del Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-lan (SEMYCA), de San Miguel Canoa, Puebla y San Isidro Buensuceso, Tlaxcala. Por si fuera poco, este seminario también logró recopilar una antología denominada *Cuentos náhuatl de la Malintzin*, compilada por Pablo Rogelio Navarrete Gómez y publicada en 2009 por primera vez, para ser reeditada en el 2015. Este Seminario ya ha logrado dos productos que se retroalimentan, pero, además, hay otro proyecto más de un colectivo de 4 jóvenes estudiantes que recopilaron *Cuentos y Leyendas de San Miguel Canoa* y recibieron un

apoyo PACMyC en 2013 para la publicación. Las compiladoras Ana Isabel Castillo Espinosa, Lizbeth Karina Narciso Martínez, Verónica Zaldívar Ceballos y María de la Luz Fernández Camacho emprendieron la tarea a través de talleres de dibujo y narrativa con niños. Estos mismos dibujos hechos por los niños que participaron en el taller aparecerían en la antología como ilustraciones. Ambos ejemplos de creación dentro de la misma comunidad hablan del interés que hay por difundir, y las artes son el medio que se ha usado primordialmente para este cometido. Sólo hace falta proporcionar un mejor esquema para la producción: considerando niveles de lengua y temáticas. También será importante mejorar la calidad del audio.

Otro ejemplo de creación de materiales en video es el único capítulo de Plaza Sésamo en náhuatl que existe. En 2011, la Dirección General de Televisión Educativa (DGTE) recibió la autorización del programa televisivo Sesame Street a través del departamento Sesame Workshop. Sólo se hizo un programa piloto y fue puesto a disposición a través del canal de Youtube del INALI en 2012 (INALI, 2015a). ¿Qué pasó después de haber producido un capítulo y ver los resultados? Desde mi punto de vista, está bien producido, la calidad y el uso del idioma son buenos. Si consideramos que el programa de Sesame Street tuvo su primera transmisión en 1969 y en México en 1972, hay un potencial enorme de producción pues hasta el día de hoy se tiene cerca de 5000 capítulos. Sesame Workshop (s/a) es el departamento encargado de administrar todos los proyectos de Sesame Street y, como una organización sin fines de lucro, recibe apoyos tanto públicos como privados para su presupuesto. Tiene proyectos internacionales que le permiten llegar a países como el nuestro. En México en particular, el programa recibe un subsidio privado por parte de Tetrapak y MetLife (Sesame Workshop, s/a). Por lo tanto, existe un apoyo que puede dar vida a un proyecto en náhuatl. Desde mi punto de vista, subestimaron el trabajo que implicaría traducir, subtítular y doblar todos los personajes. También tuvieron que haber considerado los traductores de planta que necesitarían con un sueldo. Finalmente, tenían que haber asegurado que la transmisión de programas llegaría a los nahuahablantes del país y al resto de la población en una o las principales variantes.

Para este tipo de proyectos, la DGTE cuenta con la infraestructura y la planeación para proyectos de este tipo. Primeramente, la DGTE (2016) cuenta con el Departamento de Apoyo Pedagógico y Videoteca, el cual, dentro de sus nueve funciones, se encarga de las que se ajustan al perfil del presente proyecto:

1. Proponer y proveer los materiales didácticos de apoyo del audiovisual educativo, así como *atender y brindar asesoría pedagógica a las áreas participantes* [énfasis agregado] de la Dirección General de Televisión Educativa.
2. Proponer la incorporación del audiovisual con fines educativos a áreas de la Dirección General de Televisión Educativa y a instituciones extranjeras.
- ...
5. Proponer y participar en las investigaciones para elevar la calidad y *pertinencia* de los programas de Televisión Educativa y los *materiales didácticos complementarios* [énfasis agregado].
- ...
9. Realizar estudios educativos para *proponer el uso de materiales* [énfasis agregado] de apoyo al proceso enseñanza aprendizaje. (p. 73)

Una institución como la DGTE coordina y produce materiales y programas para Telesecundaria, Telebachillerato, Aprende TV, Ingenio TV, Capacita TV, Edusat, Mexico X, y el Centro de Capacitación Televisiva y Audiovisual. Por lo tanto, tiene las facultades y el alcance para producir más de un capítulo de Plaza Sésamo con licencia de uso en idiomas indígenas. Sin embargo, en su *Informe de Rendición de Cuentas* para la administración 2012-2017, el contenido curricular para *Lenguas y Culturas Indígenas* es el más bajo en producción (2.7 productos en un lustro), considerando que el único contenido para *Preparatoria Abierta* fue en 2013 y no llegó ni a medio producto. La Telesecundaria, obviamente, tiene una rebotante cantidad de 132.8 productos, pero solo produjo entre 2013 y 2014. Es curioso que sólo el contenido de *Otras Instituciones* sea el que ha sido más constante en este período pues el 2013 es

el único año en el que no se registraron productos. Además, el contenido de *Otras Instituciones* es el segundo de los más producidos por la DGTE (2018).

Flores (2013) nos explica lo que ha hecho el *Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural*, en el que se ha trabajado por más de 10 años para tomar en cuenta a los hablantes de lenguas indígenas no sólo como proveedores de información y conocimiento sobre sus lenguas y culturas, sino como copartícipes (coautores en ocasiones) de material para la revitalización. Concuerdo con que los proyectos de revitalización sean de tipo participativo e interactivo más que admirativo o contemplativo, tal como lo expresa Flores (2013) a continuación:

La postura dominante frente a la amenaza consiste en documentar las lenguas y generar cantidades enormes de datos lingüísticos sobre el legado mundial en riesgo, con escasa participación de los hablantes. En cambio, la revitalización destaca los intereses (políticos) de los hablantes en sus lenguas y más allá de las propias lenguas. Ésta es una manera de distinguir entre documentación y revitalización, aunque recientemente la agenda de la documentación se ha estado abriendo para salvar la brecha entre ambas...
(p. 35)

Flores y su equipo de colaboradores han puesto el ejemplo en su trabajo. Con el enfoque que les han dado a sus proyectos de revitalización han puesto de manifiesto lo atractivas que son las artes. La razón principal es que las artes son entrañables por su aspecto lúdico. De ahí que muchos de los libros que han editado lleven como primer elemento ilustraciones de artistas indígenas, en gran formato y con textos breves como adivinanzas y trabalenguas multilingües. De acuerdo con Flores (2013), estos géneros literarios son una práctica cultural cotidiana en muchas comunidades y sociedades, que además retan a los hablantes en muchos sentidos. El hecho de que hayan incluido estos mismos libros en sus versiones para colorear también invita al lector a participar de la creación del arte. Por eso decidieron producir estos libros con editoriales como *Artes de México y Era*, ya que “la escritura es un medio que confiere un estatuto

simbólico y constituye una prueba de 'igualdad' lingüística [para erradicar] el prejuicio de que las lenguas indígenas no se pueden escribir..." (Flores, 2013).

Estos catálogos de los que hemos hablado pueden ser administrados por diversos organismos e incluso por diversos individuos. De hecho, muchos de ellos lo son. Lo importante es que 1) estén disponibles para el público en general, 2) sean fáciles de encontrar y 3) sean compatibles con la mayoría de los dispositivos. Con una simple búsqueda en Google tendríamos que encontrar varios de ellos con la leyenda "ejercicios en náhuatl".

En este momento, estamos experimentando una grata sorpresa al ver que muchas personas interesadas están tratando de difundir el idioma náhuatl y otorgar materiales para su práctica. Varios investigadores de corte académico han sido mencionados anteriormente, pero pocos de ellos han intentado entregar materiales específicamente diseñados para enseñar. John Sullivan es el coordinador de un proyecto de revitalización del náhuatl, el cual es apoyado por IDIEZ, la Universidad de Varsovia, la Universidad de Oregón y la Universidad de Tlaxcala. Sullivan y su equipo llevan más de diez años invitando a nahuahablantes de la Huasteca y de otras variantes a difundir y revitalizar el náhuatl. Son varios los eventos que han organizado y varios los productos que han publicado, entre estos últimos tenemos el sitio web Revitalizing Endangered Languages (REL, s/a), el cual reúne información y materiales para tres idiomas indígenas. También cuentan con libros, artículos, cursos y videos. Me interesa mencionar aquí los videos que publicó Sullivan (s/a) en su canal de YouTube para el aprendizaje del náhuatl. En el canal, se publicaron 80 videos entre 2011 y 2013 que van desde los cinco segundos hasta un poco más de un minuto. Todos los videos incluyen situaciones controladas donde generalmente un par de hablantes platican y usan un vocablo principal. El vocablo es el título del video y todos los videos están subtitulados en náhuatl también. Este tipo de materiales han sido ampliamente usados en la mayoría de los libros de texto, pues todos incluyen archivos de audio para complementar la lectura y la comprensión oral. Sin embargo, desde hace algunos años, el video actuado para enseñar idiomas también se ha prestado mucho como material complementario, ya sea como DVD o videos en alguna plataforma de aprendizaje

(LMS, por sus siglas en inglés). Es justo que ya empecemos a contar con este tipo de materiales que no faltan en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Para terminar esta sección, saltemos del ámbito académico y pongamos nuestra atención en un diseñador de materiales y maestro del náhuatl autodidacta. Precisamente porque hemos venido recalcando como es que casi exclusivamente los académicos han tenido que ver con los idiomas indígenas es que tenemos que voltear a ver lo que otros están haciendo. Yan García (o John García) es el hijo de migrantes mexicanos que fueron a los Estados Unidos y cuya experiencia muy posiblemente está por crecer. Ya cuenta con un catálogo propio de diseño de materiales para aprender náhuatl. Entre ellos tenemos la que puede ser la única traducción que existe al náhuatl de la novela *Frankenstein*, de Mary Shelley, intitulada *Ixtlamatiquetl Frankenstein* (Condori, 2016). La obra puede comprarse en Amazon México y enviarse a México (García, 2016a). Además de esto, cuenta con el apoyo en la revisión de Victoriano de la Cruz, profesor asociado al proyecto de revitalización de John Sullivan y traductor de la primera versión al náhuatl de *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo.

Al haber nacido en los Estados Unidos, García creció hablando español también, pero tuvo el interés de aprender náhuatl. Durante dos veranos tuvo la oportunidad de aprender en el programa de inmersión de IDIEZ en Zacatecas, donde al regresar aplicaría su conocimiento para enseñar a otros en California, EE. UU. (Condori, 2016). En el mismo 2016, año en el que publica *Ixtlamatiquetl Frankenstein*, también publica *Learn Nahuatl, Language of the Aztecas and Modern Nahuas*. Este último es un libro de texto que contiene explicaciones de los principales puntos gramaticales del náhuatl, incluye algunos ejercicios de formación de palabras, ejercicios de traducción, vocabulario y respuestas. Ambos libros están escritos en el dialecto de la Huasteca y este último también puede comprarse en Amazon México y enviarse a nuestro país (García, 2016b).

Además de este par de productos, García también cuenta con un videojuego que puede descargarse gratuitamente en su sitio de internet *Canal Nahuatl* de Weebly, videojuego en el cual todos los diálogos, menús y opciones están en náhuatl. El video juego está diseñado para visualizarse en una computadora (García, s/a). Este sitio no

es el único, también cuenta con el sitio de internet *Huasteca Nahuatl* de *Google Sites*, en donde tiene un repertorio más completo: videos, transcripciones, presentaciones de vocabulario, documentos adjuntos y algunas tablas y gráficos (García, s/a). Por lo tanto, tenemos un par de espacios asequibles en donde podemos obtener diversos materiales. No conforme con esto, García (s/a) crea un canal en YouTube donde empieza a subir, primeramente, videos animados de explicaciones gramaticales. Posteriormente, agregaría otro tipo de videos con diversos diseños y temáticas. Finalmente, se adentró en el mundo de las aplicaciones móviles y publicó dos aplicaciones en 2016 (Nahuatl Vocabulary Game y Totlahtol Nahuatl) y una en 2017 (Nahuatl Grammar). La primera de 2016, Nahuatl Vocabulary Game, es el juego de video en el que estuvo trabajando y que hace público en sus sitios. De acuerdo con el sitio Google Play, lleva hasta el momento más de 1000 instalaciones y una calificación promedio de 4.5 estrellas (Tecuexe, 2016a). La segunda de 2016, Totlahtol Nahuatl, es un diccionario bilingüe en el que se encuentran algunos ejercicios de práctica. De acuerdo con el sitio Google Play, lleva hasta el momento más de 1000 instalaciones y una calificación promedio de 4.8 estrellas (Tecuexe, 2016b). El más reciente, Nahuatl Grammar, es una aplicación que ayuda a conjugar verbos separando la raíz, el prefijo y el sufijo verbal. Las tres partes de la palabra verbal se pueden intercambiar y al final se obtiene una equivalencia en inglés. De acuerdo con el sitio Google Play, lleva hasta el momento más de 1000 instalaciones y una calificación promedio de 5.0 estrellas (Tecuexe, 2016c). Sus publicaciones en Android aparecen con el nombre de Tecuexe.

Si estamos hablando de la creación de materiales, hay que ver lo que ya de por sí está intentando hacer la gente. Tenemos que recordar que en muchos casos serán individuos como Yan García y el punto principal es que no es un nahuahablante nativo. Los hablantes no nativos del náhuatl también están interesados en descubrir qué hay detrás y enfrente de la identidad. En la entrevista que se le hace a García sobre la traducción de *Ixtlamatiquetl Frankenstein*, el entrevistador le pregunta si el náhuatl ha tenido un efecto en su identidad, a lo que García contesta lo siguiente:

Tal vez, no lo he pensado mucho. Sé muy bien ahora de dónde vengo, mucho más que hace 7 años, por decir. Siempre supe que éramos gente del maíz, del campo, pues mis abuelos todavía me enseñaron un poco de eso, aunque no al 100%. Pero ahora mucho mejor entiendo de dónde vengo y ahora estoy muy satisfecho conmigo. (Condori, 2016)

VII.7 El náhuatl del presente estudio

El náhuatl (conocido así por la población no hablante) o mexicano (conocido así por los hablantes) es una lengua con un amplio pasado y un gran presente. Los estudios filológicos, históricos y lingüísticos ubican al náhuatl como parte de la familia Yuto-Nahua, en donde se encuentran idiomas como el cora, huichol, mayo, pápago, pima, tarahumara, tepehuano del norte, tepehuano del sur y yaqui (INALI, 2015b). Es bueno hacer esta aclaración para darnos cuenta dónde se encuentra el origen del náhuatl. Como muchos relatos antiguos lo demarcan y la traza lingüística lo confirma, los nahuas provienen del norte, por haber cruzado la hoy frontera entre los Estados Unidos y México.

Sobre los nahuas se ha hablado mucho en historia, antropología, sociología, medicina y filosofía. En las décadas recientes ha habido un interés por el análisis centrado en el lenguaje y el habla. Uno de los primeros estudios que intentaron trazar una dialectología del náhuatl actual lo vemos en los trabajos de Juan Hasler sobre su *Tetradialectología del náhuatl* publicada por primera vez a finales de la década de 1950. De acuerdo con Hasler (2011), existen cuatro dialectos modernos del náhuatl que, por lo menos desde hace más de 100 años, perduran. Estos dialectos son el Nahuatl del Norte (asignado a la Huasteca), el Náhuatl Central (Ciudad de México, alrededores y parte de Puebla), el Náhuatl de Oeste (principalmente en el estado de Guerrero) y el Náhuatl del Este (de la Sierra Norte de Puebla hasta América Central).

Además de esta clasificación del náhuatl moderno, hay algo interesante que recalca Hasler (2011) al aclarar cómo es que todos estos dialectos no provienen de las mismas oleadas de migrantes del norte. Incluso comenta sobre un dialecto que desapareció a finales del siglo XIX y cuyos datos se han obtenido gracias a la única

publicación que hizo Franz Boas en 1917: el pochuteco, el cual habría sido hablado a orillas del Pacífico de Oaxaca. Hasler nos dice que la primera oleada de migrantes nahuas fue bajando por el suroeste del territorio mexicano pasando por estados como Jalisco, Michoacán, Guerrero y finalmente Oaxaca. La segunda oleada se habría dirigido por el noreste del territorio pasando por San Luis Potosí, Veracruz, el norte de Puebla hasta llegar a América Central. Hasta cierto punto, una vez que este par de oleadas se hubieran instalado, algunos habrían migrado a otros territorios, el autor nos comunica lo siguiente:

Los datos idiomáticos, o más preciso, los subdialectales, indican que del lado oriental del lago (de Anáhuac) y en sus montañas cercanas (como Tlaxcala) había sedentarios procedentes de la segunda migración, mientras que, en regiones occidentales y sureñas, y en general en sitios con más masa de agua (mar, lagos), había sedentarios procedentes de la primera oleada migratoria. (Hasler, 2011, p. 125)

Para ir haciendo una mejor distinción entre estos dos dialectos históricos, Hasler nos menciona algunos rasgos característicos de cada variante que ha identificado, como el uso del prefijo *o-* en el pretérito, usado normalmente en el náhuatl del oeste, pero no en el del este. Incluso Hasler (2011) también nos habla de lo que originalmente era un idioma náhuatl con acentuación aguda y que con el paso del tiempo se convirtió en una lengua con acentuación grave. Nos comenta que hay un tercer grupo conocido como chichimeca (aunque no todos nahuahablantes) que se había quedado en el norte y que finalmente emprende su viaje para llegar al centro de México varios años después, convirtiéndose este grupo en la tercera ola de migración. Este nuevo grupo trae consigo nuevas características que logra compartir con otras variantes. Una ellas es el uso del dígrafo *-tl* en lugar de *-t* o *-ta*. A modo de paréntesis, este último rasgo dialectal siempre se analiza a través de la palabra *hombre*, la cual puede darnos los resultados *takat*, *tlakat*, *takatl* y *tlakatl*. En los estudios dialectales del náhuatl estos dos rasgos siguen siendo esenciales para determinar la pertenencia dialectal general.

Cabe preguntarnos si esta clasificación nos lleva a pensar que los hablantes de distintas variedades del náhuatl pueden entenderse, tanto como los hispanohablantes nos logramos entender considerando países, zonas o regiones. Para llegar a este tipo de conclusiones y comprobar el grado de inteligibilidad, se comenzaron a realizar estudios pioneros interdialectales del náhuatl. Un proyecto pionero fue el del Instituto Lingüístico de Verano (Bartholomew, Cruz, & Eglan, 1978) en donde se entregan los resultados de estudios interdialectales en México de 1963 a 1978, aplicados a 38 idiomas indígenas, de los cuales nueve se descartaron por haberse comprobado la inteligibilidad con anticipación. Por supuesto que el náhuatl fue incluido y se obtuvieron resultados que determinaron nueve zonas casi exclusivamente asignadas a nueve estados de la República Mexicana (Guerrero; Estado de México; Guerrero, Morelos y Puebla; Hidalgo, Puebla y San Luis Potosí; Veracruz; Durango; y Michoacán). El estudio consistió en seleccionar un cuento que se grabaría y sería reproducido entre hablantes de distintas poblaciones. Así, por ejemplo, se selecciona una población que será considerada como la *referencia* y se contrastan los resultados de los hablantes muestra de esta población con otras consideradas *prueba* y viceversa. Los parámetros para medir la inteligibilidad se determinan por porcentajes de comprensión, en donde existe una barrera de comprensión idónea de más o menos 80 por ciento. En donde más de 80 significa que los pobladores comprenden suficiente como para entablar una conversación exitosa. Al ser un estudio pionero muchas de las poblaciones no fueron incluidas y por lo tanto muchas relaciones interdialectales quedaron fuera.

Esto nos lleva al siguiente gran estudio interdialectal que fue publicado una década después por la lingüista Yolanda Lastra en 1986 llamado *Áreas dialectales del Náhuatl moderno*. A diferencia del estudio interdialectal anterior, Hasler (2011) y Lastra (2010) utilizan cuestionarios para obtener sus resultados. Sólo para darnos una idea de la especificación en los cuestionarios, Hasler utilizó 63 reactivos y, a treinta años de distancia, Lastra utilizó 431 reactivos. Esto nos da una idea de lo minuciosos que podemos llegar a ser para asegurarnos si la interdialectalidad es fonológica, léxica, morfológica o sintáctica. Lastra (2010) confiesa que a pesar de los esfuerzos por cubrir todos los rasgos posibles y de eliminar los errores no hubo resultados contundentes:

“Las áreas dialectales no se perfilan claramente: las isoglosas nunca coinciden; en algunos casos es tanta la variación que es difícil tomar decisiones” (p. 855). Aun así, su clasificación coincide mucho con la de Hasler (2011) pero con denominaciones diferentes. Estas son: Periferia occidental (Costa occidental, Occidente del Estado de México y Durango-Nayarit), Periferia oriental (Sierra de Puebla, Istmo y Pipi), Huasteca, y Centro (Subárea nuclear, Puebla-Tlaxcala, Xochitltepec-Huatlatlauca, Sureste de Puebla, Guerrero Central y Sur de Guerrero).

Hasta este punto podemos decir que ambos autores, Hasler y Lastra, coinciden en mucho, pero las diferencias comienzan al incluir o excluir algunas zonas entre el Náhuatl del Este-Periferia oriental y el Náhuatl del Centro-Centro. Es esta zona intermedia la cual se consideró en el presente estudio. Siendo más específicos, es la variante que el lingüista Andrés Hasler rebautizó como el *Náhuatl de Tehuacán-Zongolica* en su obra homónima de la clasificación dialectal.

En el estudio dialectal, Hasler (1996) identificó los rasgos interdialectales actuales como rasgos históricos en primer término. Es decir, como un preámbulo al estudio de campo, ya había un estudio que trazaba los antecedentes prehispánicos de la región con las poblaciones actuales. El documento histórico que vislumbra todas las poblaciones que comparten un mismo origen y muy posiblemente un dialecto es la famosa *Historia Tolteca-Chichimeca* o *Anales de Cuauhtinchan, Puebla*. En la *Historia* se describe un grupo, los nonoalca, que emigra de la antigua *Tollan* (tal vez Tula) al Valle de Tehuacán y las montañas. Al final de cuentas, resulta que muchas de las poblaciones identificadas como puntos de prueba por Hasler (1996) tienen origen nonoalca. No por nada, las investigadoras Rodríguez y Rosell (2017) afirman lo siguiente sobre la *Historia*:

Es un documento que por su importancia, desde la segunda mitad del siglo XX hasta el XXI, ha sido mencionado por varios especialistas que han trabajado aspectos de organización sociopolítica, composición étnica y *migración* en el Altiplano Central, así como *toponimia* y *registros de lenguas indígenas coloniales* [énfasis agregado]... (párrafo 5)

Este es uno de los puntos que defendía cabalmente Montemayor (2009), el pasado y el presente se delinear de una manera sorprendente en las toponimias nahuas. Hasler (1996) llega a la conclusión de que existen cinco zonas dialectales en el Náhuatl de Tehuacán-Zongolica. También se utilizó un cuestionario para obtener todos los datos morfológicos, léxicos y fonológicos. El cuestionario constó de 149 reactivos, aplicado a 102 comunidades de 31 municipios, distribuidos en Oaxaca, Puebla y Veracruz. Estas zonas dialectales de las que habla Hasler (1996) son la Zona Central (innovadora en muchos rasgos y heterogénea), la Zona Norte (innovadora también y homogénea), la Zona Noroccidental, la Zona Suroccidental y la Zona Sur (estas últimas tres consideradas como zonas conservadoras, en el sentido nonoalca). La innovación se entiende como rasgos posteriores a los primeros pobladores de la zona.

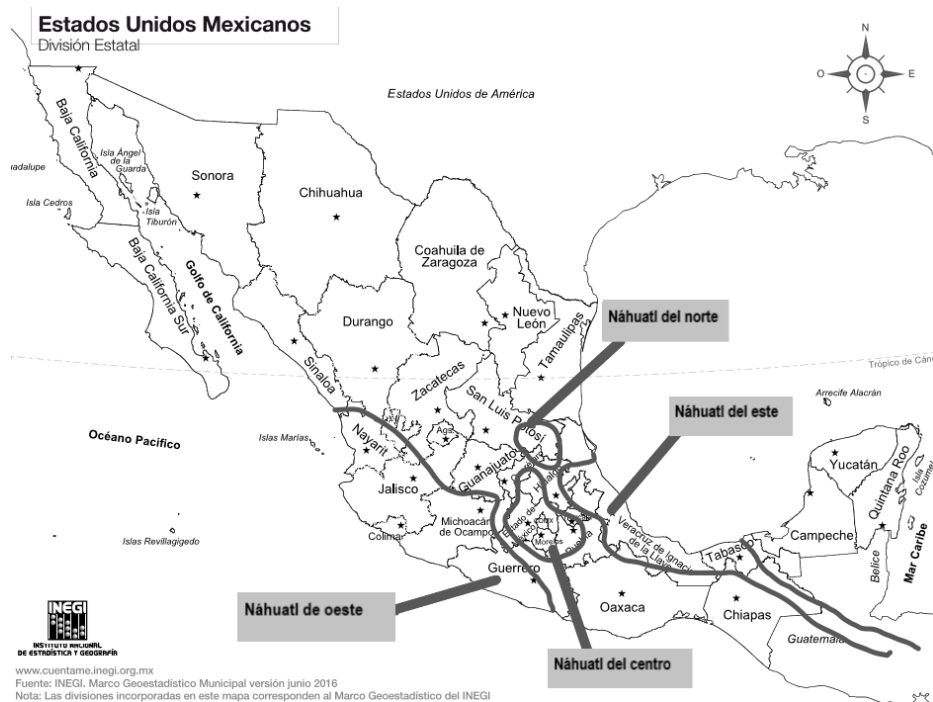
Resumamos, los dos Hasler confirman una secuencia de etapas históricas del dialecto náhuatl de Tehuacán-Zongolica. También nos confirman que para cuando los aztecas llegaron al centro de México y, tal vez, a una parte del Valle de Tehuacán, dos posibles olas de migrantes ya se habían asentado. Hasler (1996) nos dice que para él hay tres etapas: “1) el sustrato del náhuatl del este; 2) el náhuatl nonoalca y 3) las influencias tardías procedentes del náhuatl central...” (p. 174). Es importante mencionar esta clasificación pues el dialecto que hemos mostrado en los materiales de este proyecto responde de muchas formas a estas tres zonas periféricas que Hasler (1996) ha nombrado *conservadoras*:

En el esquema que propongo, las zonas noroccidental, ... suroccidental (Valle de Tehuacán) y sur ... constituyen una misma zona dialectal discontinua... [y] representan en mi esquema el dialecto nonoalca, pero también, por su posición periférica cargada hacia el occidente, son la puerta de entrada de rasgos del náhuatl central más recientes. La zona norte representa el sustrato del náhuatl del este. Finalmente, la zona centro es la mezcla heterogénea del dialecto nonoalca con el sustrato. (p. 174)

En lo general, se piensa que el náhuatl, como todos los idiomas, es uno solo. En realidad, ningún idioma puede estar más alejado de este concepto. Sin embargo, el

hecho de que existan dialectos provoca separación e incomunicación. Sabemos que cuando los dialectos se aíslan demasiado y evolucionan asincrónicamente, entonces es cuando muchos nuevos idiomas están por surgir. El contacto y la continuidad entre personas, o los productos que esas personas generan, permite unificar de cierta forma. ¿Qué une en realidad a un idioma para que no se convierta en algo más o desaparezca? Esto es justamente lo que estamos tratando de responder con el proyecto que se detalla aquí. A pesar de ser un granito, es importante seguir aportando. A continuación, en la Figura 5, están el mapa de Hasler (2001) de las cuatro zonas dialectales del náhuatl y el mapa de Hasler (1996) de las cinco zonas subdialectales del náhuatl de Tehuacán-Zongolica.

Figura 5 Dialectos del nahuatl y subdialectos de Tehuacán-Zongolica





Fuente: Hasler (2001), Hasler (1996), INEGI (2016) y Freepik (2018)

VIII Metodología

Debido a que el diseño de materiales multimedia es un área relativamente nueva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen pocos manuales de diseño, pero sí contamos con una serie de directrices generales para aplicarse en proyectos sin importar el tipo de tecnología que se emplee. A continuación, se describen el equipo de trabajo que participó en la elaboración de los materiales, los programas de computación y el equipo que se emplearon, y al final el procedimiento que se siguió para la elaboración.

VIII.1 Equipo colaborador

- Experto en informática. Colaborador que está familiarizado con el aprendizaje de idiomas y al mismo tiempo tiene una conceptualización de la interactividad en materiales educativos. Por su formación, es capaz de visualizar los materiales educativos en distintos formatos y para distintos usuarios. Su aporte es esencial para la funcionalidad de los materiales y para la publicación ellos. Todo aquello que se tenga en mente como esquema o propuesta debe consultarse con el experto, él determinará la viabilidad del material, su costo aproximado y el tiempo de producción, así como las necesidades de equipamiento para poner en marcha el proyecto.

- Experto en idioma náhuatl. Colaborador que está familiarizado con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Tiene experiencia en el uso cotidiano de la lengua y sobre las expresiones culturales y artísticas. De preferencia debe ser un nativo hablante pues su memoria auditiva traerá a discusión expresiones y conceptos que no caerán sólo en lo académico. Su opinión es esencial en la selección de temáticas. Es importante que todos los colaboradores lingüísticos tengan la sensibilidad para reflexionar sobre su propio idioma y tengan las herramientas necesarias para llevar el discurso cotidiano al nivel didáctico. Por lo tanto, si hay hablantes que nunca han participado en proyectos lingüístico-educativos, será recomendable familiarizarlos primeramente con el proyecto y posteriormente con la terminología.

- Coordinador del proyecto. Colaborador que mantendrá a todo el equipo de trabajo en cercanía y comunicación. En mi caso, hago las veces de guionista, pedagogo y especialista en materia educativa y lingüística. Trabajo con cada uno de los colaboradores y en equipo cuando se requiera. Como coordinador, tengo que conocer cada una de las áreas de los expertos, aunque no con la profundidad de ellos.
- Hablantes. Colaboradores que prestan su voz y conocimiento sobre el idioma en general. Aportan comentarios tajantes en cuanto a la fonología del idioma y proporcionan clarificaciones gramaticales, léxicas y sociolingüísticas. En este proyecto, hubo cinco hablantes que apoyaron en la labor antes dicha. Cuatro fueron entrevistados y grabados personalmente, y el quinto ya había grabado su parte en un archivo de audio.

VIII.2 Programas de computación y equipo extra

Debido a que queremos desarrollar materiales con la mejor calidad posible, estuvimos en la posibilidad de usar programas semi profesionales o profesionales. En el caso de los materiales interactivos, utilizamos programas abiertos y gratuitos, pero con un índice de especialización considerable. Por lo tanto, gracias a que contamos con un experto, usamos programas de los tres niveles: lenguajes de programación principalmente usados para el diseño y publicación en sitios en la red de internet, lenguajes de autor para la creación de los materiales, y sistemas de autor para la administración de los materiales.

Por una parte, usamos bastante el programa *Stencyl* para la creación de ejercicios interactivos por su versatilidad, su gratuidad y su alcance. No es un programa para experto en programación, pues la interfaz está diseñada para que el novato pueda jugar a programar sin la necesidad de conocer un lenguaje de programación, pero tiene la opción también. Sin embargo, se necesita de suficientes horas de práctica para dominar el programa y crear lo que uno quiere, pues el programa *Stencyl* se usa principalmente para crear juegos de video. Para la edición de imágenes, tuvimos

disponibles programas tan especializados como *Adobe Photoshop* o *Illustrator* hasta *GIMP 2*, un editor de código abierto para hacer casi lo mismo que los programas renombrados, pero que se puede descargar gratuitamente. Para la edición de audio usamos *Audacity*, un programa de edición de audio de código abierto que se puede descargar gratuitamente y que sirvió para hacer todos los ajustes necesarios en las grabaciones de campo.

Para todas las grabaciones de audio que se usaron en los ejercicios se empleó una grabadora *Tascam R-05*, junto con un micrófono de solapa *Sony ECM-CS3* alámbrico. La configuración permitió que la mayoría de las grabaciones quedaran en los productos finales por su calidad.

Para facilitar el intercambio de archivos se empleó el servicio de *Dropbox*. El servicio es fácil de usar y fue conveniente pues todos los miembros del equipo compartieron la misma carpeta de proyecto.

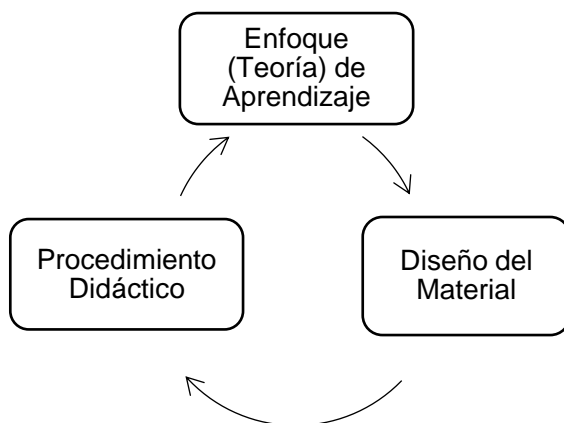
Finalmente, para la publicación de los productos se usó el servicio de la plataforma *Wix*, la cual es un sitio que permite la creación y publicación de sitios de internet. El sitio en el que se publicaron los productos tiene las opciones de incluir materiales en diversos formatos, de los cuales el formato de video Flash está incluido.

VIII.3 Procedimiento de elaboración del producto

Al visualizar materiales destinados para el desarrollo de habilidades de lenguaje es importante considerar qué tipo de teoría del aprendizaje nos ayudará a lograr mejor nuestro cometido. En la última parte del capítulo anterior se comentaron las teorías más relevantes que guían el quehacer didáctico de la producción de materiales. Por lo tanto, es sano decir que no existe una sola teoría que nos ayudará a enseñar más eficientemente o a desarrollar las habilidades más rápidamente. Los materiales responden a diversos factores que el profesor tiene que considerar y que no siempre pueden controlarse. Es más realista decir que las diversas teorías nos permiten desarrollar diferentes habilidades y extender conocimientos dentro de un continuum

llamado proceso de aprendizaje. Dependiendo del nivel del estudiante, los recursos disponibles, la edad, los intereses, la actitud generalizada hacia el objeto de aprendizaje (un idioma, una técnica, información, una máquina, un procedimiento, etc.), la complejidad del contenido, los objetivos institucionales y del alumno, los materiales pueden tener un diseño específico o generalizado, complejo o minimalista, funcional o estructuralista, trascendental o superficial que concuerda con las teorías preponderantes; pero más importante es que todos estos enfoques responden al dominio progresivo de los distintos aspectos de una lengua. Esto significa que hay distintos niveles de dominio de una lengua que necesitan de distintas estrategias de aprendizaje, basadas en diferentes teorías del aprendizaje y ayudadas de distintas metodologías de la enseñanza, que no necesariamente son excluyentes.

Figura 6 Esquema diseñado del modelo de Lammy y Hampel



Fuente: Lammy y Hampel (2007)

En este punto, Reinders y White (2010) enfatizan la consideración de un esquema trimodal basado en los apuntes de Lamy y Hampel (2007, en Reinders & White, 2010). A continuación, en la *Figura 6*, se muestra el esquema triangular en donde el Diseño del Material debe considerar a) el tipo de material que se quiere diseñar (para desarrollar una habilidad del lenguaje), b) el rol entre el profesor y el alumno, y c) los alcances de los recursos con los que se dispone; y el Procedimiento

Didáctico debe considerar cómo se es que el material será presentado en el contexto real.

Reinders y White (2010) comentan que un esquema de este tipo organiza la creación de materiales de manera flexible pues al ser cíclico, no predetermina la etapa de inicio. Lo más común es que el diseñador o el profesor comience diseñando el material sin reflexionar exhaustivamente en los enfoques de aprendizaje pues necesita materiales para desarrollar habilidades específicas, o incluso que el profesor piense en un procedimiento didáctico en clase o en la plataforma virtual y requiera de un tipo de material para ese propósito. En este sentido es que la mayoría de los materiales en este proyecto fueron hechos. Es decir, la mayoría de los materiales creados no comenzaron desde la teoría, sino muchas veces desde una idea de cómo el alumno practicaría. Es por lo que, si consideramos el esquema anterior, muchos de los materiales creados en este proyecto comenzaron en la etapa de Procedimiento Didáctico, para irse modificando de acuerdo con un Enfoque o Teorías, directrices que a la postre terminarían en el Diseño del Material.

En este sentido, McDonough y Shaw (1993) identifican cinco categorías de diseños que normalmente se emplean en el aprendizaje de idiomas y que son aplicados en programas de estudio. En la *Tabla 4* se muestran las categorías con ejemplos comunes de materiales.

Tabla 4 Diseños de materiales para el aprendizaje de idiomas

| Categoría de diseño material | Ejemplo de lección u enfoque |
|------------------------------|--|
| Gramatical o estructural | <ul style="list-style-type: none">- Pasado simple, verbos irregulares- La voz pasiva- Formación de adverbios- Condicional 3- Gerundios e infinitivos |

| | |
|----------------------|---|
| Funcional – nocional | - Dar consejos - Pedir direcciones - Presentarse |
| | - Ubicación - Duración - Habilidad |
| Situacional | - En el restaurante - En el hotel - En la oficina postal - En la cochera |
| Habilidades | - Tomar notas - Lectura específica - Usar un diccionario - Contestar una pregunta en un examen |
| Temática | - Viaje en el espacio - Pruebas de inteligencia - Fumar - El clima |

Fuente. Adaptación hecha con los ejemplos de McDonough (1993).

La *Tabla 4* muestra las opciones que pasan por la mente del profesor y que son necesidades que hay que cubrir para que el alumno cumpla con los objetivos por unidad didáctica del curso que está tomando. La pregunta recurrente que se hace el profesor es ¿cómo lograr que el alumno practique la mayor cantidad de categorías en el menor espacio tiempo? Las buenas noticias son que muy rara vez nos encontramos con lecciones que solo incluyan una categoría de práctica. Por lo tanto, si queremos que una persona aprenda a dar consejos, tendremos que darle las herramientas para que empiece a hacerlo; estas herramientas serán gramaticales y posiblemente temáticas también. Como consecuencia, tenemos tres categorías que se complementan y que ayudan a alcanzar los objetivos más fácilmente: un lugar, un punto gramatical y una función con las que trabajamos regularmente. Naturalmente no disociamos estos aspectos en la práctica, pero en lo didáctico hay una tendencia a

sobre analizar los elementos que conforman una expresión, un comentario, o una respuesta. Esta tendencia se ha asociado a la excesiva atención que se le ha dado a la estructura de la lengua, más allá de su uso cotidiano. En algunos casos, esta atención nos ayudará a practicar aspectos de la lengua que requieren mayor repetición, memorización y mecanización. En otros casos, tendremos que ignorar ese análisis micro para llevar la práctica a lo macro, con la consideración de elementos sociolingüísticos, pragmáticos, semánticos, y demás.

De estos dos análisis se desprende que en los ejercicios desarrollados en el presente proyecto se buscó cubrir la mayor cantidad de categorías en un mismo ejercicio, considerando el diseño que mejor promoviera la práctica de tales categorías y repensando las teorías del aprendizaje que se promovieron en cada ejercicio. Por lo tanto, hay que desmitificar la idea de una “evolución” en la teorización del aprendizaje. El constructivismo no es la respuesta a las incógnitas pasadas ni es la panacea de la educación, es un camino a ciertas complejidades que no pueden ser vislumbradas por el conductismo, o el cognitivismo tradicional. A la inversa, el conductismo sí responde de muchas maneras a ciertas necesidades lingüísticas que hay que desarrollar. Incluso el conectivismo, que no es considerado hoy en día como una teoría del aprendizaje cabal, se ha incorporado al proceso de enseñanza aprendizaje moderno.

En lo logístico, el proyecto *Diseño de materiales multimedia para la enseñanza del náhuatl a hablantes adultos no nativos* se desarrolló en 5 fases: análisis, recopilación, diseño, desarrollo, y versión definitiva. El procedimiento está basado en un esquema de diseño de Belloch (2006), la cual clasifica el procedimiento en seis fases, de las cuales dos se eliminaron para el presente proyecto (experimentación y elaboración de material complementario) y se agregó una más al esquema (recopilación). Las primeras cuatro etapas son mutuamente influyentes; por lo que toda vez que se recopilan nuevos materiales, éstos pueden incorporarse a los productos y rediseñar los ejercicios. Estas fases se describen con precisión en los siguientes apartados.

VIII.3.1 Fase 1. Análisis

El análisis de los ejercicios ya existentes en inglés fue una cuestión determinante para saber qué productos faltan en la enseñanza del náhuatl para adultos. De todos los posibles materiales que se han hecho, los más parecidos al presente proyecto en cuanto a objetivos y diseño son la combinación de los producidos por el *Instituto Nacional de Educación para el Adulto* (INEA) (2013) a través de su departamento de *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo* (MEVyT) *Indígena Bilingüe* (MIB), por su atinada incorporación de ejercicios de redacción en náhuatl y aplicación didáctica de materiales lúdicos; los editados por el CIESAS y Artes de México sobre adivinanzas y trabalenguas, por su investigación con hablantes del náhuatl para la recuperación de géneros literarios comunes en el habla y con un alto valor educativo; y el de aplicaciones como *Ma tiwelikan nawatl* (Hablemos nawatl) del proyecto Kernaia (2016), por ser una de las pocas aplicaciones de dispositivos móviles funcionales y amigables en estética y organización. Sin embargo, es importante decir que el verdadero modelo y la inspiración para visualizar ejercicios interactivos surgieron del trabajo que Brown y Brown (2007) habían venido haciendo durante varios años en varios de sus sitios en la red como *English Grammar Secrets*, *Caroline Listening Lessons* y *Effective Public Speaking*. Comprobé la funcionalidad de estos ejercicios cuando empecé a trabajar con pizarrones electrónicos hace algunos años y noté la facilidad con la que se prestaban los ejercicios para practicar con ellos en clase e individualmente.

Este análisis de ejercicios nos muestra que existe visión en cuanto a la creación de materiales, pero poca producción o adaptación de materiales similares. En este sentido, me gustaría que hubiera mayor diversificación de materiales pues los pocos que existen generalmente exploran el léxico, pero no otras áreas lingüísticas o extralingüísticas. Por ejemplo, el proyecto *Kernaia* (2016) ha realizado hasta ahora 3 aplicaciones, una para el náhuatl, otra para purépecha y otra para el mixteco. Básicamente, la aplicación es un gran glosario visual. Hay pocos ejercicios para practicar memoria, asociación, gramática e inferencias. A pesar de que todas las aplicaciones cuentan con audios, ya sea sonido de fondo o pronunciación de frases y palabras, todo se reduce a la descripción de objetos y personas explícitamente

mostradas. Las grabaciones de audio no retan al usuario, por lo tanto, saber cómo se dice tal o cual cosa en otro idioma sí ayuda, pero, en otro nivel, ayudaría mucho si tuviéramos la oportunidad de usar tal vocablo en un contexto específico y trabajar la comprensión oral. Este es el acierto que tienen los ejercicios de Brown y Brown (2007). Todos sus ejercicios conllevan un diseño lúdico para que el usuario participe más de los ejercicios, resuelva y obtenga retroalimentación a través de resultados por cada reactivo. Es verdad que los ejercicios son principalmente gramaticales en *English Grammar Secrets*, pero en los otros dos sitios hay un claro objetivo de proporcionar preactividades léxicas que después serán aplicadas en ejercicios con un buen grado de atención. Por lo tanto, aquí podemos ver un avance en la motivación y el reto para el estudiante. El usuario trabaja con memoria a corto plazo y con habilidades como comprensión oral y lectura de comprensión, situación que no sucede en las aplicaciones de Kernaia.

En términos más extensos, estamos delineando el concepto de interacción con materiales educativos que a veces se confunde con la mera reiteración. Si, por ejemplo, tomamos un diccionario y lo abrimos, a pesar de toda la información que nos proporciona, no hay interacción de ningún tipo, sólo descripción. Consultar una palabra es igual a saber. Saber no significa usar, sino descubrir. Pero descubrir no basta para llevar el aprendizaje al nivel de significativo. El aprendizaje de idiomas se da cuando hay práctica, y mucha. De hecho, es muy común que cuando un hablante está en constante práctica y se encuentra con un elemento constantemente (de cualquier tipo: gramatical, léxico, sintáctico, sonoro, etc.), este mismo hablante logrará llegar a conclusiones que le permitirán comprender mejor el elemento en cuestión. En este sentido, entender y usar van de la mano pues un hablante no podría decir algo si primero no entiende qué y porqué está diciendo lo que está diciendo. Pero hay una falacia aquí pues entender una regla no garantiza que desarrollemos la habilidad de usarla en contextos reales. Para poder comunicarnos de manera eficaz tendremos que cometer errores, exponernos ante otros hablantes hasta que dejemos de dudar cuando queramos expresar algo. De ahí que la práctica sea más importante incluso que el análisis o el entendimiento de las reglas que subyacen una lengua. O acaso ¿no es así como aprendemos los seres humanos un idioma? Todos tenemos una idea de cómo

funcionan las palabras, pero no estamos pensando siempre en porqué son como son, de lo contrario nos la pasaríamos pensando en cómo formular nuestras ideas y terminaríamos diciendo poco o, en el peor de los casos, quedarnos callados.

Sin dejar de considerar el análisis lingüístico como algo importante, la mayoría de los textos escritos para el aprendizaje de lenguas indígenas en México tiene que ver con actividades prescriptivas. Es decir, la descripción y la prescripción de reglas gramaticales no bastan para hablar un idioma, pero sí ayudan a entenderlo mejor y a tomar decisiones conscientes. La razón principal del porqué muchos de los manuales gramaticales terminan quedándose cortos es porque muchos de los autores de tales manuales no han tenido la experiencia de dar clases de idiomas en el sentido amplio y propositivo que se ha venido dando en los últimos 30 años como se ha hecho en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es decir, un profesor de idiomas normalmente pone en práctica diversos materiales didácticos y utiliza diversas metodologías de la enseñanza para que el alumno se enganche y produzca (hable o escriba más). Ya en la década de 1990, muchos profesores de lenguas extranjeras buscaban formas de cómo evitar “platicar la clase”, como si fuera un tipo de ponencia, en lugar de hacer a los alumnos tomar las riendas de la clase y ser ellos quienes dirigieran. ¿Qué falta entonces para que todos esos textos pasen de lo estrictamente analítico a lo didáctico? La ejemplificación a base de ejercicios escritos, auditivos, audiovisuales o híbridos que le permitan al alumno tener más control sobre su educación es la respuesta que quiere dar el presente proyecto.

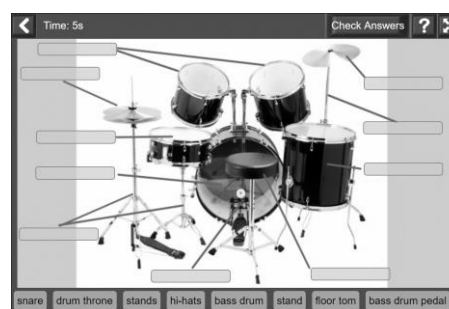
Interactuar significa en el fondo manipular, pero en el sentido en el que cada vez que el usuario entra en contacto con el objeto, el usuario quiere seguir manipulando, alimentando esa parte del cerebro que otorga satisfacción y recompensa; en el fondo esto le permite al usuario realizar una actividad una y otra vez hasta ser recompensado de nuevo. El aprendizaje visto desde los materiales interactivos requiere de una barrera, una afrenta que el alumno debe superar, una experiencia muy cercana a los juegos, incluso los videojuegos. Estas afrentas generalmente comienzan con el léxico, continúan con la morfología (con mucho de ortografía), pasando por la pronunciación de palabras, la sintaxis, la lectura de comprensión y así sucesivamente, desde lo

morfológico hasta lo discursivo. Por lo tanto, si queremos que una persona hable o escriba más, es lógico que debería tener suficiente vocabulario sobre un tema específico. Al mismo tiempo, entender más al interlocutor y al texto regular nos hace adquirir mayor entendimiento sobre estructuras gramaticales, vocabulario, pronunciación y elementos culturales. ¿Qué se debe aprender primero, o en qué orden? No hay una respuesta rápida como tal, pero si esperamos poder interactuar con personas en un contexto informal, la respuesta está en la misma pregunta para diseñar los materiales que necesitamos usar. Al menos, deberíamos contar con materiales que se acerquen lo más posible a cómo se expresan los hablantes, lo que normalmente llamamos “materiales auténticos”. En otras ocasiones tendremos que partir la lengua, como lo ha venido haciendo la lingüística tradicional, para explicar rasgos que pasan desapercibidos en discursos extensos, complejos, especializados o que modifican tanto la lengua que no basta con aplicar razonamiento lógico para explicar el porqué de las decisiones de hablantes. A continuación, se presentan algunas muestras de diseños de ejercicios que han servido de modelo para la creación de los ejercicios del presente proyecto en la *Figura 7*. En algunos casos, fue el tipo de contenido lo que inspiró la creación, en otros casos la conceptualización del ejercicio en su totalidad, en algunos otros el tipo de interacción que tiene el usuario con el material.

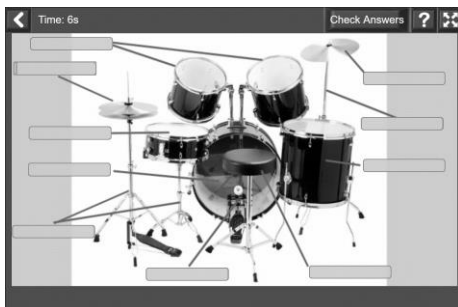
Figura 7 Ejemplo de tipos de ejercicios en combinación para memoria a corto y mediano plazo



Relación audio imagen



Relación imagen lectura



Relación imagen redacción



Relación audio ortografía

Fuente: Ejercicio *Drum kit/Drum set* del sitio *Learning Chocolate* (2017)

En cuestión de léxico, el proyecto *Learning Chocolate* (2017) ha llamado bastante mi atención por el uso de diversos ejercicios para trabajar con la memoria a corto y mediano plazo. En su sitio, cada conjunto de palabras gira en torno a una o varias imágenes. El usuario puede leer y escuchar el nombre de cada objeto que ve en la página de presentación, pero el verdadero trabajo comienza cuando el usuario avanza ejercicio tras ejercicio practicando con el mismo grupo de palabras pero de distintas maneras: el primer ejercicio se basa en arrastrar el nombre de cada elemento a la imagen correcta, el segundo ejercicio se basa en escuchar el nombre de cada elemento y arrastrar el ícono de ese sonido a la imagen correcta, el tercer ejercicio se basa en escribir el nombre a cada imagen de memoria y el cuarto ejercicio se basa en escribir la palabra que representa cada elemento antes visto pero ahora solamente con dictado. Cada una de las secciones de práctica del conjunto de palabras que acabo de describir podría ser un ejercicio aparte y aislado. Sin embargo, el grupo de diseñadores del sitio decidió que todos se usarían en un mismo ejercicio matriz para reforzar la memorización. Así, un usuario no sólo se enfoca en leer y verificar la ortografía, hay varios tipos de asociaciones: de imagen con texto, de imagen con audio, de imagen con redacción y de redacción con audio, respectivamente. Por lo tanto, este tipo de ejercicios nos permite interactuar de distintas formas con el lenguaje al modificar la práctica de acuerdo con los estilos de aprendizaje más comunes en el aprendizaje de idiomas: visual y auditivo. Al mismo tiempo, este tipo de ejercicios se cruzan con el desarrollo de habilidades cognitivas primarias como la memorización a corto y mediano plazo al activar la asociación de ideas.

Éste último diseño sirvió de base para diseñar uno de los ejercicios interactivos del presente proyecto. Por la versatilidad del formato, sólo se requiere recopilar un grupo de vocabulario relacionado con un tema y bastará para seguir usando el mismo formato. Sin embargo, para llegar a un producto como el que se ha venido planteando en los capítulos anteriores y en este, es importante conocer a los usuarios, el entorno, las temáticas y los requerimientos. Los describo a continuación.

Características de los usuarios. - Los usuarios serán jóvenes y jóvenes adultos no hablantes del náhuatl. Será importante que la mayoría cuente con acceso a una computadora y, de preferencia, acceso a la red de internet. Por otra parte, cualquier otro usuario podrá acceder a los materiales, pero requerirá de guía para resolverlos. De preferencia, se recomendará que los usuarios que usen los materiales vivan cerca de nahua hablantes para reforzar la práctica.

Características del entorno de aprendizaje. - Los materiales estarán a la disposición del público en un sitio en internet. Por lo tanto, será importante que el usuario considere las condiciones idóneas para la práctica y aprendizaje de un idioma; considerando estas como ruido, intensidad o ausencia de luz, cansancio, somnolencia, concentración, estrés, y motivación. Estos materiales podrán usarse en cualquier espacio, educativo o no, público o privado.

Análisis del contenido. - He determinado que los materiales interactivos serán de tres tipos: comprensión oral, gramática y vocabulario. En cuanto a la habilidad de expresión escrita, por ejemplo, hay un aspecto muy importante que evitó la realización de ejercicios en esta área y es la inhabilidad del software que utilizamos para procesar lenguaje natural. Esta tarea requiere programas especializados e investigación en el campo de la lingüística, disciplina a la que se le ha denominado *lingüística computacional*, programas con los que no se contó al realizar el presente proyecto. Es por esta razón que las habilidades de expresión y comprensión escritas quedaron fuera. En cuanto a la habilidad de expresión oral, no podemos confirmar que los ejercicios mejoren la interacción entre individuos cuando los ejercicios interactivos generalmente promueven práctica individual. En la práctica, la conversación con un nativo hablante es infalible. Es por lo que el diseño de ejercicios para practicar esta

habilidad raya en la irrealidad. Sin embargo, ambas habilidades se pueden considerar como propuestas de proyectos a futuro. En resumen, el total de ejercicios realizados en este proyecto es de cuatro: 1 ejercicio de comprensión oral, 2 ejercicios de vocabulario y 1 ejercicios de gramática. Todos los ejercicios tienen diversas temáticas cotidianas que ayudan al usuario a poner en práctica su conocimiento y reúnen varios tipos de diseño de práctica.

Requerimientos técnicos. - Es suficiente con que los usuarios puedan acceder a la red de internet. Sin embargo, es posible que algunos dispositivos no logren reproducir algún ejercicio por cuestiones de compatibilidad. Por lo tanto, revisaremos el código fuente de los materiales para que siempre esté actualizado. De ser necesario, será bueno tener una versión descargable de los ejercicios. Por el momento, todos los ejercicios se encuentran en formato Flash. A continuación, detallo los requisitos para computadoras, el dispositivo destino de nuestros ejercicios:

- Memoria RAM: 2GB o superior.
- Procesador Intel Celeron 1017 (equivalente) o superior.
- Navegador: Google Chrome 50, Firefox 35, Opera 30, Safari 8 o superiores.
- Adobe Flash.
- Resolución de pantalla 1024x768 o superior.
- Tarjeta de sonido funcionando.

En general cualquier equipo fabricado del 2012 hasta la fecha debería funcionar adecuadamente.

VIII.3.2 Fase 2. Recopilación de materiales

A lo largo del presente proyecto, la recopilación de materiales ha sido crucial para tener como referencia un corpus en diversos formatos: textos, audios, video, e imágenes. La selección cuidadosa de cada uno de estos para conformar un ejercicio determina en gran parte el jugo que se le puede sacar a cada ejercicio. Para todos aquellos

creadores de materiales, la recopilación es una gran inversión que tiene frutos en la riqueza del material y la incorporación de material relevante.

Considerando que el náhuatl es el segundo idioma más hablado en México y el primero más hablado como idioma indígena, se esperaría encontrar suficiente material publicado para usarlo en ejercicios educativos. Sin embargo, la situación de las lenguas indígenas con respecto a la publicación de objetos culturales en esos idiomas sigue siendo precaria.

De todas las expresiones posibles, las más frecuentes en comunidades indígenas son las artísticas, tales como la música, la pintura, el textil, el grabado, la danza, entre otros. Sin embargo, la mayoría de esas expresiones pocas veces hacen uso del idioma como elemento de expresión, por lo que estas expresiones no están sujetas a ser manipuladas o reinterpretadas como objetos de aprendizaje verbal, exceptuando, claro, la cinematografía y la música.

Es importante hacer la distinción entre un “objeto de debate” y un “objeto de aprendizaje verbal”. Por un lado, cualquier cosa, situación o persona se puede usar como un objeto manipulable e interpretable, es decir, como objeto de discusión, como objeto de descripción, como objeto de reflexión, como objeto de admiración. De ahí que sea un objeto de debate. Por otro lado, para que un objeto sea verbal, se requiere que el mismo objeto contenga uno o ambos modos de expresión lingüística, oral (audio/audiovisual) y/o escrita. Los ejemplos más comunes para estos modos son las películas y los libros, respectivamente. Sin embargo, existen muchos otros ejemplos que, aunque no son tan extensos en cuanto a la información vertida como los anteriormente mencionados, también ayudan a visualizar el idioma en tantos contextos como se quiera: hablamos de carteles, propaganda, rotulación de negocios, panfletos para eventos, comerciales, invitaciones a eventos, tarjetas de presentación, canciones, letreros, videoclips, señalética, etiquetas, calcomanías, tonos para dispositivos móviles, videojuegos, entrevistas y más. ¿Cuántos de estos ejemplos tenemos a la disposición para usarlos como materiales de aprendizaje verbal? Todo dependerá de que 1) existan y 2) se puedan obtener.

Primeramente, comencé a adquirir materiales de diversos tipos una vez que había definido mi tema. Los materiales que fueron recopilados para este proyecto están descritos someramente en el Capítulo IV.

En el presente proyecto, se pudo recopilar una cantidad significativa para la incorporación de tales materiales a los ejercicios. Sólo algunos de esos materiales se utilizaron, algunos de los cuáles fueron materiales auténticos, grabados y consultados con los mismos hablantes del náhuatl. Sin embargo, aquí menciono aquellos materiales que fueron recopilados para contar con modelos de ejercicios interactivos o aplicaciones electrónicas. Las tres aplicaciones que se muestran a continuación fueron descargadas gratuitamente del servicio de Google Play Store: *Vamos a aprender náhuatl*, *Nahuatl Naman*, y *Busca y Encuentra en Náhuatl* pueden ser descargados gratuitamente en dispositivos móviles con sistema Android.

Busca y Encuentra en Náhuatl es una aplicación basada en dos documentos del maestro de náhuatl Genaro Medina Ramos, un libro glosario y una gramática. De esta información podemos concluir que el náhuatl que se está usando se enmarca en la región de Cholula, Puebla, a pocos kilómetros del volcán Popocatepetl. La aplicación fue desarrollada por el grupo de programadores AXCAN, conformado por Cuaxiloa y Domínguez (2016). La organización de la aplicación está basada en cinco glosarios: patio, bosque, cocina, cocina de la abuela y pueblo. Se muestran imágenes de los espacios, y dentro de cada imagen aparecen los nombres de los objetos y su pronunciación en audio al presionar cada objeto con el cursor. Una de las actividades que llama más la atención es la sección de *Encuentra*, donde una voz en off hace una pregunta sobre el lugar donde se encuentran los objetos y el usuario debe apretar el objeto correcto. Este ejercicio promueve la práctica de comprensión oral, aunque la pregunta sea la misma y lo único que cambie sea el complemento, en este caso la palabra que se busca. La cantidad de elementos que se muestran para practicar son mínimos por lo que es una aplicación para un nivel básico. La ortografía empleada en esta aplicación parece ser lo que normalmente se denomina ortografía tradicional o clásica.

Figura 8 Respuesta correcta de la sección *Encuentra*.

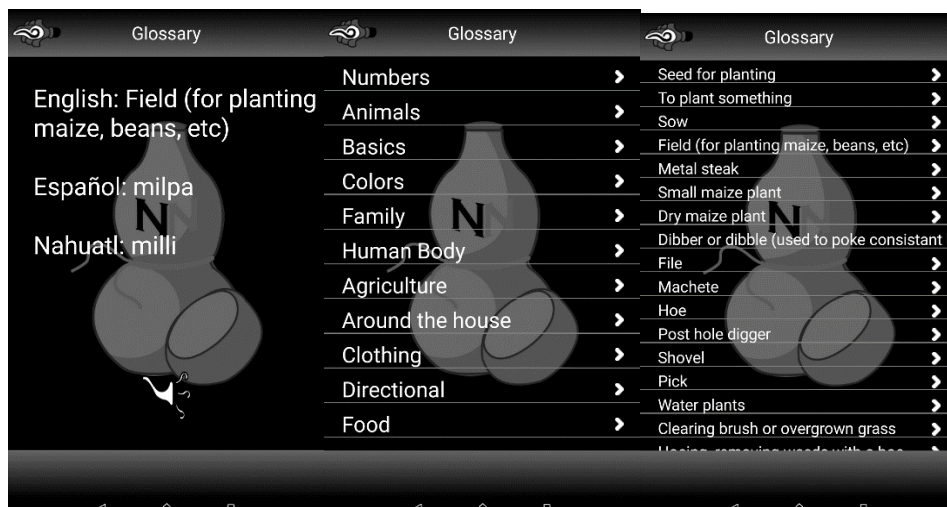


Fuente: Aplicación *Busca y Encuentra en náhuatl*

Nahuatl Naman es una aplicación desarrollada por un equipo de trabajo académico denominado Nahuatl Naman, apoyado por el *Confluentcenter for Creative Inquiry* y el Department of History en la University of Arizona. Cruz, Moore y col. (2015) organizaron la aplicación en cinco secciones: *glossary*, *picture matching*, *flash cards*, *grammar lessons* y *text matching*. Esta aplicación tiene la cualidad de poder ser configurada en dos idiomas de etiquetado, diálogos e instrucción, estos son inglés y español. La aplicación establece claramente que la variante dialectal es de la Huasteca Veracruzana. Comparada con la aplicación anterior, ésta tiene cerca del triple de información distribuida mayormente en el *glossary* y *text matching*. La sección de *flash cards*, *picture matching* y *text matching* son lo más cercano a un ejercicio interactivo. La sección de *grammar lessons* solo cuenta con unas imágenes de reglas mínimas que no concuerdan con la cantidad de información vertida en la aplicación. La sección de *picture matching* sólo tiene una categoría de vocabulario, lo que parece ser un error técnico pues no incluye más secciones. En términos generales *Nahuatl Naman* es una mejor versión de un glosario como lo es *Busca y Encuentra en náhuatl*. Sin embargo, sigue siendo una aplicación enfocada en vocabulario, dejando fuera la comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral y comprensión oral, además de ejercicios para practicar gramática. Ésta última habilidad está ligeramente considerada pues todos los vocablos que se muestran en la aplicación están escritos en tres idiomas en el glosario (inglés, español y náhuatl) y además se puede escuchar la palabra en náhuatl. En

español, hay varios errores ortográficos y de traducción que podrían confundir a los usuarios y algunas secciones tienen fallas técnicas como la ausencia de pronunciación en algunas palabras o la eliminación de imágenes en algunos conjuntos de vocabulario.

Figura 9 Secuencia de vocabulario. De izquierda a derecha se notan el vocablo, elementos de la categoría y la categoría.

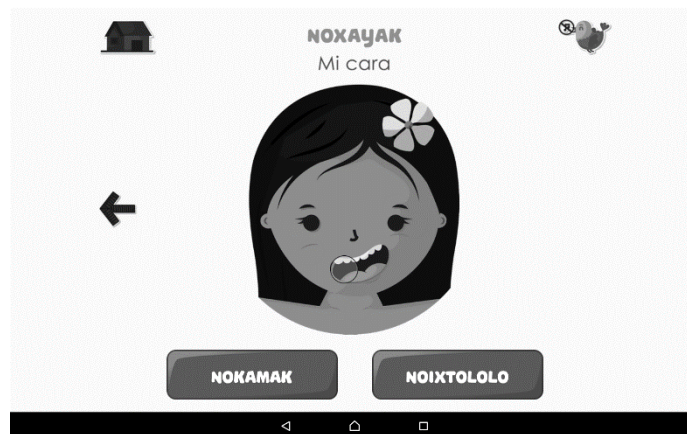


Fuente: Nahuatl Naman, sección *glossary*.

Vamos a aprender náhuatl es la aplicación más reciente de las tres y la única que está apoyada por el INALI. Por lo tanto, hay un aval institucional de esta aplicación y se nota en el diseño y la estructuración de la aplicación. Alonzo y García (2016), los coordinadores, lograron obtener además apoyos de diversas organizaciones y compañías que ayudan a que la aplicación se actualice y llegue a más personas. Desde un principio, esta aplicación aclara que utiliza vocabulario de Acatlán, Guerrero, pero que otras variantes también son consideradas pues el corpus de la aplicación utiliza vocablos que les son comunes a muchas otras variantes. La ortografía náhuatl de la aplicación es muy cercana a la que se utiliza en el presente proyecto, a diferencia del uso de la “j” en lugar de “h” aspirada en palabras como *kamojtli*. Las secciones en la aplicación son comida (frutos y otras plantas), partes del cuerpo, vestimenta (hombre y mujer), espacios sagrados, personas (por edad), conozcámonos (saludos, despedidas, comentarios), los números, los colores y los animales. Algo que notar de la aplicación

es que todas las secciones tienen pequeñas pruebas de memoria sobre el vocabulario en las que generalmente se muestran un par de opciones para nombrar los elementos y el usuario tiene que elegir.

Figura 10 Ejercicio de memoria de la sección Mi cuerpo, mi cara.



Fuente: Aplicación *Vamos a aprender náhuatl*

VIII.3.3 Fase 3. Diseño del producto

Diseño de contenidos. - El uso de objetos de aprendizaje digitales supone una inmediatez y este hecho tiene repercusiones en los contenidos de cada ejercicio. Se pueden usar materiales de cualquier tipo y extensión, pero habrá que pensar en el tiempo que le tomará al usuario interactuar con el ejercicio. Por lo tanto, para no cansar al usuario y, al mismo tiempo, mantenerlo interesado, se buscó que los materiales fueran breves pero representativos de estructuras y vocabulario comunes. Sin embargo, no todos los materiales pueden ser breves debido a que los ejercicios representan diferentes niveles de la lengua. Por lo tanto, se buscó que cada ejercicio reflejara un nivel diferente de lengua.

Los ejercicios están clasificados en tres categorías: *habilidad de comprensión oral, habilidad de comprensión escrita, vocabulario y gramática.* La razón principal de

no haber incluido ejercicios de expresión escrita (redacción) y expresión oral es que el programa computacional que se usó para este proyecto (Stencyl) no tenía las opciones de incluir análisis de lenguaje natural, ni tampoco de incluir opciones para grabar la voz del usuario (de donde se desprendería un tipo de retroalimentación a través de otros usuarios o de un número de respuestas ideales previamente grabadas para cotejarse con la del usuario). Hoy en día existen programas con la potencia de analizar el lenguaje natural escrito como los autocorrectores empleados en programas de procesamiento de textos como *Word*, de la compañía Microsoft. Otros casos se dan en aplicaciones que se instalan en navegadores de internet para corregir y dar opciones al usuario sobre su redacción. Este es el caso de *Grammarly*, donde al escribir cualquier tipo de texto en un formato de llenado o un correo electrónico la aplicación reconoce el texto y proporciona opciones de corrección. En el caso de programas de reconocimiento de voz, hay una oferta de aplicaciones gratuitas que analizan el habla en sus partes, como vocales y consonantes, o en expresiones cortas. Este es el caso de *Elsa Speak* y *The Accent Kit*. Ambas aplicaciones buscan la reducción del acento del usuario para acercarse a un acento modelo, como el inglés *estadounidense*, promovido por *Elsa Speak*. El usuario, al grabarse usando la aplicación, recibe retroalimentación de la aplicación para corregir las partes que se consideran mal pronunciadas.

Habiendo definido las habilidades y los ámbitos de la lengua en cuestión, fue necesario diseñar un formato de ejercicio que facilitara la inclusión de la mayor cantidad de criterios de desarrollo comunicativo. Los modelos de tales criterios fueron tomados del trabajo de McDonough y Shaw (1993), cuyo esquema se abordó en la introducción al subtema *Procedimiento de Elaboración*. A continuación, vemos el esquema aplicado a los ejercicios del presente proyecto.

Tabla 5 Diseño de ejercicios interactivos con criterio didáctico

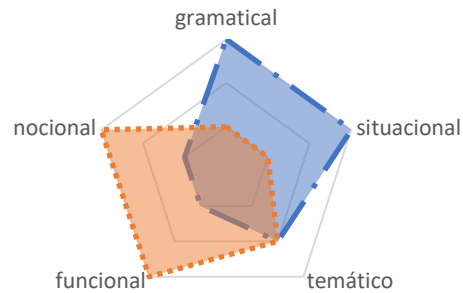
| Tipo y nombre del ejercicio | Tema gramatical | Tema de conversación | Lugar de conversación | Función discursiva |
|-----------------------------|-----------------|-------------------------|------------------------|------------------------------|
| Comprensión oral 1 | Pasado | La granja, el campo, el | La reunión con amigos, | Contar una historia, debatir |

| | | | | |
|---------------|-------------------------|--|--|---|
| | | trabajo, el aprendizaje, la moraleja, el relato, | el salón de clase, el café, el espectáculo de comedia, etc. | un punto, transposicionar una situación con el uso de analogías |
| Vocabulario 1 | Adjetivos calificativos | Descripción de personalidad | Reunión entre amigos, entrevista laboral, | Describir algo o alguien con mayor soltura |
| Vocabulario 2 | Sustantivos | Los animales: descripción del medio ambiente | El zoológico, el parque nacional, la reserva natural, el museo, la reunión informal. | Identificar, describir y narrar usando elementos comunes en la vida y la literatura |
| Gramática 1 | Los grupos verbales | Las diversas acciones mostradas | El salón de clase, el bar, el antro, la entrevista, la cena, el cumpleaños, etc. | Identificar verbos en conversaciones con hablantes |

Fuente: Basado en el trabajo de McDonough y Shaw (1993)

En la *Tabla 5* se muestra el diseño de los ejercicios interactivos del presente proyecto basado en un criterio didáctico. Por lo tanto, cada una de las columnas corresponde a un punto de partida (un enfoque) en una planeación didáctica, seguida de algunos otros que girarán alrededor del enfoque elegido. De esta manera, el mismo tema puede desdoblarse de acuerdo con las necesidades del alumno, los objetivos de la planeación, los estilos de aprendizaje o la metodología de la enseñanza. También el mismo ejercicio puede usarse como un ejercicio total, donde la práctica de inicio a fin sea un objetivo por cumplir, o como un ejercicio parcial, donde la práctica parcial de ejercicio tenga el objetivo de complementar otra actividad o punto gramatical.

Figura 11 Ejemplo de una actividad con dos enfoques metodológicos.



Fuente: Adaptación de los enfoques considerados por McDonough y Shaw (1993)

En la *Figura 11*, tenemos un ejemplo de un ejercicio que puede usarse de dos maneras diferentes. Una manera está basada en un programa curricular *nocional-funcional* y ambos aspectos son el punto de partida que puede llevar gradualmente a la consideración de un *tema*, con un fondo *gramatical* y *situacional* poco visible o tal vez ya practicado previamente. La otra manera está basada en un programa curricular tradicional de tipo *gramatical-situacional* y ambos aspectos moldean el tipo de actividad que iría de la mano con una temática, con un fondo *nocional* y *funcional* que posiblemente no sea importante abordar por el nivel de los alumnos.

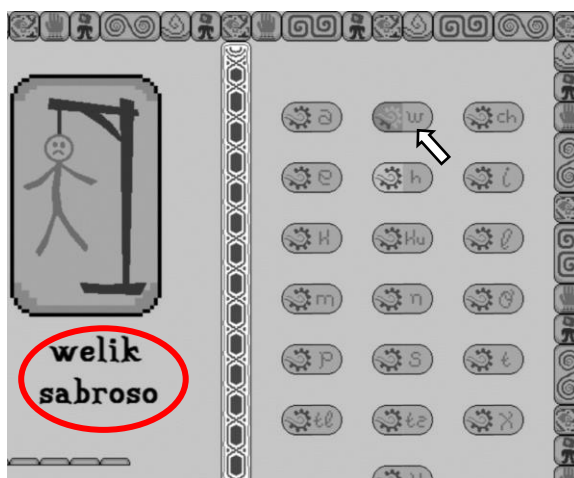
Interactividad. – Antes de empezar a diseñar los materiales, es importante estar consciente de los límites del programa computacional. Hay que acercarse al programador y preguntarle sobre tales alcances. En el caso de *Stencyl*, se permite realizar ciertas acciones comunes con el cursor como seleccionar un elemento y arrastrarlo. Estas dos acciones básicas son las que se necesitan para todos los ejercicios. Como ya se mencionó anteriormente, debido a que no se puede manipular lenguaje natural, no se necesita de un teclado, aunque *Stencyl* tiene la opción de agregar controles mediante el reconocimiento de teclado. El uso único del cursor nos permite manipular el ejercicio interactivo desde una computadora portátil, de escritorio y hasta en celulares y tabletas. Sin embargo, estos ejercicios están diseñados para ser manipulados desde la PC usando el cursor.

Un aspecto importante por considerar es el tipo de información que usaremos en el programa computacional en términos tecnológicos. Es decir, hay que pensar no solamente en la información que mostraremos en nuestros ejercicios, sino también el formato digital que contiene la información. Desde los fondos de los frisos que se utilizan en las ventanas de los ejercicios, pasando por las barras divisorias, los botones, las líneas, los iconos, e incluso las ventanas o cuadros de diálogo, todo debe pensarse como un diseño. La mayoría de los elementos visuales, incluso las letras, están consideradas como imágenes en Stencyl; en este sentido, hay que repensar cómo manipulamos las imágenes, no en el sentido de editarlas o cortarlas de alguna forma, sino en el sentido de que cada una de estas imágenes tiene un rol en el ejercicio y algunas de esas imágenes interactúan entre sí. En el caso del texto, existe una tipografía específica que se creó para usarse en los ejercicios del proyecto. Stencyl permite diseñar una tipografía de acuerdo con el juego que queremos, existe una sección específica del programa que nos permite realizar esto. Por lo tanto, hay que considerar los alcances de manipular imágenes en el diseño de ejercicios; sobre todo si algunos de esos elementos son texto, como en el ejercicio *Gramática 1*, donde en una *sección* del ejercicio, las partículas gravitan, chocan entre sí y el usuario debe seleccionar aquellas que corresponden a una función específica de la partícula. Por lo tanto, podemos agregar movimiento y simular situaciones o animar elementos que atraen más la atención del usuario. Para estas situaciones, Stencyl usa un sistema de reglas de física desarrolladas por un simulador de código libre llamado Box2D, el cual es usado ampliamente por diversas compañías en productos como la consola *Wii* o juegos como *Angry Birds*. En el mediano y largo plazo, si tenemos la visión y el tiempo para diseñar ejercicios tipo juego mucho más complejos, ya existen las herramientas para hacerlo realidad.

Con todo lo antes dicho es importante que el diseñador haga el mejor uso de la “lógica” y la “física” en los ejercicios interactivos. Ambos conceptos moldean el ejercicio (o el videojuego) de forma que el usuario observa y experimenta comportamientos de los elementos que se encuentran en los ejercicios a través del diseño lógico, por lo que este diseño se convierte en el conjunto de reglas de interacción de un ejercicio dado. Si, por ejemplo, consideramos la lógica del ejercicio *Vocabulario 1*, cada vez que el

usuario aprieta uno de los glifos que representan una letra del alfabeto, tenemos que decirle al programa que únicamente se escuchará un sonido y se verá un texto específico, por lo que anularemos cualquier otro. A simple vista, estas consideraciones de lógica parecen obvias, pero para el programador son esenciales para saber cómo realizar acciones que están a la disposición del programa computacional.

Figura 12. Comportamiento lógico de un elemento en Stencyl: exclusión.



Fuente: Ejercicio *Vocabulario 1* del presente proyecto.

En la *Figura 12*, podemos ver cómo el elemento “w” nos remite automáticamente a un par de palabras, una en náhuatl y la otra en español, y este elemento puede usarse para deletrear palabras. En términos simples, si elegimos este elemento para deletrear una palabra como *awakatl* (aguacate), el programa, a través de un sistema de lógica, elimina todos los demás elementos que no concuerden con “w”. Una vez que terminamos de deletrear, se detiene el tiempo, se da un puntaje y se da paso a una ventana de calificación con una orden lógica tipo *IF*. Si tal y tal evento sucede, o si tales y tales circunstancias se dan, entonces tenemos un resultado tal que se preestablece en el programa computacional.

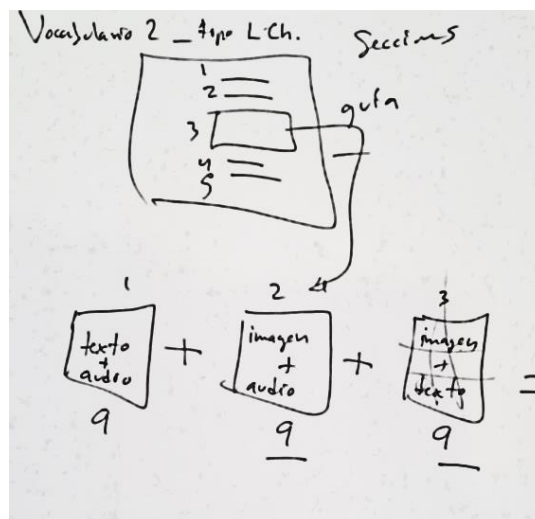
¿Para qué nos sirve esta información especializada? En el entendido de que estaremos colaborando con un experto en informática y programación, el experto nos dirá cómo puede organizarse la interacción en términos de lógica, qué objetos se mueven, cómo y con qué comportamiento. De ahí que sea más fácil diseñar los

ejercicios interactivos con mayor confianza pues ya se tiene en mente los alcances de la tecnología. Además, los elementos de un juego responden a reglas de física cuando interactúan entre sí, o cuando el usuario los manipula.

En este marco, cada uno de los ejercicios busca retar al alumno a que supere una serie de obstáculos. Por lo tanto, el uso de un reloj para limitar la reacción del usuario y la apelación al conocimiento o habilidades del hablante para resolver las incógnitas es crucial. Para facilitar la creación de los ejercicios, se decidió hacer un diseño único para cada los ejercicios. Así podemos replicar el ejercicio en tantas situaciones, estructuras y vocabulario como queramos en el futuro, teniendo siempre espacio para adaptar y rediseñar ejercicios.

En el fondo, comunicarle a nuestro experto en programación e informática sobre un juego que tenemos en mente nos ayudará a empezar a trabajar en cómo hacerlo realidad. Lejos de sólo tener una idea, hay que formalizarla. A continuación, se presenta el esquema original de diseño del ejercicio *Vocabulario 2*, en el cual originalmente se planeó mostrar 9 elementos por sección, con tres secciones de práctica.

Figura 13 Ilustración del diseño interactivo para el ejercicio *Vocabulario 2*.



Fuente: Archivo personal del autor del presente proyecto

Los elementos multimedia. – Hay que seguir preguntándonos cuáles son los límites del programa computacional y así considerar los diversos formatos multimedia. Como ya se mencionó anteriormente, la mayoría de los elementos multimedia aceptados por Stencyl se reduce a las imágenes, pero también existe la posibilidad de agregar archivos de audio en formatos específicos. En el caso de este proyecto se incluyeron archivos de audio en formato MP3 para visualizarlos en los ejercicios en Flash, todos los demás formatos de visualización (HTML5, Windows, Mac, Linux, iOS y Android) aceptan únicamente audio en formato OGG. En el caso de los archivos MP3, deben ser grabados o convertidos con las siguientes características: una frecuencia de 44.1 KHz (versus 22 u 11), con calidad en resolución de 16 bits, a un rango constante de bits (versus VBR) y sin ninguna metadata. Finalmente, los archivos de este proyecto fueron grabados a una velocidad de transmisión de 320 kilobytes por segundo.

En cuanto a las imágenes, lo primero que se seleccionó fue una serie de imágenes que funcionarían como frisos, botones, secciones, líneas, divisiones y demás partes de los ejercicios que serían considerados como la estética y el arte. Los diseños fueron tomados de la colección reunida por Jorge Enciso en su libro *Sellos del Antiguo México* de 1947 (o *Design Motifs of Ancient Mexico*, en su versión en inglés de 1953). Al respecto, es importante decir que la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA, 1996) permite el uso de varios tipos de obras siempre y cuando no se lucre con ellas y, en especial, el propósito del uso tenga fines artísticos o educativos. Cito casi toda la sección del Título VII, Capítulo III, De las Culturas Populares:

Artículo 157.- La presente Ley protege las obras literarias, artísticas, de arte popular o artesanal, así como todas las manifestaciones primigenias en sus propias lenguas, y los usos, costumbres y tradiciones de la composición pluricultural que conforman al Estado Mexicano, que no cuenten con autor identificable.

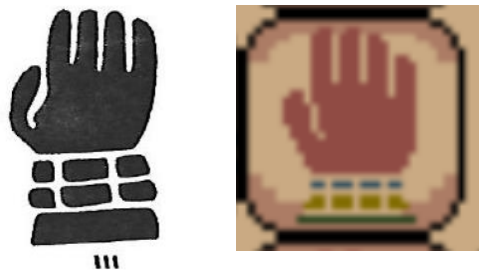
Artículo 158.- Las obras literarias, artística, de arte popular o artesanal; desarrolladas y perpetuadas en una comunidad o etnia originaria o arraigada en la República Mexicana, estarán protegidas por la presente Ley contra su deformación, hecha con objeto de causar demérito a la misma o perjuicio a la reputación o imagen de la comunidad o etnia a la cual pertenecen.

Artículo 159.- *Es libre la utilización de las obras literarias, artísticas, de arte popular o artesanal; protegidas por el presente capítulo, siempre que no se contravengan las disposiciones del mismo.*

Artículo 160.- *En toda fijación, representación, publicación, comunicación o utilización en cualquier forma, de una obra literaria, artística, de arte popular o artesanal; protegida conforme al presente capítulo, deberá mencionarse la comunidad o etnia, o en su caso la región de la República Mexicana de la que es propia [énfasis agregado]. (página 27)*

Volviendo a la compilación de Enciso (1953), tenemos varios de esos diseños en todo el arte de los ejercicios. Si se observa con cuidado, veremos diseños específicos que se fueron incorporando poco a poco para formar una línea de bloques contorno de las ventanas, como el anverso de una mano abierta con los dedos extendidos que parece tener brazaletes en la muñeca. El original del ejemplo anterior está codificado en negro únicamente en el libro de Enciso, pero en nuestro diseño tiene un color marrón con brazaletes verdes. De hecho, en la página 134 del *Design Motifs of Ancient Mexico* se logra ver 5 diseños sobre manos, cada uno proveniente de distintos lugares. En el caso de nuestra composición de diseño, la mano que usamos proviene de un sello encontrado en Yucatán. El proceso consiste en digitalizar el diseño, transferirlo al editor de imagen para colocarlo como un mosaico en la ventana deseada, colorearlo.

Figura 14 Diseño de mano utilizado en el proyecto



Fuente: De izquierda a derecha: diseño publicado en el libro de Enciso (1953) y diseño de mosaico en *Stencyl* para el presente proyecto por el experto en informática.

Para hacer más práctico el proceso de creación, el mismo diseño de contornos, frisos, líneas divisorias y tipografía de letras se usó en todos los ejercicios. Sin

embargo, la paleta de colores del diseño fue otro paso importante. La idea original tuvo que ver con codificar el arte con colores que fueran recurrentes en las culturas nahuas antiguas. Por lo tanto, se tomaron ejemplos de los pocos documentos que existen en resguardo como el códice *Aubin Tonalámatl* (1400-1600) (o el *Calendario de Aubin*, en honor al paleógrafo francés Alexis Aubin), documento que se ha estimado escrito entre principios del siglo XV y finales del XVI. A continuación, se puede apreciar el diseño de arte del ejercicio *Vocabulario 1* en monocromático. A pesar de ya tener casi todo el diseño de acción, hasta este punto todavía faltaba la inclusión de colores. Por lo tanto, se necesitaba de una fuente que nos dictara la paleta de colores.

Figura 15 Diseño monocromático del ejercicio *Vocabulario 1*



Fuente: Ejercicio *Vocabulario 1*

Un ejemplo claro de la distinción en la paleta se logra ver en los *Prontuarios de frases de cortesía en Lenguas Indígenas* del INALI. Según el sitio de descarga del INALI, entre 2014 y 2016 se habían publicado 23 prontuarios en diferentes lenguas, por lo que es posible identificar el diseño de cada prontuario con una composición de colores única para cada idioma. En el caso del náhuatl, el diseño es el único que tiene negro como fondo. Los colores del texto con este tipo de fondo deben contrastar, por lo

que textos blancos aparecen en todo el documento con frisos camuflados de olas amarillas, azules, anaranjadas y verdes. Si comparamos el prontuario náhuatl con el resto, nos daremos cuenta de que los otros están diseñados con colores claros ilustrados con acuarelas. ¿Cómo interpretar esta composición de colores? Parecería que el diseño de arte no tiene mucho que ver con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la apreciación del arte y la estilística sí tienen mucho que ver con el interés que se fomenta en el usuario. Si vemos una película en clase, no veremos cualquiera, sino la que mejor se ajuste al tipo de público y a la temática en cuestión. Tampoco podemos escuchar cualquier tipo de música en clase, de lo contrario podría distraer o estresar más al alumno que relajarlo. Por lo tanto, la estética y el color tampoco son menores en el diseño global de un ejercicio educativo, mucho menos de un video juego o una aplicación digital.

Heller (2004) nos da algunas pistas de cómo funcionan los colores en nuestras culturas. En su libro *Psicología del color, cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*, Heller nos comenta sobre una investigación histórico-sociológica y el uso de una encuesta a 2000 alemanes para saber qué opinaban sobre los colores y los sentimientos. Como resultado, Heller obtuvo una serie de combinaciones asociadas a un sentimiento, valor o concepto. A manera de ejemplificación, hay pocas composiciones de color-sentimiento que correspondan con el prontuario náhuatl, pero podemos acercarnos un poco. Primero que nada, hay pocas composiciones donde el negro sea predominante y se use blanco. Una de esas composiciones expresa *elegancia* y otra *devoción*. Mientras que los detalles coloridos estarían cerca de la *diversión*, la *amabilidad* y lo *agradable*.

Si se comparan el Aubin Tonalámatl y el ejercicio *Vocabulario 1*, se pueden ver muchas similitudes en la paleta de colores, empezando por el uso de marrón, azul y amarillo, detalles en rojo, negro, pero contrastando con el azul que decidimos colocar en el fondo. En una decisión práctica, se decidió utilizar la misma iconografía y paleta de colores para todos los ejercicios del presente proyecto. Por lo tanto, todos los ejercicios son consistentes con el diseño de arte antes descrito, pero diferentes en cuanto al aspecto lúdico del ejercicio, es decir, el *diseño de acción*.

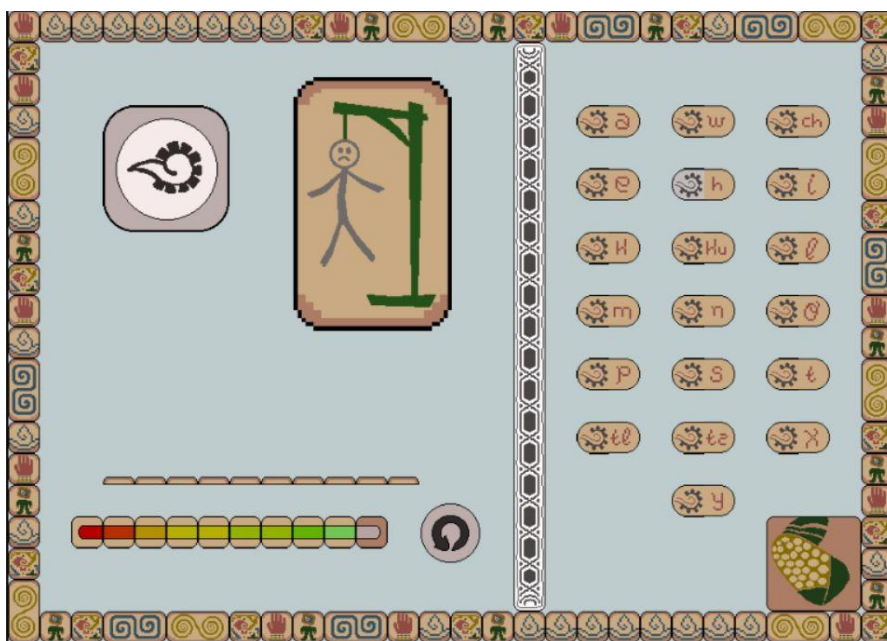
De acuerdo con el análisis a base de azul de Heller (2004), el diseño de *Vocabulario 1* se acerca a la *simpatía* y lo *acogedor*. En las *Figuras 16* y *17* se pueden ver el modelo de composición cromática del códice *Aubin Tonalámatl*, y la composición cromática final del diseño de arte del ejercicio *Vocabulario 1*, respectivamente.

Figura 16 Detalle policromático del códice *Aubin Tonalámatl*



Fuente: *Aubin Tonalámatl* (1400-1600)

Figura 17 Diseño policromático del ejercicio *Vocabulario 1*



Fuente: Ejercicio *Vocabulario 1*

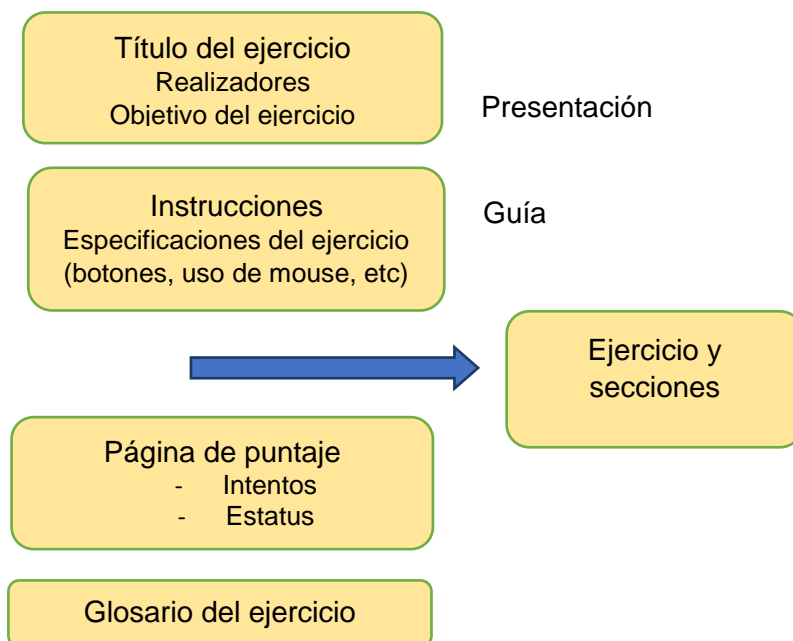
Pasando a la parte lúdica de los ejercicios, como diseñador de materiales y maestro, un *diseño de acción* es un esquema de cómo una persona interactúa con la información para aprender. En las actividades en el salón de clase, es importante tener en mente este diseño en nuestras planeaciones pues los alumnos tendrán que hacer algo con la información que se les proporciona. En muchos casos esta información viene en diversos formatos, textos impresos, audios, videos, aplicaciones, sitios de internet, imágenes, animaciones u objetos concretos. La intención es que el alumno logre hacer algo con estos objetos para que esta interacción lo acerque más a la práctica y el entendimiento de una lengua. Si, por ejemplo, queremos que un alumno practique la descripción, podemos darle el objeto si lo tenemos a la mano. Podemos usar una imagen que requiera describirse, tal vez un símbolo, un logo o una foto. El diseño de acción sería decidir qué imágenes son las adecuadas para esta actividad, determinar cuántas de ellas son necesarias, en qué momento de la clase deben entregarse, decidir si esta actividad puede ser grupal, en equipos o individual y, finalmente, determinar el reto a cumplir. En el fondo, el proceso y el objetivo conllevan aprendizaje, aunque el alumno no lo sabe, pues supone que alcanzar un objetivo lo llevará al aprendizaje. Sin embargo, como maestros y diseñadores sabemos que el proceso nos lleva a nuevos descubrimientos, a clarificaciones y retroalimentación. Por eso es tan importante el diseño de acción, pues durante el proceso de alcanzar un objetivo, también se están trabajando otras habilidades y se están incorporando fragmentos de conocimiento (vocabulario, pronunciación, gramática, sociolingüística).

Trasladando el concepto de diseño de acción a los ejercicios interactivos, es importante considerar el esquema general de todo el ejercicio, desde la página de portada hasta los créditos. Por supuesto, la parte más importante tiene que ver con el diseño del “ejercicio” en sí mismo, es decir, la sección en la que se manipulará y practicará. En la siguiente sección se explica con más detalle.

La Interfaz del usuario. Como principio de diseño, todos los ejercicios están diseñados con un mapa común o *guión del ejercicio*, es decir, todos contienen cinco secciones que ayudan a organizar mejor el aprendizaje. Las secciones que conforman

los ejercicios están organizadas por páginas y son las siguientes: página *presentación*, página *guía*, página *ejercicio*, página *puntaje* y página *glosario*.

Figura 18 Esquema del guión del ejercicio interactivo.



Fuente: Diseño propio del presente autor para guiones y materiales para el presente proyecto.

En la página *presentación* aparecen todos los créditos del ejercicio, el título del ejercicio y el objetivo. Además de la información sobre los realizadores, el usuario también puede elegir entre tres idiomas de diálogos. Es decir, las instrucciones, las ventanas de diálogos, los títulos y subtítulos podrán ser leídos en tres idiomas: español, inglés y náhuatl. Esta es una sección muy breve, pero es importante decir que en esta sección se clarifica la gratuidad del ejercicio, y su libre uso para el aprendizaje y la enseñanza. En la *página guía* aparecen las instrucciones del ejercicio y el tutorial de cómo interactuar con él. Las instrucciones tienen que ver los temas a trabajar en el ejercicio, los cuales son temas de conversación o lingüísticos (gramática, pronunciación, vocabulario, etc.). También se explica la conceptualización del ejercicio en términos del diseño de acción: un juego, una prueba, una serie de reactivos, una lectura. Debido a que no todos los ejercicios tienen el mismo diseño de acción, hay que

explicar cómo funciona cada ejercicio para ser manipulado. Por lo tanto, también se agrega una breve explicación de cómo usar los botones y el cursor. Se utilizan los mismos íconos del ejercicio en pequeñas imágenes para que sea más fácil identificar los botones y las acciones.

La página *ejercicio* es la principal, por lo que el ejercicio en sí mismo se encuentra aquí. Esta página puede estar subdivida en más páginas para completar todo el ejercicio. De suerte que al terminar todos los ejercicios se podrá visualizar la página *puntaje*. Ésta es la página donde aparece el porcentaje de aciertos y errores en todo el ejercicio. El puntaje en cada reactivo se determina al considerar la cantidad de intentos correctos menos los intentos incorrectos. Al completar el reactivo se determina un puntaje. En el caso de reactivos donde sólo hay dos opciones de respuesta, como en preguntas de verdadero o falso, sólo se suman los aciertos. En esta sección aparecen las respuestas del usuario y las respuestas correctas también. Sin embargo, decidimos dejar fuera la página de puntaje en los ejercicios finales. La razón principal de esta decisión tuvo que ver con dos aspectos: el primero fue la dificultad de determinar un sistema de puntaje que funcionaría para todas las secciones de los ejercicios. Al haber más de una sección en algunos, se convirtió en algo difícil de realizar. El segundo aspecto para eliminar la página de puntaje tuvo que ver con determinar la pertinencia de puntajes en ejercicios que tienen candados para avanzar. Por lo tanto, el puntaje no tendría ningún valor intrínseco pues el obtener una marca no es el objetivo de los ejercicios. Finalmente, tenemos la página *glosario*, donde se puede ver otro tipo de retroalimentación pues se incluye todo el vocabulario esencial que se usó en la página *ejercicio*.

VIII.3.4 Fase 4. Desarrollo del producto

El prototipo para todos los ejercicios fue el ejercicio *Vocabulario 1*, basado en un juego de ahorcado, en donde se practica el uso de adjetivos calificativos. Lo primero que se eligió fue un diseño de acción (o juego) para emularlo en el prototipo. Después se analizó la susceptibilidad de algunas estructuras gramaticales para realizarse en este

tipo de diseño. Debido a que el diseño de acción fue un juego de ahorcado, las categorías tendrían que reducirse a una palabra o frase sustantiva. Este tipo de juego conlleva un análisis morfológico y fonológico. Por lo tanto, se reunió material bibliográfico (textual) y etnográfico (audios). Éste último material fue material tomado directamente de hablantes del náhuatl, cuyas grabaciones se editaron para lograr un sonido claro en la reproducción. No todas las grabaciones fueron mostradas en el diseño final.

En una segunda fase, se realizó una reunión entre el programador y el presente autor. Fue importante la explicación de qué tipo de producto se quería obtener. El programador hizo algunas observaciones técnicas sobre la viabilidad de hacer un ejercicio de este tipo y se llegó a un acuerdo final de materiales necesarios para programar y diseñar el ejercicio. Una vez que el programador obtuvo todo el material necesario, le tomó aproximadamente un mes para realizar el prototipo en sus aspectos de diseño de arte, diseño de acción, interfaz y funcionalidad.

En una tercera fase de desarrollo, se hizo un análisis crítico de la primera versión terminada del ejercicio para realizar cambios, ajustes y dar vistos buenos de los diferentes diseños. Esta tercera fase consistió en la revisión periódica de mejoras de por lo menos tres versiones del mismo ejercicio. En lo subsecuente, todos los ejercicios fueron hechos de la misma forma y en el mismo orden hasta que entre la cuarta y la séptima versión surgió la versión definitiva.

También es importante decir que al determinar los diálogos definitivos del ejercicio en cuestión se contactó al experto en lenguaje para que pudiera traducir todos los diálogos al náhuatl. De esta manera, estuvimos más seguros que se podría incorporar al final tres opciones de lectura de diálogos en el mismo ejercicio: español, inglés y náhuatl. Las versiones en español e inglés fueron realizadas por el presente autor, pero esta misma actividad no fue la única realizada por el experto nahuahablante, debido a que él mismo realizó una revisión de todos los ejercicios en su contenido y grabaciones para poder determinar el acierto en los materiales usados.

VIII.3.5 Fase 5. Realización de la versión definitiva del producto

Los ejercicios están visualizados como ejemplos de una habilidad y dos ámbitos que generalmente se desarrollan y evalúan en cualquier idioma: comprensión oral, vocabulario y gramática.

Como ya se explicó anteriormente, el prototipo sirvió de base para realizar el resto de los ejercicios interactivos que, tentativamente, estarían listos en un mes cada uno. En la realidad, dependiendo de la complejidad del ejercicio, tomó más o menos de un mes para terminar cada uno.

En cuanto a la organización de los materiales y el formato, se aseguró que cada ejercicio tuviera una carpeta de materiales disponibles para el programador. En el caso de materiales textuales, muchos de ellos se transcribieron usando el alfabeto moderno difundido por Andrés Hasler (2001) en su obra *Gramática Moderna del náhuatl de Tehuacán-Zongolica*. Todos los textos, incluyendo las ventanas de diálogos usaron este mismo alfabeto para su ortografía: *a, w, ch, e, h, i, k, ku, l, m, n, o, p, s, t, tl, tz, x e y*. Cuando fueron archivos de audio, se usaron en el formato mp3 descrito en la sección anterior. A cada archivo se le asignó un nombre, un autor, un año y carpeta de ejercicio.

En el caso de materiales registrados con derechos de autor, se buscó el permiso por parte de los propietarios. En los casos en que no se pudo contactar ni comprobar el registro, se optó por usar los criterios de los artículos 148, 149, 150 y 151 de la Ley Federal de Derechos de Autor (1996) en los que se garantiza el permiso de uso de obras con fines educativos y artísticos.

La versión final de los ejercicios es la versión que mejor se pudo realizar con el tiempo y los recursos disponibles. En promedio, los ejercicios tuvieron entre cuatro y siete versiones para que la última se considerara la final. Sin embargo, los ejercicios no se hicieron consecutivamente, se necesitó de un año para terminar todo. El primer tercio del año se negoció las cuestiones técnicas y se diseñó el prototipo. El resto del año se puso todo en marcha hasta que se terminó.

Debido a que todos los productos son perfectibles, la versión “definitiva” es la que decidimos que permitiría la menor cantidad de cambios posibles en lo futuro. Sin embargo, los mismos ejercicios pueden implementarse usando otro software; de ahí la importancia de establecer una carpeta de materiales por ejercicio para después “mudar” el ejercicio a otras plataformas, formatos y diseños si así se deseara. En la *Figura 19, 20, 21 y 22* podemos ver las introducciones de los cuatro ejercicios y una página de los ejercicios que aparecen para resolver.

Figura 19. Ejercicio *Vocabulario 1*

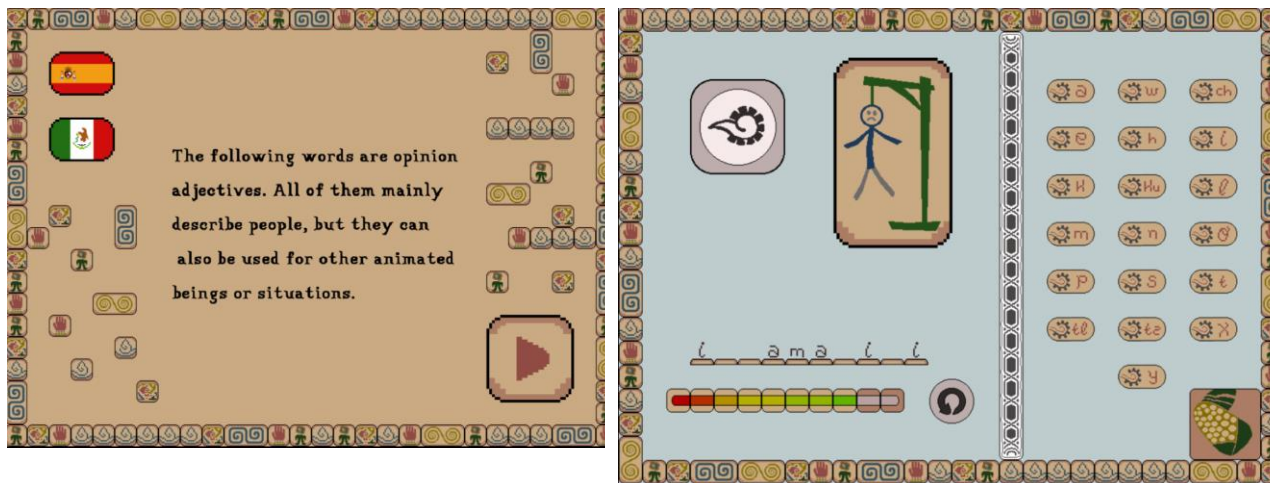


Figura 20. Ejercicio *Vocabulario 2*



Figura 21. Ejercicio *Comprensión Oral 1*

The text that appears in the following exercise is a short story. It belongs to a long tradition of fables translated to several languages around the world. This time, it is a pleasure to present an Aesop's classic thanks to the effort by Academia Veraacruzana de las Lenguas Indígenas and by the translators from the Zongolica Sierra's dialect, Santos Carvajal Garcia and Elizabeth Tcohua de los Santos.

| Conflicto Conflict | Resolución Resolution | Moraleja Moral |
|---|--|--|
| Ponia Laid Okinyakiklaxya | La abrieron Opened it Okiktakohke Okihitlapakkeh | Ayudando Helping Mitapanawitah Mitapalewitah |
| Ocurria Happened Otlamochwaya | Encontraron Found Okahsilikkeh Axililkeh | Perderá Will lose Tontlapolos Tlahkuilos |
| Esperaron Waited Chihchihkeh Mochistokkeh | La mataron Killed it Kimitohkeh Okimiktikkeh | |

Figura 22. Ejercicio *Gramática 1*

The conjugation of verbs from the Tehuacan-Zongolica area is organized in 5 groups. The reason why certain verbs belong to a group and not to another is their root change in some tenses in nahuatl. For example, Group-1 verbs could be called "regular" since their root does not change in any tense. Next, the verb *choka* is presented:

"Nochipa tichoka." - "You always cry." (Present)
 "Niman tichokas" - "Later you will cry." (Future)
 "Okachi otichokak" - "You cried more" (Past)

0/8

Onipixkak

Owintikeh
Otiyehyekohkeh

Tipixkah

VIII.4 Materiales multimedia para la enseñanza del náhuatl a hablantes adultos no nativos

A continuación, describo el producto que se desarrolló en este proyecto y enseguida explico brevemente el porqué del título:

“Diseño de materiales multimedia para la enseñanza del náhuatl a hablantes adultos no nativos”

Primero que nada, los materiales son multimedia debido a que incluyen varios tipos de elementos en el mismo espacio: textuales, auditivos y animados. El único elemento que no se utiliza en los materiales es el video. Por cuestiones de tiempo fue imposible incluir video en los ejercicios. En su conjunto, los materiales pueden ser clasificados como aplicaciones electrónicas, pues son independientes e intuitivas para ser usadas, pero no tan extensas como para ser descargadas desde un dispositivo móvil. También pueden ser clasificados como ejercicios interactivos por el mismo formato en el que están programados: FLASH, de la compañía Adobe.

Como ya se especificó en el proyecto, estos materiales tienen el objetivo de usarse con hablantes cuya lengua materna no es el náhuatl y al mismo tiempo son jóvenes adultos o adultos. El diseño, los elementos mostrados y el tipo de evaluaciones responden a estas variables.

Por último, para poder acceder a los materiales, será indispensable dirigirse al siguiente sitio: <https://reggaerio.wixsite.com/ahawilli>. El nombre del sitio es *Ahawilli*, que en náhuatl significa *juguete*. En la sección de *Materiales*, se podrá encontrar el apartado de *Interactivos*. Los cuatro materiales propuestos en este proyecto podrán ser visualizados en una sola página y preferentemente deberán ser usados en una computadora de escritorio, portátil o tableta. Además, es necesario abrir el sitio usando el navegador *Mozilla Firefox*. Todos los elementos en formato Flash se muestran mejor en este navegador.

IX Estrategias de implementación

Es importante saber si los ejercicios tendrán utilidad entre los alumnos, maestros y administradores. Al ser ejercicios interactivos, será importante ponerlos a la disposición de todo el público a través de internet. Existen muchas formas de hacerlos llegar a quienes los podrían necesitar, por lo que será bueno ir nombrando instituciones difusoras, conocidos y espacios de enseñanza. Sin embargo, son materiales específicamente diseñados para aprender y enseñar náhuatl. Son ejercicios basados en el dialecto del centro-este del país. Específicamente recogen rasgos del náhuatl del Tehuacán-Zongolica y como tales podrían no ser de completa utilidad para los hablantes de otros dialectos.

IX.1 Etapas de implementación

Son varios los espacios donde se pueden implementar y compartir. Primeramente, hay que pensar dónde alojar los materiales. Al haber varios sitios donde se pueden publicar proyectos hoy en día, no será un problema. Enseguida será importante compartir los ejercicios con los espacios de enseñanza. Al final de cuentas, los ejercicios están planeados para ser usados en ese contexto. Finalmente, hacer público el proyecto en la comunidad académica ayudará a crear lazos y recibir retroalimentación. Este último punto se puede hacer en tres partes. Primeramente, ya existen instituciones que cuentan con sitios de internet donde se albergan materiales. En segundo término, hay foros, congresos, pláticas, presentaciones y diversos eventos públicos donde se pueden mostrar resultados con ponencias. Finalmente, los órganos encargados de publicar investigación y difusión científica como revistas y colecciones serán el último lugar dónde compartir.

IX.2 Desglose de actividades

El objetivo principal de estos materiales es hacerlos accesibles a todos los interesados. Es así como la opción más obvia para compartir los ejercicios interactivos es crear un sitio en internet y diseñarlo específicamente para albergarlos. Hasta este momento,

hemos hecho un pequeño sondeo para saber qué compañías nos pueden ofrecer el mejor servicio y la que ofrece rapidez, facilidad y desempeño es el sitio *Wix*. Es fácil de usar, gratuito y se puede mejorar si se desea incluir más información, tener más espacio y personalizar más el sitio.

Lo siguiente será contactar a todos los espacios de enseñanza posibles que ofrezcan cursos de náhuatl. Los primeros que deben recibir noticias de estos ejercicios deben ser espacios que 1) se encuentren en el radio del náhuatl del centro-este, náhuatl de Tehuacán-Zongolica y que principalmente 2) promuevan la enseñanza a hablantes no nativos del náhuatl. Posteriormente podrán compartirse con los espacios en el resto del país que previamente han sido identificados en la lista cruzada del INALI y el PUMNM, mencionada al final del subtema *VII.4 Políticas lingüísticas*.

Enseguida será compartir los materiales en espacios académicos donde pueden redistribuirse y analizarse, sobre todo aquellos espacios que ya albergan otros materiales e incluso ya cuentan con sitios de alojamiento. En este momento, existen tres espacios que han sido creados ex profeso: uno es el *Laboratorio de Lengua y Cultura Victor Franco*, uno de los laboratorios nacionales que tiene el CIESAS y que se encarga de desarrollar, promover, distribuir y apoyar todo tipo de proyectos encaminados a conservar y revitalizar las lenguas nacionales; el otro espacio es el *Acervo Digital de Lenguas Indígenas*, el cual forma parte del *Laboratorio de Lengua y Cultura* y se encarga de producir materiales en diverso formato y en todas las lenguas indígenas del territorio. El tercer espacio de alojamiento es el *Acervo de Lenguas Indígenas Nacionales* del INALI. Este último *Acervo* utiliza ficheros abiertos al público para albergar todo tipo de material digital. A diferencia de los espacios anteriores, parece que la totalidad de los materiales aparecen en el sitio y algunos de ellos tienen restricciones con permisos de autor (es).

En segundo término, los foros temáticos son de diversos tipos tales como coloquios, encuentros, congresos, foros y conferencias. Por lo tanto, enviaremos una solicitud de participación a algunos de ellos impulsando el debate para la producción de materiales audiovisuales de este tipo para la revitalización de lenguas amenazadas. Un ejemplo claro de los lugares donde se pueden promover los materiales son las *ferias*

del libro. La Feria Internacional del Libro de Guadalajara podría ser una, la Feria del Libro del Palacio de Minería organizada por la UNAM sería otra, la Feria Internacional del Libro de Antropología e Historia y esperemos que la primea Feria de las Lenguas Indígenas Nacionales tenga subsecuentes eventos. Las reuniones entre ponentes y asistentes son muchas, pero podemos destacar el reciente Congreso Internacional de Fomento a la Lectura en Lenguas Indígenas.

En último término, será útil hacer públicos los ejercicios en foros, coloquios y encuentros para que la comunidad académica esté informada sobre los esfuerzos de creación de materiales y revitalización de lenguas amenazadas. Como consecuencia de estas acciones, publicaré un par de artículos que ayuden a otros a replicar los materiales en náhuatl o en otras lenguas originarias en revistas como *Estudios de Lingüística Aplicada* de la UNAM, *Revista Nebrija de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* de la Universidad Nebrija, *Estudios de Cultura Náhuatl* del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, *Dimensión Antropológica* del INAH, *Heritage Language Journal* de la UCLA, *LIAMES* (Linguas Indigenas Americanas) de la Universidad del Estado de Campinas en Brasil, *Revista de Lingüística Mexicana* de la AMLA (Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada), *Anthropological Linguistics* de la Indiana University, *Cuicuilco*, *Revista de Ciencias Antropológicas* de la ENAH (Escuela Nacional de Antropología e Historia) y *Tlalocan* del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Espero que a principios del 2019 ya haya enviado por lo menos un artículo para su publicación.

Además de enviar el enlace a los sitios mencionados, le pediremos a todas aquellas organizaciones, colectivos, escuelas y demás espacios educativos que nos envíen evidencia de su implementación y debate con fotos, video y opiniones al sitio de internet que publicaremos.

X Estrategias de Evaluación

Debido a que los materiales estarán a la disposición del público en general y de todos aquellos que reciban una invitación, es difícil rastrear lo que cada usuario hará específicamente con los materiales. Me interesa saber si les serán útiles en distintos contextos y necesidades (presenciales o en línea, y aprendizaje de una segunda o primera lengua), y cómo podrían mejorar su experiencia en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. La encuesta es lo más fácil para que los usuarios nos digan qué opinan y qué más les gustaría ver y estudiar. Pero al final una encuesta tipo lista de cotejo ayudará a que controlemos más los aspectos didácticos y de contenido para poder hacer mejoras. Las preguntas están basadas en mi experiencia como usuario de varios ejercicios interactivos y como curador de sitios usados para complementar clases de idiomas. Un documento en *Google Forms* será suficiente como para ir albergando toda la información necesaria. A continuación, enumero las preguntas que contestarían los usuarios en la *Tabla 6*:

Tabla 6 Encuesta de satisfacción de ejercicios interactivos

| Pregunta | Respuesta |
|---|-----------|
| 1. ¿Recomendarías estos ejercicios? | 1 2 3 |
| 2. ¿El diseño te pareció adecuado? | 1 2 3 |
| 3. ¿Todos los botones funcionaron? | 1 2 3 |
| 4. ¿Las instrucciones fueron claras? | 1 2 3 |
| 5. ¿La calidad del sonido fue óptima? | 1 2 3 |
| 6. ¿Pudiste visualizar el ejercicio en diferentes dispositivos? | 1 2 3 |
| 7. ¿Te ayudó a desarrollar habilidades que querías practicar? | 1 2 3 |
| 8. ¿El tipo de ejercicio es atractivo? | 1 2 3 |
| 9. ¿Te gustaría acceder a más materiales de este tipo? | 1 2 3 |
| 10. ¿La tipografía usada te pareció entendible y coherente? | 1 2 3 |
| 11. Escribe algún comentario a todos o un ejercicio. | |

Esta encuesta estará disponible en el sitio que abriremos y le pediremos a los usuarios que se tomen un tiempo para realizarla una vez que ya trabajaron con los

ejercicios. Lejos de ser un cuestionario técnico, decidí implementar uno del usuario pues serán ellos los que interactúen más con el ejercicio. De esta forma crearemos una base de datos que tendrá que revisarse bimestralmente hasta hacer un corte en los primeros seis meses de haber publicado los ejercicios en la red. De ser posible, al mostrar los ejercicios en ponencias y conferencias, invitaremos a los asistentes a usarlas al momento y dar su veredicto.

Por otro lado, necesitaremos retroalimentación de expertos para poder evaluar el diseño. En el capítulo anterior, *IX Estrategias de Implementación*, mencionamos que enviaremos los materiales a tres espacios que están dedicados a albergar materiales. El *Laboratorio de Cultura y Lengua Victor Franco* cuenta con expertos que han diseñado y publicado materiales y dos de sus investigadoras ya han publicado un documento de prescripciones para diseñar materiales: *Materiales Multimedia en Contextos de Diversidad Lingüística y Cultural*. Salgado y Villavicencio (2011) describen con detalle lo que se debería considerar para elaborar materiales como los que hicimos en el presente proyecto. Sin embargo, se enfocan en programas unificados que han sido planeados para aprender y practicar diversos temas relacionados en un currículo determinado. Esta etapa del currículo unificado donde se han determinado temas, habilidades, objetivos y niveles desde el principiante hasta el avanzado en náhuatl todavía no han sido diseñados ni en este proyecto ni en muchos otros proyectos de materiales digitales. Los ejercicios que se hicieron en este proyecto consideran temas generales del náhuatl, pero no encajan en programas de estudio estandarizados como los que existen en diversos institutos de idiomas y sistemas educativos, pues tales programas no existen. Por lo tanto, la perspectiva para crear este tipo de programas es diferente si consideramos que los ejercicios que acabamos de crear son. En la siguiente *Tabla 7*, menciono los temas y subtemas de los que hablan las autoras para diseñar materiales en un formato resumido, formato que nos servirá para autoevaluar los ejercicios en el corto plazo, pues Salgado y Villavicencio (2011) hacen un análisis más detallado a lo largo de la obra:

Tabla 7 Formato de autoevaluación de materiales interactivos.

| | Pregunta | Respuesta |
|----|---|------------------|
| | Autenticidad | |
| 1 | El lenguaje (oral, escrito, visual, musical) utilizado debe considerar las prácticas lingüísticas y culturales de los usuarios a los que va dirigido | 1 2 3 |
| 2 | Los programas deben presentar contenidos que partan de la propia experiencia | 1 2 3 |
| | Pertinencia | |
| 3 | Cuidar que las competencias que los distintos lenguajes utilizados en un desarrollo o en una actividad demandan al usuario sean congruentes entre sí | 1 2 3 |
| 4 | Los criterios prácticos deben predominar sobre los criterios estéticos y ambos deben verse como complementarios | 1 2 3 |
| 5 | Presentar interacciones pertinentes a la cultura y las prácticas lingüísticas que en ella se observan | 1 2 3 |
| | Interactividad | |
| 6 | Presentar el lenguaje como una actividad en la que los hablantes toman decisiones | 1 2 3 |
| 7 | Proponer actividades en las que los participantes ejerzan interacciones entre sí y con el programa | 1 2 3 |
| 8 | Propiciar encuentros interculturales entre los usuarios potenciales (presenciales y virtuales) | 1 2 3 |
| 9 | Diseñar programas altamente interactivos que promuevan la reflexión y propicien participación activa y crítica del usuario | 1 2 3 |
| | Flexibilidad | |
| 10 | Partir de interacciones básicas que puedan ser desarrolladas en distintos contextos lingüísticos y culturales (saludos y fórmulas de cortesía) | 1 2 3 |
| 11 | Proponer actividades que demanden del usuario distintos grados y tipos de competencias lingüísticas y comunicativas | 1 2 3 |
| 12 | Diseñar programas que permitan diversas rutas de navegación y niveles de uso | 1 2 3 |
| 13 | Tener siempre presentes todos los modos de representación que entran en juego en un desarrollo multimedia (lenguaje verbal, escrito, imágenes, sonidos) | 1 2 3 |
| | Versatilidad | |
| 14 | Diseñar actividades que acepten distintas soluciones | 1 2 3 |
| 15 | Aprovechar las características similares y las diferencias entre las lenguas y culturas para el diseño de los contenidos | 1 2 3 |
| 16 | Proyectar programas que pueden ser usados para diversos fines (apoyar la educación escolar y extraescolar) | 1 2 3 |

Fuente: Salgado y Villavicencio (2011)

Este par de herramientas nos servirán para determinar mejor la utilidad del diseño de los materiales que se crearon. La eficacia no podrá determinarse sino hasta poner los ejercicios en práctica y haber recibido retroalimentación de los usuarios.

XI Conclusiones sobre la producción de materiales para la enseñanza del náhuatl a adultos no nativos

La problemática de fondo de la enseñanza de lenguas indígenas en México radica en la poca sistematización que existe para enseñar en el salón de clase o fuera de él, ya sea en una oferta privada o pública. Como consecuencia de esto, no hay suficientes materiales específicamente diseñados para acompañar la enseñanza del náhuatl para no nativos. La razón de esta situación se pudiera deber a la falta de programas de enseñanza de idiomas indígenas emparejados con un sistema de gradación como el MCERL. Es decir, no se ha trabajado en un mapa en el cual podamos basarnos para realizar materiales por nivel, habilidad y competencia, por eso vemos tantos materiales en internet en náhuatl que son tan repetitivos en sus propuestas. Esto último también se pudiera estar dando debido a que las personas que están publicando materiales en náhuatl no fueron formadas como maestros de idiomas, pues no se presentan los materiales clasificados y graduados dentro de un parámetro como el que ya mencioné anteriormente. Además, debemos agregar que la mayoría de las propuestas de cursos de idiomas indígenas como el náhuatl se limitan al nivel básico. Es evidente entonces el alcance limitado de estos cursos que no logran profundizar en la lengua de estudio por solo contemplar el aprendizaje inicial o superficial.

Estos dos ejemplos nos hacen ver lo poco que se ha diseñado curricularmente la enseñanza del náhuatl. Podemos tomar como ejemplo el trabajo que se ha hecho en la enseñanza de lenguas extranjeras y ver que las instituciones públicas y privadas han hecho un esfuerzo por poner este servicio a la disposición de las personas. Sin embargo, son esfuerzos individuales pues la oferta que existe se da por la demanda. Mi preocupación principal es que las instituciones públicas como las universidades estatales no hayan dado el paso siguiente para incluir los idiomas indígenas en su oferta de servicios. Estamos hablando de idiomas nacionales equiparables al español; aunque no se hablan en todo el territorio mexicano, sí están reconocidos como iguales ante la ley y los expertos en el tema. En este sentido, el diseño curricular junto con la disponibilidad de materiales listos para acompañar este diseño en el aprendizaje progresivo del náhuatl está todavía por verse.

Si quisiéramos nombrar un caso específico de formación y desarrollo del náhuatl tendríamos que voltear a ver lo que ha estado haciendo la UNAM a través de su Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). Hace relativamente poco que el ENALLT imparte cursos de náhuatl (2009) y poco a poco fue aumentando su oferta de niveles hasta llegar a seis. Por lo que respecta a su planeación curricular, sabemos que comenzaron la revisión de sus programas a partir del 2014, por lo que, tentativamente, en el 2019 ya podríamos revisar su trabajo y unir esfuerzos.

Hemos esperado demasiado para que el gobierno mexicano proponga la forma en que revitalizaremos y difundiremos los idiomas indígenas. A 20 años que la computación y el internet se masificaron en México, los ejercicios y materiales didácticos para la enseñanza del náhuatl son sorprendentemente escasos. Y es todavía más sorprendente cuando incluso este idioma, con suficientes hablantes para difundir el aprendizaje de idiomas, no cuenta ni siquiera con un curso en línea gratuito para todos los mexicanos.

La responsabilidad que tiene nuestro gobierno a través de sus departamentos sobre asuntos de educación y cultura sigue vigente. No debemos hacer caso omiso de la realidad en la que vivimos, en la cual cientos de hablantes de otros idiomas deciden ya no transmitir esos idiomas a sus hijos, ni entablar conversaciones en espacios públicos por factores como represión social, discriminación, vergüenza, economía comunicativa y superación económica. Evidentemente, debido a esta postura de menospreciar su lengua materna es que muchos hablantes están en la menor disposición de enseñarla. Por eso tampoco tenemos suficientes maestros de idiomas indígenas que no sólo puedan atender a los niños hablantes de esos idiomas y educar mejor a nativos hablantes, sino además instruir y sensibilizar a toda aquella persona, mexicana o extranjera, que tenga el gusto o la necesidad de aprender este idioma indígena.

Como tal, no existe un departamento o una secretaría federal que se haga cargo de la enseñanza de lenguas indígenas a no nativos en nuestro país. Lo más cercano a este departamento es el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas a través de su Dirección General Adjunta Académica y de Políticas Lingüísticas. Sin embargo, no

conozco un caso en el que el INALI se haya acercado a las instituciones educativas con interés de enseñar tales lenguas y proporcionarles asesoría en materiales para no nativos. Se sigue evitando debatir el tema sobre la enseñanza de las culturas e idiomas indígenas a hablantes no nativos de esos idiomas al querer demostrar que este tema sólo se basa en cómo se educa a los indígenas en sus idiomas, cuando los que debemos educarnos mejor somos el resto de la población mayoritaria, y mayoritariamente hispanohablante en México. Como ya lo han mencionado varios expertos y otros tantos hablantes de idiomas indígenas, el contacto con otros idiomas y culturas indígenas es una forma de mejorar la convivencia, sobre todo en un contexto multicultural y plurilingüe como el que vivimos en nuestro país.

Hablando sobre los productos del presente proyecto, se trató de evitar, en la medida de lo posible, el uso del Método de Enseñanza de Gramática Traductorial. Este viejo método es de los más antiguos en la enseñanza de idiomas y tiene varios beneficios en el aprendizaje inicial, por lo que será bueno empezar a trabajar en una aplicación que explore suficientemente el vocabulario general y especializado. Sin embargo, a la larga predetermina a los alumnos a varias conceptualizaciones sobre la lengua de estudio: a) que debe haber equivalentes entre distintas lenguas y por lo tanto siempre hay que intentar buscar el correspondiente término o expresión en otro idioma, b) que un estudio comparativo de idiomas nos hace más conscientes de nuestra lengua materna y por lo tanto entenderíamos más la gramática del otro idioma pero siempre ajustada a la estructura de la nuestra, c) que el estudio de la gramática de otro idioma supera al estudio del habla (en términos lingüísticos) de los pobladores, de su literatura, de su arte y de su cultura en general.

Habiendo dicho todo esto, se dio prioridad al uso del idioma en las instrucciones y en las actividades mismas. Los ejercicios que se produjeron son un ejemplo del viejo esquema para objetos de aprendizaje que se reduce a una preactividad, una actividad y una postactividad (en algunos casos). El uso de tecnologías para crear juegos les dio a todos estos ejercicios su característica doblemente interactiva, pues la primera interactividad se dio en el diseño secuencial de tareas para que el usuario superara un reto a la vez y, en segundo término, la interactividad tecnológica propiamente dicha a

través del uso de botones, indicadores de tiempo, puntajes, grabaciones, ejemplificaciones y retroalimentación durante y después de haber respondido.

Es importante decir que al haber podido crear ejercicios de este tipo con bajo presupuesto de producción se rebate la idea que el uso de tecnología educativa tiene que ser necesariamente cara para obtener productos de calidad. En este caso hay que hacer algunas puntualizaciones sobre lo que aprendí como diseñador de este tipo de materiales. Dividamos el diseño de materiales en dos tipos: los materiales creados con plataformas previamente publicadas, conocidas como *programas para usuarios*; y los materiales creados expresamente a través de programas altamente especializados, conocidos como *programas de autor*.

Los programas para usuarios son más comunes y accesibles. Por lo tanto, tanto la importancia que tienen en el diseño de materiales como en el uso de ellos es alto. La mayoría de ellos son gratuitos y pueden descargarse en computadoras o dispositivos móviles como celulares. Muchos de ellos cumplen su objetivo y no requieren mucho tiempo para aprender a usarlos ni para generar un producto. Hay que tener siempre presente que entre más innovador sea nuestro producto se requerirá de un programa más poderoso y especializado, entre menos complejo sea nuestro producto se requerirá de un programa regular.

Las conclusiones que puedo compartir para el diseño de materiales en plataformas para usuarios es que el trabajo es más rápido y no requiere casi ninguna inversión monetaria. Sin embargo, si hablamos de los materiales en términos de estética, derechos de autor y disposición, los materiales que hayamos creado se encontrarán a expensas del dueño, el programador o el moderador del sitio donde se publica. En algunos casos el producto a generar deberá llevar una leyenda bastante visible que demuestra con qué programa se creó el producto a usar. Es decir, en lo general no podremos hacer modificaciones del diseño estético como colores, tipografía, orientación e iconografía; tampoco podremos ostentar algún derecho intelectual que nos permita manipular o explotar el recurso de alguna forma; y tampoco podremos decidir cuánto tiempo estarán los materiales disponibles en un sitio u otro ni bajo qué circunstancias se le dará acceso a los usuarios. En el mejor de los casos, cuando el

responsable del sitio tenga la intención de difundir y compartir materiales educativos, éstos permanecerán un tiempo indefinido, pero no así si empieza a volverse costoso darle mantenimiento al sitio. En cuanto al tipo de materiales que podremos generar para el aprendizaje de un idioma, no debemos olvidar que muchos de estos programas, aplicaciones o sitios tienen formatos preestablecidos para la realización de ejercicios de comprensión oral y escrita, expresión escrita, vocabulario y gramática. Es por lo que un ejercicio de opción múltiple estará casi siempre disponible para ser diseñado en la mayoría de estos programas debido a la facilidad con que se puede crear para diseñar reactivos. Sin embargo, el trabajo que se requiere para analizar el lenguaje natural como opiniones, descripciones o ensayos estará en manos de programas especialmente diseñados para ello. Por último, muchos de los programas que estén diseñados para evaluar expresión escrita necesitan de una gran base de datos en forma de diccionario, para que las palabras y su ortografía sean reconocidas por el programa. Esto además supone que el diccionario existe y la normalización de la ortografía también está dada. En el caso del náhuatl y de otros idiomas indígenas, deberemos tener cuidado en este aspecto, por lo que tendremos que descartar la creación de ejercicios para esta habilidad con estos programas.

Los programas de autor, por su parte, sí requieren de una inversión inicial y posterior al trabajo en los materiales. Además, se necesita tener conocimiento especializado de su uso y habilidad para manipularlos, de ahí que la colaboración con expertos sea tan necesaria. Es evidente en este punto que la herramienta correcta nos generará el producto que tenemos en mente. Con estos programas podremos hacer casi cualquier material al mínimo detalle, pero el cuidado y tiempo que se necesita para llevar todo dependerán de una mejor planeación por etapas. En este caso, no podemos jugar mucho con la prueba y error pues esto resultaría en costo y tiempo valiosos. La pregunta que uno debe hacerse es la siguiente: ¿qué tan lejos quiero llegar con el diseño y la difusión de los materiales que tengo planeado hacer? La respuesta a esta pregunta también depende de los recursos y el tiempo con los que contamos, además de considerar qué tanto conocemos sobre los materiales que queremos desarrollar (en este caso el idioma a manipular) y si contamos con las habilidades técnicas y metodológicas para realizar materiales (un ejemplo en este último aspecto tiene que

ver con hacer trabajo de campo y capturar video o audio). Finalmente, la libertad que uno adquiere al pagar una licencia de un programa de este tipo nos permite explotar y publicar el producto de la forma en que más nos convenga. Evidentemente, las opciones que uno tiene en cuanto al formato del producto son todas, a diferencia de los programas para usuarios que muchas veces no nos permiten descargar ningún archivo de trabajo o generar el producto en un solo formato (un archivo comprimido de audio como el mp3, por ejemplo).

Para terminar las conclusiones de esta tesis, será prudente comentar las ventajas y desventajas de hacer un proyecto de este tipo. Comienzo con las ventajas:

- Se usan tecnologías a las que la mayoría de la población puede acceder con facilidad sin necesidad de conocimiento especializado
- Se trabaja con materiales que no requieren de mucha planeación de clase para su implementación, por lo que el empleo de la técnica de microenseñanza impulsada por Dwight Allen para la formación y evaluación de la enseñanza es una buena opción para implementar y evaluar los materiales
- Se puede crear tantos objetos de aprendizaje verbales como se quiera pues hay mucha flexibilidad en cuanto a la temática de los ejercicios y a su dificultad
- Debido a que es un proyecto pocas veces realizado en idiomas indígenas, hay un amplio campo de creación, situación que ya ha sido explotada ampliamente en las lenguas extranjeras.

Continúo con las desventajas:

- Se cuenta con poco tiempo para la realización de los materiales, por lo que, si no se conoce el bien el proceso de creación de materiales didáctico-tecnológicos, se caerá en el riesgo de extenderse mucho y no terminar ni tiempo ni en forma
- Al ser un área de nueva exploración, siempre se estará en el umbral del error técnico, lingüístico o didáctico
- La colaboración es uno de los elementos esenciales de este tipo de proyectos, sin otros miembros en quien apoyarse el investigador tendría que poseer todas

las habilidades y conocimientos antes de iniciar el proyecto, lo cual es difícil de encontrar

Me gustaría recomendar a los interesados en replicar y adaptar este proyecto en otros idiomas o en la creación de más y mejores materiales las siguientes recomendaciones:

1. Reunir la mayor cantidad de materiales que se puedan emplear en los ejercicios como textos, iconografía, imágenes, grabaciones de audio, grabaciones de video y animaciones o ilustraciones antes de tener un bosquejo de los ejercicios. Una vez reunidos, determinar qué materiales funcionarán mejor en la práctica de una o varias habilidades comunicativas (redacción, comprensión oral, comprensión escrita, habla) para generar una cantidad específica de productos clasificados por nivel, habilidad o ámbito.
2. Hacer un diseño tipo bosquejo de los ejercicios que se quiere hacer con los materiales tentativos (textuales, visuales, sonoros, etc.) que se podrían emplear en tales ejercicios antes de formalizar el trabajo con un colaborador. El esquema debe incluir actividades pedagógicas tentativas con reactivos, soluciones, vocabulario y acciones tentativas con miras al usuario.
3. Consultar con un experto el software a utilizar para este tipo de ejercicios, la viabilidad de los materiales de acuerdo con el software a utilizar, y comenzar a familiarizarse con el software lo más pronto posible para reducir costos y tiempos de realización si uno fuere el realizador.
4. Un proyecto a gran escala con las características de los materiales que se presentaron en este proyecto en el que se pretenda producir un catálogo significativo de materiales para practicar las cuatro habilidades lingüísticas e incluir gramática y vocabulario necesitará de mayor presupuesto para su operación. También se necesitará de un mayor grupo de colaboración en el cual, de preferencia, se tenga un colaborador por habilidad y ámbito. De suerte que estaríamos hablando de un equipo de expertos diseñadores del orden de seis personas y por lo menos dos programadores, además de contar con un coordinador de proyecto.

5. Para poder producir más materiales en menor tiempo recomiendo usar las herramientas que ya existen en la red y que son gratuitas. Existen desventajas para estas herramientas, pero no es necesario programar ni diseñar mucho. El trabajo más arduo se basa en la recopilación de información para generar materiales prediseñados.

Para terminar, a modo personal, me gustaría comentar sobre las implicaciones profesionales de hacer un proyecto de este tipo. Primeramente, como profesor de idiomas y traductor, he podido percatarme del desarrollo de mi capacidad de procesamiento de información en un grado mayor al que tenía cuando comencé este proyecto. Este es un hecho innegable pues no sólo ha sido mayor la cantidad de información que he tenido que procesar para poder realizar un diseño, un planteamiento o una descripción, sino también la calidad de la información a la que he accedido ha sido superior y su complejidad también. Cualquier diseñador de materiales que desee participar en áreas nicho como la de la enseñanza de lenguas indígenas debe estar consciente de este aspecto pues no hay muchos materiales específicamente diseñados. De ahí que lo importante será documentarse e invertir en material existente y buscar formas de cómo convertir materiales en objetos de aprendizaje.

Mi grado de discernimiento y selección de material relevante para investigar ha mejorado considerablemente a lo largo del curso de la Maestría en Tecnología Educativa. Hoy en día puedo decir que mis habilidades para la investigación se han puesto a prueba al enfrentarme a situaciones problema para encontrar información fidedigna y también para rastrear obras importantes y hacer conexiones entre ellas. En la investigación, generalmente un objeto encontrado nos lleva a otro texto origen, de donde se desprenden textos esenciales en algunas ocasiones. Eso me ha pasado frecuentemente en los últimos meses de investigar y recopilar material en y sobre revitalización de lenguas indígenas. Los llamados textos canónicos han recibido sus refutaciones sorprendidas y en otras ocasiones siguen consagrándose.

En segundo lugar, la capacidad organizacional para llevar un proyecto de este tipo se desarrolla poco a poco. Primero que nada, hay que tener experiencia trabajando con muchas personas hasta llegar a un punto de confirmar el trabajo colaborativo. En este caso, no me tomó tanto tiempo elegir a mis colaboradores pues ya los conocía anteriormente y conocía su trabajo también. Sin embargo, fue importante analizar detalladamente la conveniencia de elegir a un equipo con las habilidades necesarias para un proyecto de este tipo. De ahí en adelante, uno de los retos mayores, pero más satisfactorios, fue desarrollar mis habilidades de coordinación y liderazgo.

Esta habilidad organizativa es una de las que más aprecio pues he logrado delegar responsabilidades de la mejor forma para potencializar el trabajo de cada uno y no afectar el resultado esperado. Ya sea buscando apoyos o escribiendo guiones, diseñando y materializando el proyecto, puedo decir que soy un mejor coordinador de proyectos, con una visión más amplia y más profesional.

En la parte tecnológica he tenido que ir desarrollando mi mejor desempeño ante dispositivos de grabación, de reproducción, de edición y procesamiento en diversos formatos y textos. No sólo ha sido un poco extenuante el aprendizaje de nuevos programas y dispositivos, sino también el uso inteligente y creativo de tales elementos tecnológicos para obtener mejores resultados a la postre.

Quiero terminar mis conclusiones con reconocer lo siguiente: la poca visibilidad que tienen los idiomas indígenas en la vida diaria es real, el gran papel que juegan los idiomas en la conformación de nuestra identidad es innegable y, finalmente, el hecho que todos podemos hacer algo para convivir mejor cuando aprendemos de nosotros mismos y de otros gracias al aprendizaje de idiomas.

Bibliografía

- Aguilar, E. (2016). *Vygotski en México: una travesía bibliográfica y otros temas breves*. En Aguilar, E.; García, L. et al. (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado, una historia crítica de su contexto y legado*. Argentina: Miño y Dávila Editores
- Aguilar, Y. (2017). *Ēets, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena*. En Revista de la Universidad de México, Identidad (septiembre). UNAM. Recuperado de: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena>
- Albó, X., Argüelles, N. y col. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Pueblos, Culturas y Lenguas Indígenas en América Latina*. UNICEF y FUNPROEIB Andes. Recuperado de: http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_1.pdf
- Alonso, M. & Santos, T. (2012). *Capítulo VI La experiencia del programa multimedia Uantakua en México*. En Sunkel, G. & Trucco, D. (Editores). *Tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina, algunos casos de buenas prácticas*. Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/35388>
- Alonzo, N. & García, R. (coord.) (2016). *Ma Tiwelikan Nawatl, Hablemos náhuatl*. Manuvo, INALI. Recuperado de: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.manuvo.nahuatl&hl=es>
- Arce, E.; Cocolletzi, A. & col. (2014). *Ameyal Tlajtolistli, Manantial de Palabras*. Luz Estela Hernández Téllez (coord.). México: Instituto Tlaxcalteca de la Cultura
- ASA. (1996a). *3.2 Acciones y Medidas para Chiapas: Compromisos y propuestas conjuntas de los gobiernos del Estado y Federal y el EZLN*. Acuerdo de San Andrés. En Sistema Internet de la Presidencia 1994-2000, Chiapas, Cobertura Especial, Documentos Importantes. Recuperado de: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>

- ASA. (1996b). *Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional, correspondientes al punto 1.4. de las Reglas de Procedimiento. Documento 2.* En Sistema Internet de la Presidencia 1994-2000, Chiapas, Cobertura Especial, Documentos Importantes. Recuperado de:
<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/p-conju-doc2.html>
- Aubin Tonalámatl. (1400-1600). *Calendario de Aubin.* Manuscritos. Biblioteca Nacional de Francia. Biblioteca Digital Mundial. Recuperado de:
<https://www.wdl.org/es/item/15283/>
- Becerra, B. (2018). *Game Jam, crear y recrear en la diversidad.* En *Yocoyani, Gaceta sobre Educación Intercultural (Año 2, No. 5).* Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de: <https://eib.sep.gob.mx/eBook/Yocoyani5/>
- Bertrand, W. (2017). *Relative Clauses. Exercises.* William Bertrand. Recuperado de:
<http://williambertrand.fr/exercices/>
- Blanco, I. (2015). *El universo de la inteligencia, hay más dentro de ti.* (3ra. Edición). México: LIMUSA, S.A. de C.V.
- Brown, C. & Brown, P. (2007). *English Grammar Secrets, Caroline Brown Listening Lessons, Effective Public Speaking.* Sitios de internet. Recuperado de:
<http://www.englishgrammarsecrets.com/> ,
<http://carolinebrownlisteninglessons.com/> & <http://www.effective-public-speaking.com/>
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores en lenguas indígenas.* México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
- Calabria, M.; Costa, A. et al. (2018). *Neural basis of bilingual language control.* En *Annals of the New York Academy of Sciences. Special issue: The year in cognitive neuroscience.* Recuperado en:
<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/nyas.13879>

- Canuto, C. (2011). *Elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas: “el interactivo otomí”*. Memorias de las Jornadas de Lenguas en Contacto, Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/278967553_ELABORACION_DE_MATERIALES_EDUCATIVOS_EN LENGUAS INDIGENAS EL INTERACTIVO OTOMI
- Carballo, M. (2016). *Colectivo Ometéotl* (Podcast de radio). Ombligo de Tierra. Secretaría de Cultura de la Ciudad de México y Código CDMX. Recuperado de:
<http://www.codigoradio.cultura.df.gob.mx/index.php/ombligo-de-tierra/21875-colectivo-ometeotl>
- Cartlett, J. (2012). *Cómo se hizo Retorno a Aztlán*. Extras. Retorno a Aztlán (DVD). México: Producciones Volcán, Cooperativa José Revueltas, UNAM, Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica e IMCINE
- Castillo, V. (2010). *Los conceptos nahuas en su formación social, El proceso de nombrar*. Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM. Recuperado de:
- CDI. (2017). *Ecos Indígenas, La Voz de la Diversidad*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado de:
<http://www.cdi.gob.mx/ecosgobmx/>
- CDI. (2015). *Estadísticas e indicadores vinculadas a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas*. Nota Técnica. Coordinación General de Planeación y Evaluación Dirección de Planeación y Estadística Indígena. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado de:
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/249028/cdi-nota-tecnica-indicadores-derechos-pueblos-indigenas.pdf>
- Coe, M. (1999). *Breaking the Maya Code*. The United States of America: Thames & Hudson
- Coiffier, F; Hernández, M. *et al.* (2014). *Guía para la Elaboración del Proyecto Terminal para Programas Educativos de Posgrado con Orientación Profesional*. Unidad

Virtual de Tecnología Educativa. Sistema de Universidad Virtual. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de:
https://www.uaeh.edu.mx/virtual/programas/posgrado/tecnologia_educativa/docs/guiaelaboracionproyectoterminal.pdf

Condori, A. (2016). *Entrevista a Yan García, traductor de Frankenstein al náhuatl*. Aymara mayachat. Recuperado de:

<http://www.aymara.org/lengua/2016/entrevista-a-yan-garcia-traductor-de-frankenstein-al-nahuatl/>

CJF. (2017). *Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del poder judicial de la federación, correspondiente al año dos mil dieciocho, ordenada por el acuerdo general 16/2011*. Consejo de la Judicatura Federal. Recuperado de:

http://www.cjf.gob.mx/resources/index/infoRelevante/2017/pdf/listaDefinitiva_Peritos_CJF_2018.pdf

CJF. (2017b). *Perfil de las personas imputadas*. Infografía diciembre 2017. Centros de Justicia Pena Federal. Consejo de la Judicatura Federal. Recuperado de:

http://www.cjf.gob.mx/reformas/data/documentos/infografias/12-2017_PerfilSocioDemoGrafico.pdf

CJF. (2015). *Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del poder judicial de la federación correspondiente al año dos mil dieciséis, ordenada por el acuerdo general 16/2011*. Consejo de la Judicatura Federal. Recuperado de:

<http://www.cjf.gob.mx/resources/index/infoRelevante/2015/pdf/ListaPersonasFungirPeritos.pdf>

CJF. (2015b). *Se consolida IFDP como una de las instituciones más importantes en asistencia a grupos vulnerables y víctimas*. Comunicado No. 30. Prensa. Recuperado de:

<http://www.cjf.gob.mx/documentos/Comunicados%20Prensa/docsComunicadosPrensa/2015/comunicado30.pdf>

- Córdova, L. & Flores, J. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. México: CIESAS, INALI, CONACYT & Ediciones El Lirio
- Cossío, J. (2013). *El derecho de las personas indígenas a ser asistidas por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura*. En revista Lingüística Mexicana (Vol. VII, núm. 1). Recuperado de:
- CPEUM. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Leyes. Cámara de Diputados. Recuperado de:
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Del Val, J. (2004). *Entender y comprender al otro*. En *México. Identidad y Nación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- DGTE. (2018). *Informe de Rendición de Cuentas de Conclusión de Administración 2012-2017*. Mejora Regulatoria y Simplificación Administrativa. Dirección General de Tecnología Educativa. Recuperado de:
https://www.televisioneducativa.gob.mx/work/models/DGTVE/Template/resource/quienes-somos/doc/informes-histo/Informe_Rendicion_de_Cuentas_SPEC_Cierre_2017.pdf
- DGTE. (2016). *Manual de Organización de la Dirección General de Televisión Educativa*. Mejora Regulatoria y Simplificación Administrativa. Dirección General de Tecnología Educativa. Recuperado de:
https://www.televisioneducativa.gob.mx/work/models/DGTVE/Template/resource/quienes-somos/doc/mejora-regulatoria/Manual_de_Organizacion_DGTVE.pdf
- DHDL. (1996). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Recuperado de:
http://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf
- DHDL. (1998). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Recuperado de:
http://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf

- Diezmartinez, E. (2015). *El Racismo en el cine mexicano*. Letras Libres. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/mexico/el-racismo-en-el-cine-mexicano>
- Duolingo. (2018). Basics 1, German. Recuperado de: <https://www.duolingo.com/>
- European Union. (2008). *Regional and Minority Languages*. Speaking for Europe, Languages in the European Union. European Commission, Directorate-General for Communication, Publications. Recuperado de: http://library.umac.mo/e_resources/org_publications/b11868156.pdf
- Figueroa-Saavedra, M. (2009). *Catálogo de Buenas Prácticas para la Enseñanza de la Lengua Náhuatl como L2 a Hispanohablantes*. Parcela Digital. México: Universidad Veracruzana
- Flores, J. (2013). *El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística*. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (pp. 33-55). Recuperado de:
- Flores, J. (coord.) (2011). *Adivinanzas Multilingües*. México: Linguapax & CIESAS
- Flores, H. & Guerrero, T. (2009). *Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos*. EDUCERE, Artículos Arbitrados (pp. 319-327). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614572008>
- Flores, J. & Ramírez, C. (2006). *Tsintsiinkiriantsoonkwaakwa, Trabalenguas Nahuas*. México: Ediciones Era & CIESAS
- Flores, O. (2010). *Nemi Rockercóatl* (documental). México: CONACULTA y Secretaría de Cultura de Puebla.
- Fraser, J. & Yasnitsky, A. (2016). *Deconstruir la narrativa de victimización a Vygotski: una revisión de la "prohibición estalinista" a la teoría vygotkiana*. En Aguilar, E.; García, L. et al. (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado, una historia crítica de su contexto y legado*. Argentina: Miño y Dávila Editores
- Freepik. (2018). *Mapa Vectorial México*. Recuperado de: https://www.freepik.es/vector-gratis/mexico-mapa-vectorial_333986.htm

- García, Y. (s/a). *Canal Nahuatl*. Weebly. Recuperado de:
<https://canalnahuatl.weebly.com/>
- García, Y. (s/a). *Huasteca Nahuatl*. Google Sites. Recuperado de:
<https://sites.google.com/view/huastecanahuatl>
- García, Y. (s/a). *Home Canal Nahuatl*. YouTube. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/channel/UC9gSRFjOqzhSqzbPJQEN5Lw/featured>
- García, Y. (2016a). *Ixtlamatiquetl Frankenstein*. CreateSpace Independent Publishing Platform, Amazon. Recuperado de:
https://www.amazon.com.mx/dp/1533527210/?coliid=IJQHC0K15T1NR&colid=NFQLAO00K1V8&psc=0&ref=lv_ov_lig_dp_it
- García, Y. (2016b). *Learn Nahuatl, Language of the Aztecs and Modern Nahuas*. CreateSpace Independent Publishing Platform, Amazon. Recuperado de:
https://www.amazon.com.mx/Learn-Nahuatl-Language-Aztecs-Modern/dp/1532960549/ref=pd_rhf_dp_p_img_1?encoding=UTF8&psc=1&refRID=2JD5Y7CQ9GRYT95ZX3R8
- García, E., Rivas, E. & Silva, L. (2009). *Diccionario del Náhuatl en el Español de México*. Montemayor, C. (coord.). México: Universidad Autónoma de México & Gobierno del Distrito Federal
- Gerónimo, E., Hasler, A. et al. (2004). *Tlahtolnechikolli, Diccionario Nawatl Moderno-Español de la Sierra de Zongolica, Veracruz*. Programa de Apoyo a las Cultural Municipales y Comunitarias (PACMyC). Recuperado de:
<http://www.vcn.bc.ca/prisons/dicc-zon.pdf>
- Grupo de Ingeniería Lingüística. (2015). *Axolotl: Corpus Paralelo Náhuatl-Español*. UNAM. Recuperado de: <http://www.corpus.unam.mx/axolotl/>
- Hasler, A. (2001). *Gramática moderna del náhuatl de Tehuacán-Zongolica*. México: Imprenta Universitaria Universidad Veracruzana & Proyecto Mundo Indígena A.C.
- Hasler, A. (1996). *El náhuatl de Tehuacán-Zongolica*. México: CIESAS, Ediciones de la Casa Chata

- Hasler, J. (2011). *Estudios nahuas*. México: Universidad Veracruzana
- Heller, E. (2004). *Psicología del color, cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. España: Editorial Gustavo Gili
- Horcasitas, F. (1992). *Náhuatl práctico: lecciones y ejercicios para principiantes*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. México: UNAM
- Bartholomew, D.; Cruz, S. & Eglan, S. (1978). *La inteligibilidad Interdialectal en México: Resultados de Algunos Sondeos*. México: Instituto Lingüístico de Verano
- Index Mundi. (2018). *World Languages*. Demographics. Tomado de CIA World Factbook. Recuperado de: <https://www.indexmundi.com/world/languages.html>
- INALI. (s/a). *Directorio de instituciones y organizaciones que imparten cursos de Lenguas indígenas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de: https://www.inali.gob.mx/pdf/DIRECTORIO_CURSOS_ACTUALIZADO.pdf
- INALI. (2015a). *Plaza Sésamo en náhuatl ahora con subtítulos en español*. Notas informativas. INALI. Recuperado de: <https://www.inali.gob.mx/notas-informativas/178-plaza-sesamo-en-nahuatl-ahora-con-subtitulos-en-espanol.html>
- INALI. (2015b). *Yuto-Nahua: Náhuatl*. Acervo de Lenguas Indígenas Nacionales. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de: <http://alin.inali.gob.mx/xmlui/handle/123456789/2>
- INALI. (2008). *CATALOGO de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. México: Diario Oficial de la Federación
- INALI. (2005). *Catálogo de Lenguas Indígenas de México*. INALI. Recuperado de: <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- INEA. (2013). *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe*. INEA. Recuperado de:

http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=tag&tag=MIB+educando&task=tag&Itemid=159

INEGI. (2016). *Mapas para imprimir, Nacional, División Estatal, Con nombres blanco y negro*. INEGI. Cuéntame. Recuperado de:

http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/div_territorial/nacionalestados.pdf

INEGI. (2010). *Población de 5 años y más hablante de lengua indígena náhuatl por Entidad federativa, Año y Sexo*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado de:

http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=75ada3fe-1e52-41b3-bf27-4cda26e957a7&db=LenguaIndigena&px=Lengua_3

INEGI. (2015). *Etnicidad: ¿cuánta población habla lengua indígena?* En *Encuesta Intercensal 2015, Principales Resultados (Diapositivas y Documento principal)*.

INEGI. Recuperado de:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

Jiménez, M. (2015). *El cerebro bilingüe*. En Signoret, A.; Rodríguez A. et al.

(Compiladoras), *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México.

Recuperado de: <http://enallt.unam.mx/index.php?categoria=17&contenido=140>

Kernaia. (2016). *Ma Tiwelikan Nawatl (Hablemos nawatl)*. Grupo Nuu. Recuperado de:

<http://kernaia.com/nahuatl/>

Krauze, E. (2015). *De Trump a Trump: nativismo americano*. Política. Letras Libres.

Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/politica/trump-trump-nativismo-americano>

Lastra, Y. (2010). 15. *Diversidad Lingüística: Variación Dialectal Actual*. En Barriga, R. & Martin, P. (Eds.). *Historia Sociolingüística de México, Volumen 2: México Contemporáneo*. México: El Colegio de México

- Learning Chocolate. (2017). *A vocabulary learning platform*. About. Recuperado de:
<http://www.learningchocolate.com/about>
- León-Portilla, M. (2017). *La Filosofía Náhuatl estudiada en sus fuentes*. Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM. Recuperado de:
<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/filosofia/nahuatl.html>
- León-Portilla, M. (2015). 50 volúmenes de Estudios de Cultura Náhuatl. Publicaciones. Estudios de Cultura Náhuatl, 50. Recuperado de:
<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn50/998.pdf>
- León-Portilla, M. (2002). *Cuando muere una lengua, Ihcuac tlahtolli yemiqui*. Epílogo. En Hernández, N., *El despertar de nuestras lenguas, Quemán tlachixque totlahtolhuan*. México: Fondo Editorial de Culturas Indígenas & Editorial Diana
- LFDA. (1996). Ley Federal de Derechos de Autor. Leyes. Cámara de Diputados. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/122_130116.pdf
- LFPED. (2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Leyes. Cámara de Diputados. Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_011216.pdf
- LGDLPI. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Leyes. Cámara de Diputados. Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf
- López, J. (1993). *Textos de Medicina Náhuatl*. Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM. Recuperado de:
http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/textos/medicina_nahuatl.html
- LPI. (1991). *Ley de Propiedad Industrial*. Leyes. Cámara de Diputados. Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/50_010616.pdf
- McDonough, J. (1993). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide*. The UK & The USA: Blackwell

- Mimio. (2017). *About us, Simply Teaching*. Mimio, LLC. Recuperado de:
<http://www.mimio.com/en-LA/About-us/index.aspx>
- Montemayor, C. (2009). *El Náhuatl en el español de México: Fundamentos, método y criterios del presente diccionario*. En Rivas, E. & Silva, L. *Diccionario del Náhuatl en el Español de México*. México: Universidad Autónoma de México & Gobierno del Distrito Federal
- Montemayor, C. (2008). *Pueblos indios de México. Su realidad y concepto a través de la historia*. México: Random Mondadori (originalmente publicado en el año 2000)
- Moreno, C. (2016). *9 (more) Offensive Things Donald Trump has said about Latinos*. The Huffington Post. Recuperado de:
http://www.huffingtonpost.com.mx/entry/offensive-things-donald-trump-has-said-about-latinos_us_578bd072e4b08608d334eeeb
- Moseley, Christopher (ed.). (2010). *Atlas interactivo UNESCO de las lenguas del mundo en peligro*. UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/languages-atlas/es/atlasmap.html>
- Navarrete, F. (2017). *Alfabeto del racismo mexicano*. México: Malpaso Ediciones
- Navarrete, F. (2016). *México racista, una denuncia*. México: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A. de C.V.
- Naive New Beaters. (2017). *Words Hurt* (video interactivo). Romain Chassaing (director). Francia: Solab Pictures & Capitol Music France. Recuperado de:
<http://www.wordshurt-lefilm.com/>
- OIT. (1989). *Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales*. Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de:
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Indigenous.aspx>
- Paz, O. (1950). *El Laberinto de la Soledad, Postdata y Vuelta al Laberinto*. México: Fondo de Cultura Económica

- Pellicer, D. (1996). *El derecho al bilingüismo: Ley de Instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en*. En *Dimensión Antropológica* (vol. 8, septiembre-diciembre, 1996, pp. 91-110). Recuperado de: <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1437>
- PINALI. (2009). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de: <http://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf>
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Ramos, S. (1934). *El Perfil del Hombre y la Cultura en México*. México: Editorial Austral
- Red. (2017). *BUAP*. Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.redmacro.unam.mx/>
- Reinders, H. & White, C. (2010). *The theory and practice of technology in materials development*. En Richards, J. (ed.). *English Language Teaching Materials, Theory and Practice*. The United States of America: Cambridge University Press
- REL, (s/a). *Endangered languages. Comprehensive models for research and revitalization*. About the project. Revitalizing Endangered Languages. Recuperado de: http://www.revitalization.al.uw.edu.pl/eng/Page/About_the_project
- Rodríguez, L. & Rossell, C. (2017). *Documento No. 046-058: Historia Tolteca Chichimeca*. Fondo mexicano de la Biblioteca Nacional de Francia. Proyecto Amoxcalli, La casa de los libros. CIESAS, CONACyT, ENAH, UNAM. Recuperado de: <http://amoxcalli.org.mx/presentaCodice.php?id=046>
- Rodríguez, B. & Villavicencio, F. (2006). *Sapichueri Uantakua, La palabra de los niños*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de: <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9708141801.pdf>
- Sahagún, B. (Ed.) (1577). *Historia general de las cosas de nueva España o Códice Florentino*. Biblioteca Medicea Laurentziana. Recuperado de: <https://www.wdl.org/en/item/10096/#q=florentine+codex>

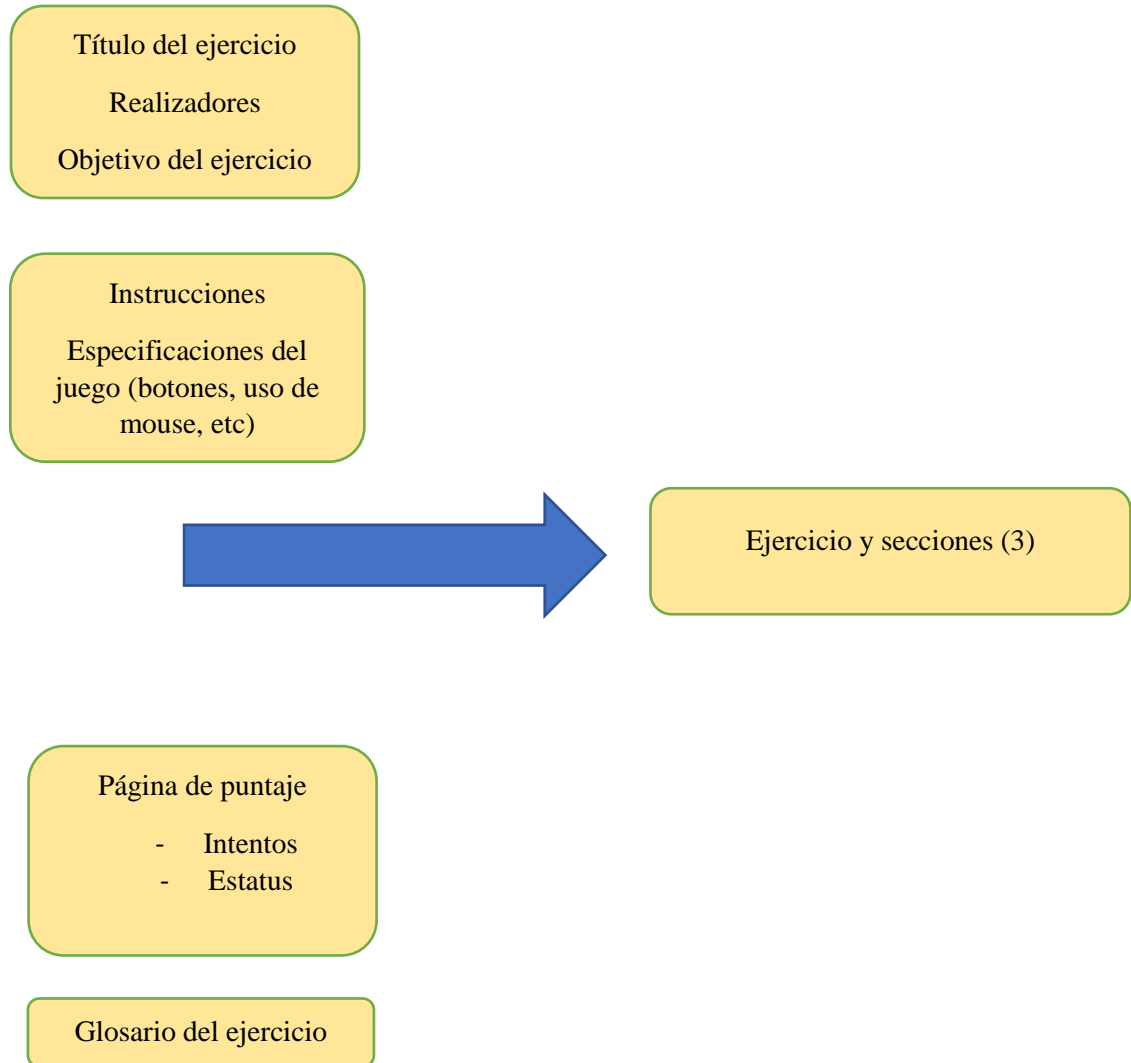
- Salgado, E. & Villavicencio, F. (2010). *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Recuperado de:
<https://ccc.inaoep.mx/~llcvf/descargas/MatMultimedia29junio.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Learning Theories, An Educational Perspective*. (6ta. Edición). Estados Unidos de América: Pearson
- Sesame Workshop (s/a). *What does Sesame Workshop do with the funding it receives?* FAQ. Recuperado de: <http://www.sesameworkshop.org/faqs/#faq3>
- 68 Voces (2016). *¿Cómo nace 68 voces - 68 corazones?* Acerca de. Recuperado de:
<http://68voces.mx/acerca-de>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: A learning Theory for the Digital Age*. Elearnspace. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Skinner, B. (2014). *Science and human behavior*. The B.F. Skinner Foundation. (Originalmente publicado en 1953 por Free Press). Recuperado de:
<http://www.bfskinner.org/newtestsite/wp-content/uploads/2014/02/ScienceHumanBehavior.pdf>
- Simeón, R. (1994). *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana*. México: Siglo Veintiuno XXI
- Simmons, R. (2017). *Passage 3. Fragments. Grammar Bites! Grammar Instruction with Attitude*. Recuperado de: <http://www.chompchomp.com/frag01/frag01.03.htm>
- Skyview Capital. (2015). *Mimio*. Portfolio, Realized. Skyview Capital. Recuperado de:
<http://www.skyviewcapital.com/portfolio/mimio/#portfolio-target>
- Stavenhagen, R. (2013). *Seven fallacies about Latin America*. Rodolfo Stavenhagen: Pioneer on Indigenous Rights. Springer Briefs on Pioneers in Science and Practice (Vol. 2). Springer & El Colegio de México (Originalmente publicado en 1965)
- Sullivan, J. (s/a). *Home John Sullivan*. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/user/idiezac/feed>

- Tecuexe. (2016). *Nahuatl Grammar*. Google Play. Recuperado de:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=navigationdrawer.tecocraft.com.languagecalculator>
- Tecuexe. (2016a). *Nahuatl Vocabulary Game*. Google Play. Recuperado de:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nahuatlmini>
- Tecuexe. (2016b). *Totlahtol Nahuatl*. Google Play. Recuperado de:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nahuatl.dictionary>
- Tomlinson, B. (2001). *Materials development*. The Cambridge Guide to Teaching English to Speaker of Other Languages. Ronald Carter & David Nunan (Editors). The United States of America: Cambridge University Press
- Tuggy, D. (1991). *Lecciones para un curso de náhuatl moderno*. México: Universidad de las Américas Puebla
- UNAM. (2012). *Gran Diccionario Náhuatl México*. Recuperado de:
<http://www.gdn.unam.mx>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial, Temas y objetivos de aprendizaje*. Francia: UNESCO
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. Recuperado de:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf
- United Nations. (1966a). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de:
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- United Nations (1966b). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de:
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

- United Nations. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Van der Veer, R. & Yasnitsky, A. (2016a). *El Vygotski publicado: quién escribió a Vygotski y qué escribió en realidad*. En Aguilar, E.; García, L. et al. (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado, una historia crítica de su contexto y legado*. Argentina: Miño y Dávila Editores
- Van der Veer, R. & Yasnitsky, A. (2016b). “Perdido en la traducción”: hablar de sentido, significado y consciencia. En Aguilar, E.; García, L. et al. (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado, una historia crítica de su contexto y legado*. Argentina: Miño y Dávila Editores
- Van der Veer, R. & Yasnitsky, A. (2016c). *Traducir a Vygotski: algunos problemas de la ciencia trasnacional vygotkiana*. En Aguilar, E.; García, L. et al. (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado, una historia crítica de su contexto y legado*. Argentina: Miño y Dávila Editores
- Villa, D. (2002). *Integrating technology into minority language preservation and teaching efforts: an inside job*. Language, Learning & Technology. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol6num2/villa/>
- Zea, L. (1984). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. México: Fondo de Cultura Económica
- Zolla, C. & Zolla, E. (2010). 98.- ¿Qué instituciones poseen programas o áreas dedicadas al estudio de las lenguas y de las culturas indígenas, y a la difusión y promoción de éstas? En *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México, UNAM. Recuperado de: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?c_pre=98&tema=8

Anexo A: Ejemplo del guión del ejercicio interactivo

Ejercicio Comprensión Oral 1 / Cuento corto



Guión del ejercicio

| Página | Sección | Texto | | |
|-------------------|--------------|---|---|---|
| | | Español | English | Nawatl |
| 1 presentación | Título | “La gallina de los huevos de oro” | “The hen that laid the golden eggs” | “Piolama tlen okintlaliaya itotoltewan de oro” |
| | Realizadores | Carlos Rugerio Valerio Enrique Morales Márquez Edmundo Hernández Amador | Carlos Rugerio Valerio Enrique Morales Márquez Edmundo Hernández Amador | Carlos Rugerio Valerio Enrique Morales Márquez Edmundo Hernández Amador |
| | Objetivo | Practicar la comprensión oral en náhuatl a través de la identificación de verbos conjugados en pasado e imperfecto en textos hablados de mediana extensión. | Users will practice listening comprehension in Nahuatl by identifying conjugated verbs in Simple Past and Imperfect in spoken word of mid-length. | Xikyehyeko xikkaki in nawatláhtolli wan xikimahsi in verbos kateh ika tiempo pasadoh wan imperfektoh ikan nini tepontzin/kohkonetzin, tlahkotektok amatlahkuílolliih. |

| | | | | | | | | |
|--|--------------|---|--------|--|--------|---|---|--|
| | Introducción | <p>El texto que aparece en el siguiente ejercicio es un cuento corto. Pertenece a una larga tradición de fábulas difundidas por todo el mundo traducidas a diversos idiomas. En esta ocasión, es un placer presentar un clásico de Esopo gracias a los esfuerzos de la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas y a los traductores de la variante de la Sierra de Zongolica, Santos Carvajal García y Elizabeth Tcohua de los Santos.</p> | | <p>The text that appears in the following exercise is a short story. It belongs to a long tradition of fables translated to several languages around the world. This time, it is a pleasure to present an Aesop's classic thanks to the effort by Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas and by the translators from the Zongolica Sierra's dialect, Santos Carvajal García and Elizabeth Tcohua de los Santos.</p> | | <p>Nini in amatlahluílolli axan tikittas monextía keh se kohkonetzin tlapohpowalli. Wan yi wehkika neolotok/kahki ika okseki fábulas kimixmattokeh nikan totlaltikpak wan yi okintlahtolkuapkeh nowían. Míek tipakih axan semitzittitía ninin in Esopo itekitzin. Sekitlasohkamati míek in Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas wan akinmeh ika nawatl Sierra de Zongolica okitlahtolkuapkeh wan itokah Santos Carvajal García y Elizabeth Tcohua de los Santos.</p> | | |
| | | Instrucciones | Sec. A | Relaciona los verbos del cuento con su significado en español. Todos los verbos se encuentran en su forma simple. | Sec. A | Join the verbs from the story to their meaning in English. All verbs are in their simple form. | Xikinsalo in verbos kateh ihtik in tlahtlapówalli iwan tlen kiihtosnekih ika kaxtillan. Nochi in verbos mochihtokeh forma simple. | |
| | | | Sec. B | Escucha el cuento y selecciona el verbo que sí se utiliza en la narración. Tendrás dos opciones | Sec. B | Listen to the story and choose the verb that is actually used in the narration. You will have two options | Xikkaki in tlahtlapówalli wan xikpehpena in verboh tlen tikkaki kan tlapowálistli. Ome tlámantli tikpía kan tikpehpenas. Xikpacho in tñilánalli ihkón ika tikkakis itlahkotían in tlahpohpówalli. | |

| | | | | | | |
|-------------|----------------------|--------|--|--------|---|--|
| | | | para escoger. | | available | |
| | | Sec. C | Lee las afirmaciones sobre el cuento y determina si son verdaderas o falsas. Da click en la ficha para seleccionar (al seleccionar verdadero, se desmarca falso y viceversa) | Sec. C | Read the statements about the story and choose whether they are true or false. Click on the checkbox to pick an answer (checking true, false will be unchecked and viceversa) | Xiklero tlen kihtohtok kan tlapohpówalli wan xikihto kox nelli o mach nelli. Xikopacho in fichah inon kihtosneki tikpehpenas (tla tikpehpena tlen nelli, in mach nelli polowi. Tla tikpehpena mach nelli poliwi in nelli). |
| 3 ejercicio | Error | | “¡Qué lástima! Tendrás que empezar de nuevo. ¿Alguien no se lavó bien las orejas el día de hoy?” | | “What a pity! You’ll have to start over. I guess someone forgot to clean the ears today!” | ¡Mach okichih! Moneki oksapa xipewa. ¿Koxamo ikah mach omonakaspak axan? |
| | Acierto | | “¡Felicidades, eres bueno escuchando a la gente! Continua.” | | “Congratulations, you are a good listener! Go straight ahead”. | ¡Kualli otikchih, ihkón xikchiwa ika in oksé tekitzintli! |
| | Tiempo límite | | “Tu tiempo se acabó. Inténtalo de nuevo, tendrás mejor suerte esta vez.” | | “The time is up. Try again, you’ll be luckier the next time.” | |
| 4 puntaje | Total | | | | | |
| | Errores | | | | | |
| 5 glosario | Vocabulario empleado | | | | | |

Ejercicio en tres secciones, A, B y C.

Sección A. Vocabulario del cuento: Preactividad de relacionar verbos en náhuatl con su significado en español

| Verbos del cuento <i>La gallina de los huevos de oro</i> | | |
|--|-----------------|---|
| 1 | Tlalia | poner/laid |
| 2 | Pia | tener/have |
| 3 | Itta | ver/see |
| 4 | Tlamochi (h/wa) | dar, producir, ocurrir/give, happen |
| 5 | Yehyehko (h/wa) | Pensar/think |
| 6 | Ihto (h/wa) | Decir/say |
| 7 | Neki | querer, desear/want, wish |
| 8 | Ololo (h/wa) | juntar, reunir/join, get together |
| 9 | (Tla) chia | esperar/wait |
| 10 | Miktia | matar/kill |
| 11 | Tlapo (h/wa) | abrir/open |
| 12 | Ahsi | encontrar/find |
| 13 | Okatka | estuvo, estaba; de kahki- estar/was, from the verb be |
| 14 | Tla (n/mi) | terminarse, acabarse/finish, end |
| 15 | Nahnawatia | aconsejar, orientar/recommend, |
| 16 | Xitini (h/a) | desbaratar/dismantle |
| 17 | Palewia | ayudar/help |
| 18 | Polo (h/wa) | perder/lose |

Sección B. Cuento corto *La gallina de los huevos de oro / The hen that laid golden eggs / Piolama tlen okintlaliaya itoltetewan de oro*: Actividad de seleccionar los verbos empleados en el cuento.

| | | | Verdaderos | Falsos |
|---|--------------------------|-------------|--|--|
| 1 | Introducción y conflicto | ponía | Itech se altepetl tlen wehka kahki, se tlakatl wan isiwa okipiayah se piolama tlen okintlaliaya itoltetewan de oro ik mohmostla. | okinyektlaliaya- componía |
| | | ocurría | Tlakatl iwan isiwa ihkuak okittayah tlen otlamochiwaya ihkuak mohmostla okiyehyekohkeh inon piolama. Okihtohkeh “¿kox amo miak oro kipia ihtik?”, yehwan okinekiayah kololoskeh oro san semi wan amo moneki | oktlamotlaya- tiraba chihchihkeh- hicieron kimihtohkeh-la dijeron |
| 2 | Resolución | esperaron | mochistoskeh nochi tonalli se totoltetzintli wan ihkón | |
| | | la mataron | okimiktihkeh. | |
| | | la abrieron | Ihkuak okimiktihkeh inon piolama tlen okintlaliaya totoltemeh de oro inin tlakatl wan siwatl ihkuak okihtitlapohkeh piolama, amo | okihtlakohke- la descompusieron axilihkeh- alcanzaron (cantidad) |
| | | encontraron | itlah okahsilihkeh, ihtik okatka kemin oksekimeh. | |
| | | | Tlakatl wan siwatl okinekiayah kipiaskh miak tomin san nelihtika, ihkuakon ihkón ompa otlanki tlen nochi tonalli okololowayah ipampa totoltetl de oro. | |

| | | | | |
|---|-------------------------------|--------------------------------|---|--|
| 3 | Moraleja / Nahnawatilistli | <p>ayudando</p> <p>perderá</p> | <p>Ayik xixxitini, maski chikawak moneki, tlen yolik otikahsik wan tepitzin mitzpalewihtok, amo xixihikkui xieto tlamo seppa nochi tontlapolos.</p> | <p>mitzpanawihtok- revasando</p> <p>tlahkuilos-escribirá</p> |
|---|-------------------------------|--------------------------------|---|--|

Sección C. Comprensión: Postactividad de preguntas de verdadero y falso

| | Español | English | Nawatl | Verdadero Milawak | Falso Amomilawak |
|---|--|---|--|----------------------|---------------------|
| 1 | De las tres gallinas de oro, sólo mataron a una. | There were three Golden hens and only one was killed. | Inon eyi piolamameh de oro, okimiktihkeh san se. | | √ |
| 2 | La gallina siempre les daba un huevo de oro. | The hen always put one egg. | Inon piolama nochipa okimakaya téksis de oro. | √ | |
| 3 | El esposo mató a la gallina. | The husband killed the hen. | Inon totlatzi okimiktih inon piolama. | | √ |
| 4 | Después de matar a la gallina, la pareja tuvo que trabajar. | After killing the hen, the couple had to work. | Satepan okimiktihkeh inon piolama, tlakatl iwan isiwa pía tekítikeh. | √ | |
| 5 | La pareja no guardó ningún huevo de oro para usarlo después. | The couple did not keep any egg to use later. | Inon tlakatl iwan isiwa amo tlatihkeh ni un se téksistli para tekítiltiskeh satepan. | √ | |

***Transcripción de la sección B del Ejercicio. Colocar Transcripción y Glosario**

| Transcripción | | Ignorar transcripción en español | Glosario | |
|--------------------------|---|--|--|--|
| Sección | Nawatl | Español | Verbos | Sustantivos, adverbios, preposiciones, adjetivos |
| Título | Piolama tlen okintlaliaya itoltewan de oro | La gallina de los huevos de oro | Tlalia - poner | Téksistli- huevo Totoltetl- huevo de ave Piolama-gallina |
| Introducción y conflicto | Itech se altepetl tlen wehka kahki, se tlakatl wan isiwa okipiyah se piolama tlen okintlaliaya itoltewan de oro ik mohmostla. | En un poblano muy lejano, un granjero y su esposa tenían una gallina que ponía un huevo de oro cada día. | Pia – tener Tlalia – poner | Altepetl- población Tlakatl- hombre Siwatl-mujer Mohmostla- diario |
| | Tlakatl iwan isiwa ihkuak okittayah tlen otlamochiwaya ihkuak mohmostla okiyehyekohkeh inon piolama. Okihtohkeh “¿kox amo miak oro kipia ihtik?”, yehwan okinekiayah kololoskeh oro san | La pareja de granjeros al observar lo que día a día sucedía pensaron que la gallina debería contener un gran terrón de oro en su interior, y para tratar de conseguirlo de una sola vez y no tener que esperar día a día | Itta – ver Tlamochi (h/wa) – dar, producir, ocurrir Yehyekoh (h/wa) – pensar | Ihkuak- cuando, entonces Amo- no Miak- mucho Kox- acaso San semi- de una vez Wan- y Ihkón- así |

| | | | | |
|------------|---|---|--|---|
| | <p>semi wan amo moneki mochistoskeh nochi tonalli se totoltetzintli wan ihkón okimiktihkeh.</p> | <p>un solo huevo de oro, la mataron.</p> | <p>Ihto (h/wa) – decir</p> <p>Neki – querer, desear</p> <p>Ololo (h/wa) – juntar, reunir</p> <p>(Tla) chia – esperar</p> <p>Miktia – matar</p> | <p>Nochi- todo</p> <p>Tonalli- día</p> <p>Ihtik- dentro</p> |
| Resolución | <p>Ihkuak okimiktihkeh inon piolama tlen okintlaliaya totoltemeh de oro inin tlakatl wan siwatl ihkuak okihtitlapohkeh piolama, amo itlah okahsilihkeh, ihtik okatka kemin oksekimeh.</p> | <p>Al matar a la gallina de los huevos de oro, la pareja de granjeros se llevó una gran sorpresa, encontraron que su gallina en nada se diferenciaba a las demás.</p> | <p>Tlapo (h/wa)– abrir</p> <p>Ahsi – encontrar</p> <p>Okatka- estuvo, estaba; de kahki- estar</p> | <p>Inon- esa</p> <p>Inin- este</p> <p>Itlah- algo</p> <p>Kemin- cómo</p> <p>Oksekimeh- plural de oksé- otro</p> |
| | <p>Tlakatl wan siwatl okinekiayah kipiaskhe miak tomin san nelihtika, ihkuakon ihkón ompa otlanki</p> | <p>La ingenua pareja de granjeros, esperando llegar a ser ricos de una sola vez, se privaron a partir de</p> | <p>Tla (n/mi) – terminarse, acabarse</p> <p>Ololo (h/wa)</p> | <p>Tomin- dinero</p> <p>San neliehtika- repentinamente, de repente</p> |

| | | | | |
|----------------------------|--|--|---|---|
| | tlen nochi tonalli okololowayah ipampa totoltetl de oro. | ese momento en delante del ingreso del cual se habían asegurado día por día con un huevo de oro. | – juntar, reunir | Ihkuakon- ihkuak Nochi- todo Ompa- allá Ipampa- a causa de |
| Moraleja / Nahnawatilistli | Ayik xixxitini, maski chikawak moneki, tlen yolik otikahsik wan tepitzin mitzpalewihtok, amo xixihxikkui xieto tlamo seppa nochi tontlapolos. | Nunca destruyas, por ninguna razón, lo que de buena manera has adquirido y te está proveyendo de bienestar, mucho menos por ambición desmedida corras el riesgo de perderlo todo. | Nahnawatia – aconsejar, orientar Xitini (h/a) – desbaratar Ahsi – encontrar Palewia – ayudar Polo (h/wa) - perder | Ayik- jamás Moneki- ser necesario Maski- aunque, a pesar de Yolik- despacio Xihxikkui – envidioso Tepitzin- poquito Chikawak- fuerte |
| | | | | |

Anexo B: Ficha del material-Lista de cotejo

| | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------------------|--|--|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| Nombre del material: _____ | | | | | | | | |
| Autor (es): _____ Formato del material: audio <input type="checkbox"/> video <input type="checkbox"/> imagen <input type="checkbox"/> otro <input type="checkbox"/> | | | | | | | | |
| Serie: _____ Período de trabajo: _días _semanas _meses | | | | | | | | |
| Nivel: Básico <input type="checkbox"/> Interm. <input type="checkbox"/> Avan. <input type="checkbox"/> Plataforma a usar: _____ | | | | | | | | |
| Habilidad: C.O. <input type="checkbox"/> C.E. <input type="checkbox"/> E.O. <input type="checkbox"/> E.E. <input type="checkbox"/> Disponibilidad en: enlace <input type="checkbox"/> sitio <input type="checkbox"/> app. <input type="checkbox"/> | | | | | | | | |
| Dirección/nombre: _____ | | | | | | | | |
| Guión del ejercicio | Actividades: Preactividad <input type="checkbox"/> | Actividad <input type="checkbox"/> | Postactividad <input type="checkbox"/> | Otra <input type="checkbox"/> | | | | |
| | Páginas: Presentación <input type="checkbox"/> | Intro <input type="checkbox"/> | Ejercicios <input type="checkbox"/> | Glosario <input type="checkbox"/> | Puntaje <input type="checkbox"/> | Respuestas <input type="checkbox"/> | Otra <input type="checkbox"/> | |
| | Diálogos: Presentación <input type="checkbox"/> | Intro <input type="checkbox"/> | Ejercicios <input type="checkbox"/> | Glosario <input type="checkbox"/> | Puntaje <input type="checkbox"/> | Respuestas <input type="checkbox"/> | Retroalim. <input type="checkbox"/> | Otra <input type="checkbox"/> |
| | | | | | + - | | | |
| Glosario: Monolingüe <input type="checkbox"/> | Bilingüe <input type="checkbox"/> | Trilingüe <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| Colaboradores | | Materiales necesarios | | Recursos para el material | | | | |
| Programador: <input type="checkbox"/> Número: _____ | | Cantidad: _____ | | Monetarios <input type="checkbox"/> | | | | |
| Nombre (s): _____ | | Formato: | | Cantidad total: _____ | | | | |
| Asesor lingüístico: <input type="checkbox"/> Número: _____ | | texto <input type="checkbox"/> | audio <input type="checkbox"/> | video <input type="checkbox"/> | colaboradores <input type="checkbox"/> | | | |
| Nombre (s): _____ | | | | | equipo físico <input type="checkbox"/> | | | |
| Coordinador: <input type="checkbox"/> Número: _____ | | | | programas comp. <input type="checkbox"/> | | | | |
| Nombre (s): _____ | | | | suscripciones <input type="checkbox"/> | | | | |
| Diseñador de materiales: <input type="checkbox"/> | | | | licencias <input type="checkbox"/> | | | | |
| Número: _____ | | ilustración <input type="checkbox"/> | | cuotas <input type="checkbox"/> | | | | |
| Nombre (s): _____ | | | | otros <input type="checkbox"/> | | | | |
| | | | | | | | | |