

# El aprendizaje del P'urhépecha como segunda lengua: Reflexiones de un taller comunitario<sup>1</sup>

Itziri MORENO VILLAMAR

Investigadora independiente

EDITORA

Gabriela Pérez Báez (U. of Oregon)

## ABSTRACT

The P'urhépecha language workshop was a community initiative created by the collective Ireta P'urhépecha to provide a language learning space for second language learners. The workshop was planned using the communal governance structures of the organization, which are compatible with the community-based language planning framework (Hinton, 2013b; McCarthy, 2018). Our goal was to address the needs of the established P'urhépecha community in Washington state by providing high quality, accessible language instruction to adults who have not had the opportunity to learn the language and seek to strengthen their Indigenous roots through its preservation and transmission. This chronicle describes the general challenges faced by Indigenous communities in diaspora, as well as those faced by our community as we seek to reclaim our native languages in the face of social, cultural, and economic pressures. In order to address these challenges, we set out to create a culture-based language learning program for beginners that focused on communicative skills and met the unique needs of our community. We relied on the Second Language Acquisition (SLA) framework and teaching techniques to inform our instruction because it is centered on the learners' natural ability to process language instead of focusing on heavy grammatical explanations. This project hopes to highlight the need to include the migrant communities living in the USA as an integral part of the language revitalization initiatives, as well as provide a template for other communities interested in starting their own language revitalization programs.

## RESUMEN

El taller de la lengua P'urhépecha fue una iniciativa comunitaria creada por el Colectivo

---

<sup>1</sup> The English version of this paper is available online in the same volume of *Living Languages*.

Ireta P'urhépecha para proveer un espacio de aprendizaje del P'urhépecha como segunda lengua. El taller se diseñó bajo las estructuras comunales organizativas del colectivo que son compatibles con el marco de Planificación basada en la comunidad (Hinton, 2013b; McCarthy, 2018). Nuestro objetivo era apoyar las necesidades de la comunidad P'urhépecha establecida en el estado de Washington al proveer instrucción de calidad a adultos que no han tenido la oportunidad de aprender la lengua y que buscan fortalecer sus raíces indígenas por medio de la salvaguarda y transmisión de la lengua. La presente crónica describe los desafíos generales que enfrentan las comunidades indígenas en la diáspora, y el contexto particular de nuestra comunidad al querer recobrar nuestras lenguas originarias a pesar de las presiones sociales, culturales y económicas. Basado en estos desafíos y contexto, creamos un programa para principiantes de segunda lengua con base en la cultura y con enfoque comunicativo. Nos apoyamos en el marco de la Adquisición de Segundas Lenguas (SLA) y sus técnicas de enseñanza para desarrollar instrucción adecuada ya que se centra en la habilidad natural del aprendiz para procesar el lenguaje en vez de enfocarse en la mera explicación gramatical. Este proyecto busca enfatizar la necesidad de incluir a las comunidades migrantes en los Estados Unidos como parte integral de los procesos de revitalización de lenguas y a su vez proveer un ejemplo para otras comunidades que tengan el interés de iniciar sus propios programas de revitalización de lenguas.

## 1. INTRODUCCIÓN

El taller comunitario de lengua p'urhépecha fue convocado por el colectivo Ireta P'urhépecha y con el apoyo de la Universidad de Washington Tacoma<sup>2</sup>. El propósito fue abrir un espacio para que la comunidad interesada tuviera la oportunidad de aprender habilidades básicas de comunicación en p'urhépecha. La iniciativa fue diseñada bajo el marco basado en la comunidad y con la participación de miembros comunitarios para abordar las necesidades particulares de nuestro contexto. Se diseñaron nueve lecciones con materiales originales que se impartieron durante nueve semanas en sesiones semanales de dos horas cada una. Los participantes fueron en su mayoría de origen P'urhépecha, hablantes de primer idioma español con inglés como segunda lengua.

Escribo este artículo como miembro del colectivo Ireta P'urhépecha, una organización de base fundada por migrantes P'urhépecha en el estado de Washington. El proyecto se desarrolló de forma colaborativa y siempre en consulta con los miembros del colectivo, liderado por un equipo de trabajo asignado por el grupo: Carlos Mota quien aportó la mayoría del contenido de las sesiones, sus ideas,

---

<sup>2</sup> Las actividades de este proyecto fueron financiadas por *The University of Washington Tacoma's Strategic Initiative Fund (SIF)* y *The Office of Research Collaborative Publicly Engaged Scholarship (CPES) program*.

materiales, tiempo y dedicación; Tata Marco Antonio Flores Quin quien también contribuyó con contenido, asesoría, y sus amplios conocimientos de la lengua y cultura P'urhépecha; y yo, aportando mi experiencia como maestra de lengua y lingüista apoyando en el área pedagógica del taller.

La presente crónica detalla los aspectos del taller que son importantes en el contexto de proyectos para la revitalización de lenguas indígenas: el proceso de implementación bajo un marco basado en la comunidad para asegurar la equidad de los involucrados; los desafíos de crear programas de lenguas indígenas en un contexto de diáspora; y el diseño del contenido usando técnicas del campo de la Adquisición y Enseñanza de Segunda Lenguas (SLAT por sus siglas en inglés) para proveer enseñanza de segunda lengua<sup>3</sup> adecuada para los participantes. De esta manera queremos documentar el trabajo hecho en un contexto poco investigado, pero altamente necesario que son las comunidades de la diáspora indígena en los Estados Unidos. A su vez, esperamos que esta crónica sirva como ejemplo para otras comunidades de las posibilidades que existen al implementar esfuerzos de revitalización de lenguas para comunidades en contextos similares.

### 1.1 LOS P'URHÉPECHA: UNA COMUNIDAD TRANSNACIONAL

Los P'urhépecha son un grupo originario del estado de Michoacán en México. Se estima que tan solo en Michoacán hay más de un millón de personas que se auto identifican como P'urhépecha (Argueta & Castilleja, 2018). También, se encuentran importantes poblaciones en otros estados de la República Mexicana y en los Estados Unidos. A pesar de ser un grupo con números considerables, actualmente hay aproximadamente 142 mil hablantes de la lengua p'urhépecha y 94% de ellos son hablantes bilingües con el español (INEGI, 2020). Según la UNESCO (2010) el p'urhépecha es una lengua amenazada con nivel vulnerable<sup>4</sup>, es decir, aunque no está en riesgo extremo por tener todavía un número sustancial de hablantes nativos, sigue siendo una lengua amenazada con declive de hablantes en muchas comunidades.

En los Estados Unidos se estima que hay una población de aproximadamente 120,000 personas provenientes de una comunidad P'urhépecha (Leco Tomás, 2013) que han formado comunidades transnacionales, principalmente en los estados de California, Texas, Illinois, Carolina del Norte,

---

<sup>3</sup> En el campo de la adquisición de lenguas el término *segunda lengua* es intercambiable con *lengua adicional* y se refiere a la adquisición de cualquier lengua después de la primera lengua. En nuestro caso, el p'urhépecha es la tercera lengua ya que la mayoría de los participantes son bilingües español-inglés.

<sup>4</sup> Niveles de vitalidad del Atlas interactivo UNESCO de las lenguas del mundo en peligro: extinta < en situación crítica < seriamente en peligro < en peligro < vulnerable < a salvo. Vulnerable: "la mayoría de los niños hablan la lengua, pero su uso puede estar restringido a determinados ámbitos (el hogar familiar, por ejemplo) (Moseley, 2010).

Oregón, y Washington. La población michoacana tiene una larga tradición de migración hacia los Estados Unidos debido a las oportunidades de trabajo en el sector agrícola. Las primeras migraciones P'urhépecha datan de los años 1940-1964 con el Programa Bracero hacia los estados de California y Texas. Al terminar el programa, algunos optaron por quedarse en los Estados Unidos, mientras que otros viajaban entre los dos países conforme el ciclo agrícola dando paso a mayor movilidad. La migración más permanente a los Estados Unidos empezó con más auge en los años 80s y durante las siguientes dos décadas, las comunidades P'urhépecha se empezaron a establecer en diversos estados más allá de los estados fronterizos (Leco Tomás, 2006).

El caso de la migración al estado de Washington es mucho más reciente. Según activistas locales y miembros de la comunidad P'urhépecha, las primeras migraciones se dieron a mediados de los 90s a consecuencia de la falta de empleo, las crisis económicas que se dieron en México y la deterioración del bosque en el territorio P'urhépecha, ya que una parte importante de la actividad económica en el territorio P'urhépecha depende de la madera. Actualmente, se estima que hay unas 3,000 personas de origen P'urhépecha en diferentes partes del estado de Washington, principalmente provenientes de Quinceo, Tzintzuntzan, Ichupio y Nahuatzen (Marco Antonio Flores Quin, activista P'urhépecha de Quinceo, comunicación personal, 18 de octubre 2019). En el área al sur de Seattle, principalmente se concentra la comunidad proveniente de Quinceo, municipio de Paracho y en el área de Tacoma se concentra la comunidad proveniente de Tzintzuntzan. Estas comunidades han mantenido muchas de sus costumbres y siguen practicando sus tradiciones y festividades en este nuevo territorio. De estos tres mil, se estima que solo unas 500 personas aún mantienen la lengua, principalmente los que son provenientes de Quinceo, una comunidad dónde aún hay alta vitalidad de la lengua. Según el Censo de Población y Vivienda del 2020 reportado por el INEGI, en el municipio de Paracho (donde está Quinceo) el 30% de la población mayor a 3 años es hablante de la lengua indígena, mientras que en el municipio de Tzintzuntzan solo el 9.4% de la población es hablante del p'urhépecha. Esto demuestra la forma en que las tendencias de desplazamiento lingüístico que afectan a las comunidades en México se reflejan en las comunidades de la diáspora, en las cuales la situación vulnerable de las lenguas originarias se agudiza.

La migración es uno de los factores que contribuye al desplazamiento lingüístico (Pérez-Báez, 2009, 2014) no solo con los grupos indígenas, sino por lo general. Es decir que las lenguas minoritarias en un contexto de migración sufren desplazamiento gradual a favor de la lengua mayoritaria y tienden a perderse en tres generaciones. En los Estados Unidos es común que los hijos de los inmigrantes pierdan la lengua de sus padres a favor del inglés debido al sistema escolar, las presiones socio-económicas, el desprestigio de las lenguas minoritarias, entre otros factores. Cabe mencionar, que la situación se complejiza al introducir una tercera lengua. Como vemos en el caso de los P'urhépecha, un alto porcentaje de los migrantes hablantes de una lengua indígena son

bilingües en su lengua materna y el español, con lo cual la transmisión intergeneracional se vuelve aún más compleja, desplazando la lengua indígena a favor del español como lengua de herencia<sup>5</sup> y del inglés como lengua dominante en las segundas y subsecuentes generaciones.

Enfocándonos en el caso de la comunidad P'urhépecha en los Estados Unidos, he observado tres patrones generales <sup>6</sup> de multilingüismo en el núcleo familiar: 1) la primera generación es mayoritariamente bilingüe p'urhépecha-español con hijos dominantes en inglés, hablantes de español (o dominantes de español con inglés como segunda lengua); 2) la primera generación es bilingüe p'urhépecha-español con hijos trilingües; 3) la primera generación es hablante de español como primera lengua (provenientes de comunidades con poca vitalidad en el p'urhépecha) con hijos bilingües español-inglés (con dominio del español a diferentes niveles). Cabe destacar que es muy importante conocer la composición de las comunidades para poder implementar proyectos de revitalización relevantes a sus contextos lingüísticos y así determinar los métodos apropiados para su desarrollo lingüístico. Debido al multilingüismo que existe en la comunidad, existen individuos que tienen conocimientos del p'urhépecha a diferentes niveles, mientras que habrá individuos que se identifican como P'urhépecha y no tienen conocimiento de la lengua. Dentro del campo de la enseñanza de lenguas, esta diferencia distingue el enfoque pedagógico que debe ser utilizado según los conocimientos previos del individuo al entrar al aula, por lo tanto para el primer caso se definen como hablantes de herencia (expuestos al p'urhépecha en casa), y para el segundo se definen como aprendices de segunda lengua (sin conocimientos previos del p'urhépecha).

## 1.2 EL COLECTIVO IRETA P'URHÉPECHA

El colectivo Ireta P'urhépecha es una organización de base que fue iniciada en el año 2008 por un grupo de migrantes P'urhépecha establecidos en el área al sur de Seattle Washington. Se fundó con el propósito de recobrar y mantener los conocimientos de la cultura P'urhépecha en situación de migración en respuesta a las presiones de asimilación que enfrentan los migrantes. El colectivo se sustenta bajo el concepto P'urhépecha de la *jakajkukua*, es decir con apoyo mutuo, ya que depende de la contribución de recursos humanos y económicos provenientes de miembros y aliados con los medios que tengan disponibles. Debido a la red comunitaria que se ha creado a través de los años, el colectivo cuenta con una gran variedad de apoyo, ya sea donaciones económicas o de suministros, voluntariado, o algún servicio (música para eventos, preparación de alimentos, facilitación de

---

<sup>5</sup> Para *hablante de herencia* utilizo la definición de Polinsky y Kegan (2007): un hablante de herencia es una persona que creció expuesto a una lengua minoritaria en casa pero que domina la lengua mayoritaria del país donde vive.

<sup>6</sup> Hay otros patrones que abarcan desde el monolingüismo en p'urhépecha hasta el trilingüismo en la primera generación.

talleres/ceremonias, etc.). Además de las contribuciones de apoyo comunitario, el colectivo ha recibido becas de diversas instituciones educativas y sociales. Estos recursos se utilizan para proporcionar apoyo directo a la comunidad P'urhépecha y otras comunidades originarias para proveer información sobre servicios sociales y de salud pública.

A través de los años, el colectivo se ha enfocado en crear espacios para miembros de la comunidad P'urhépecha donde puedan practicar sus costumbres y tradiciones, espacios para entablar diálogos sobre temas relevantes, y proveer apoyo culturalmente apropiado para la comunidad y sus aliados. Entre algunas de las actividades que el colectivo realiza en un ciclo anual, se destaca la celebración de *Kurhikuaeri K'uinchekua* o Fuego Nuevo (Año Nuevo P'urhépecha). A la par del evento que se realiza en las comunidades P'urhépecha en Michoacán, el primero de febrero se hace la renovación del encendido del fuego para celebrar el inicio del nuevo ciclo. Este evento atrae la participación de personas de origen P'urhépecha y otras comunidades originarias de diversas partes del Noroeste (Oregón y Washington), y California.

Además de los eventos culturales y ceremonias, el colectivo tiene fuerte enfoque en la recuperación de los saberes P'urhépecha, ancestrales y contemporáneos, para ponerlos en práctica en la vida cotidiana del colectivo. Para facilitar esto, nos enfocamos en proveer espacios de diálogo por medio de talleres impartidos por miembros de diversas comunidades. Estos diálogos facilitan el intercambio de experiencias, conocimientos comunales y prácticas culturales al reunir a individuos con intereses y enfoques similares. Por ejemplo, el colectivo ha organizado varios talleres de historia P'urhépecha, de herbolaria y medicina tradicional, entre otros temas de interés. Uno de estos temas ha sido precisamente el de la recuperación de la lengua originaria, ya que la mayoría de los miembros no son hablantes del p'urhépecha y tienen interés en aprender la lengua. Es así como nació la iniciativa del taller de la lengua, no solo por la necesidad de entablar comunicación con hablantes de p'urhépecha, sino también desde la toma de conciencia que el conocimiento de la lengua permite el acceso más profundo a los saberes de la cultura P'urhépecha.

## **2. EL TALLER DE LA LENGUA P'URHÉPECHA**

### **2. 1 PLANIFICACIÓN BASADA EN LA COMUNIDAD**

Basado en nuestro contexto, realidades y recursos, nos dimos a la tarea de diseñar un taller que se alinea con la estructura organizativa comunal y que fuera relevante para las necesidades de nuestra comunidad. Como primer paso, los integrantes interesados en aprender p'urhépecha llevamos la propuesta a la asamblea comunitaria para que se discutiera con todos los miembros del colectivo. Ireta P'urhépecha se rige por medio de la estructura de organización indígena con la

asamblea comunitaria—*juchari juramukua*—como su máxima autoridad, es decir que toda propuesta y decisión se dialoga y se toma dentro de la asamblea donde participan sus miembros por igual.

Cabe destacar que al usar estructuras comunales, pudimos integrar conceptos que son compatibles con los principios y etapas de planificación de los marcos de planificación de lenguas basados en la comunidad (Community-Based Language Planning: Hinton, 2013b; McCarthy, 2018). Los conceptos propuestos por este modelo encajan con nuestra forma de gestionar proyectos en general—fundamentalmente, que el proyecto respondiera a una necesidad/deseo de la comunidad y por ende fuera iniciado por la comunidad, que los objetivos fueran postulados por los participantes, y que el material y contenido creado fuera pertenencia de la comunidad. Según Hinton, la planificación de programas de revitalización de lenguas ayuda a la comunidad a establecer metas realistas, implementar metodologías efectivas, y asegurar que la comunidad esté a cargo de gestionar sus propios proyectos.

Trabajando de este modo y dentro de nuestra propia estructura organizativa, se discutieron los detalles logísticos como horario, posibles lugares, y límite de participantes y se hizo un voto para aprobar la propuesta. A continuación, se asignó al equipo de trabajo que tomaría el liderazgo organizativo siempre en consulta con el resto del colectivo. Los miembros del colectivo propusieron a Carlos Mota como instructor (originario de Tzintzuntzan), ya que había sido uno de los miembros que ha tenido mayor interés en crear materiales de enseñanza, es hablante de segunda lengua con una larga trayectoria adquiriendo la lengua, y había convocado talleres anteriormente. También se asignó a Tata Antonio Flores Quin (originario de Quinceo) como nuestro asesor y experto en la lengua, ya que habla el p'urhépecha como lengua materna. Por último, se asignó a mi persona como lingüista y maestra de lengua para apoyar en el área metodológica y pedagógica.

El siguiente paso fue hacer una evaluación de necesidades para determinar tanto los objetivos individuales como los objetivos comunales. Según los modelos de planificación comunitaria (Language Planning: Hinton, 2013a, 2013b), un paso importante en la etapa de planificación es hacer investigación para que la misma comunidad pueda determinar cuáles son sus necesidades. Por lo tanto, estos modelos proponen hacer una encuesta para identificar las actitudes que tiene la comunidad hacia la revitalización de la lengua, saber si hay interés, y el tipo de programas que les gustaría ver en su comunidad.

En nuestro caso, la primera evaluación se llevó a cabo dentro de una de las asambleas donde los miembros interesados expresaron sus expectativas y metas. Por ejemplo, una de las participantes expresó que le interesaba aprender porque quería poder entablar una mejor comunicación con su suegra ya que dominaba más el p'urhépecha. Otro participante dijo que quería enseñarle a su hija

para que pudiera comunicarse con sus familiares cuando visitaban su pueblo. Una tercera integrante tenía interés en poder conectar espiritualmente al entender los rezos que hace en p'urhépecha.

Posteriormente, se hizo una convocatoria pública que se distribuyó en la comunidad fuera del colectivo por medio de redes sociales y de conocidos que contenía un cuestionario para obtener datos generales: edad, sexo, primera y segunda lengua, lugar de origen y lugar de residencia; así como actitudes hacia el aprendizaje del p'urhépecha y objetivos personales. Esto nos permitió valorar a mayor escala el perfil de los participantes, su nivel de interés, y sus metas personales.

De las encuestas realizadas se determinó que los participantes eran adultos de primera lengua español (algunos con inglés como lengua dominante) con conocimiento (casi) nulo de la lengua p'urhépecha. De esta manera pudimos establecer que el nivel apropiado del contenido tenía que ser para principiantes y que la metodología tenía que ser para la adquisición de segundas lenguas, y no para hablantes de herencia, o hablantes con interés en profundizar habilidades de lecto-escritura, ya que estas dos últimas situaciones también son comunes en los programas de revitalización, pero requieren enfoques pedagógicos distintos.

Además de los resultados demográficos, de la información que obtuvimos pudimos generalizar cuatro objetivos:

1. Poder comunicarme con familiares y amigos que son hablantes de p'urhépecha
2. Reconectarme con mis raíces culturales y honrar a mis ancestros
3. Inculcar la importancia de nuestra lengua y cultura en las generaciones más jóvenes
4. Crear un espacio para fortalecer a nuestra comunidad, cultura, lengua, y tradiciones.

A pesar de que los objetivos son muy amplios ya que requerirían más que unas cuantas semanas de estudio para cumplirse, son indicadores de la importancia que tiene aprender la lengua para la comunidad y demuestran el compromiso que existe a largo plazo más allá del taller. Los compromisos de trabajo a largo plazo son pieza clave para la revitalización exitosa de una lengua. Por lo tanto, pudimos integrar metas más asequibles de cada uno de estos dentro del plan de trabajo a realizar dentro del taller, para que poco a poco se fueran trabajando partes de los objetivos propuestos por los participantes.

También es importante destacar que por lo general hay diferencias significativas entre aprender una lengua extranjera/lengua mayoritaria<sup>7</sup> y una lengua originaria debido a las asimetrías políticas, históricas, y sociales. Los aprendices de lenguas indígenas enfrentan desafíos muy diferentes que

---

<sup>7</sup> Utilizo aquí la definición de Hinton (2011) de *lengua mayoritaria* (majority language) como una lengua con apoyo gubernamental dentro de una nación donde la mayoría de los ciudadanos del país hablan la lengua, por ejemplo: español, japonés, francés, inglés.



los estudiantes de lenguas mayoritarias. Entre las diferencias, Hinton (2011) menciona el motivo, los objetivos, las expectativas del aprendiz, y el resultado que tiene aprender una segunda lengua. Por ejemplo, para un hablante de inglés que estudia español como segunda lengua, su motivación puede ser comunicarse con hablantes nativos para viajar a un país de habla hispana, o conseguir un trabajo donde haya un alto porcentaje de hispanohablantes, mas sin embargo si el estudiante no llega a adquirir la lengua, las consecuencias son mínimas. Mientras que para un aprendiz de lengua originaria, la motivación implica más que únicamente conocimientos comunicativos; por lo general los aprendices buscan reconectar con sus raíces, fortalecer su identidad, conocer una cultura que se les ha negado, es hasta cierto punto una expresión de resistencia ante la hegemonía lingüística, social e histórica. Además, en muchos casos el aprender la lengua es la única manera de garantizar la continuación de la misma.

Tomando todo lo anterior en cuenta, se acordó que haríamos un taller de 9 semanas con sesiones semanales de dos horas, enfocado en habilidades básicas de comunicación (objetivo 1) y con contenido cultural (objetivo 2). Además, se estableció que se haría en el campus Tacoma como espacio neutro para facilitar el acceso a diversas comunidades (objetivo 4) y abierto a la comunidad en general independientemente de su origen y nivel escolar. Se discutió también que el apoyo institucional daría visibilidad en la comunidad a los esfuerzos para promover el aprendizaje y uso de la lengua en un espacio abierto y seguro para la comunidad y por lo tanto otorgarle el valor que tiene aprender una lengua originaria.

Por último, se estableció que el taller sería dirigido a adultos y jóvenes que fueran aprendices de segunda lengua. Esta decisión se tomó ya que la mayoría de los miembros del colectivo son hablantes de español como primera lengua. Cabe señalar que a pesar de que los participantes no tenían conocimiento de la lengua, muchos de ellos tienen alto conocimiento de otros aspectos culturales lo cual incrementa la posibilidad de obtener mayor fluidez socio-cultural (Polinsky & Kegan, 2007) y también contribuyen al enriquecimiento del contenido cultural dentro del taller.

## **2.2 DESAFÍOS DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS AMENAZADAS COMO SEGUNDAS LENGUAS**

Después de establecer el esquema general del proyecto, nos enfocamos en los detalles del taller: la metodología de enseñanza y los recursos disponibles, factores que presentan desafíos particulares para la enseñanza de lenguas amenazadas. Los proyectos de revitalización de lenguas originarias enfrentan problemáticas muy particulares, que varían dependiendo del estado de vitalidad de la lengua y la situación particular de la comunidad lingüística. Algunas de las problemáticas más evidentes son la falta de recursos disponibles en la lengua, por ejemplo: acceso a hablantes nativos, documentación formal de la lengua, un sistema de escritura estandarizado, materiales educativos

adecuados, instructores capacitados en su lengua nativa, apoyo institucional, y prestigio lingüístico. Por lo tanto, es importante tomar en cuenta los desafíos particulares del estado de cada lengua y sus contextos al desarrollar programas de revitalización y planificación de lenguas (McIvor, 2020).

El primer desafío en concreto que enfrentamos fue escoger una metodología apropiada para aprendices de segundas lenguas. Aunque sabíamos que queríamos utilizar un enfoque comunicativo, es importante destacar que las metodologías de enseñanza de lenguas han sido en su mayoría diseñadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras/lenguas mayoritarias, es decir lenguas que cuentan con muchos hablantes nativos, que gozan de prestigio social, territorios nacionales y por ende no están amenazadas. Por lo tanto, las investigaciones, materiales, libros, programas de capacitación para maestros y demás, están inclinados a las lenguas mayoritarias. Es en años recientes que las investigaciones y desarrollo de programas se han empezado a enfocar en las lenguas amenazadas, por lo tanto, las lenguas indígenas no gozan de la misma trayectoria que las lenguas mayoritarias tienen a su disposición al crear programas y materiales de estudio.

El segundo desafío fue crear materiales basados en la metodología y con un nivel apropiado para los participantes. Afortunadamente, el p'urhépecha cuenta con una rica tradición cultural que incluye música, danza, arte, oralidad, y más recientemente literatura; cuenta además con documentación en varios campos lingüísticos, diccionarios y vocabularios, materiales de enseñanza de diversas instituciones académicas y comunales; y lo más importante, cuenta aún con alto número de hablantes nativos. Por lo tanto, no tuvimos la necesidad de empezar de cero como sucede con lenguas con poca vitalidad o con falta de documentación lingüística. Sin embargo, para cumplir con nuestras metas y abordar las particularidades de nuestra comunidad tuvimos que diseñar nuestros propios contenidos que se apegaran a la metodología que queríamos implementar.

Además de los desafíos que enfrentan los proyectos de revitalización de lenguas indígenas independientemente de su contexto, la comunidad en diáspora tiene desafíos particulares. Primero, a pesar de ser una comunidad en constante movimiento, para muchas personas el contacto con la comunidad de origen en México es en muchos casos inaccesible. Por lo tanto, para un aprendiz de la lengua, buscar espacios donde pueda escuchar la lengua y convivir con hablantes nativos quizás no es tan fácil que si viviera en una comunidad con contacto directo a hablantes nativos. Además, la falta de territorio autónomo, resulta en el esparcimiento de la comunidad en diáspora, es decir que no está centralizada como lo estarían sus comunidades de origen, ya que carecen de territorio propio.

Segundo, en comparación con programas de lengua que se realizan en las comunidades originarias, para la comunidad en diáspora el acceso a recursos es mucho más limitado. Por ejemplo, acceso a materiales publicados, instituciones con programas de capacitación de instructores, y clases con currículos establecidos para lenguas específicas por lo general no están al alcance de la

comunidad migrante. Por lo tanto, los esfuerzos en las comunidades en diáspora se desarrollan como proyectos de base donde los interesados deben crear sus propios materiales utilizando sus propios recursos y desarrollando su propia capacitación pedagógica sin apoyo institucional.

Tercero, las presiones económicas y alto costo de vida en los Estados Unidos limitan la disponibilidad de tiempo que se necesita para dedicarle al estudio constante que requiere una segunda lengua. En ocasiones las largas jornadas de trabajo y las responsabilidades familiares dejan poco espacio para trasladarse a tomar clases de lengua. Esto puede resultar en asistencia inconsistente, falta de motivación y enfoque.

Por último, como se ha mencionado anteriormente, las comunidades migrantes de primera generación tienden a darle prioridad al aprendizaje del inglés debido a las presiones que tienen para funcionar en la sociedad anglo-hablante. Mientras que las segundas/terceras generaciones que hablan inglés como lengua dominante tienden a darle prioridad al aprendizaje del español, ya que el español cada vez tiene más utilidad en diversos ámbitos de la sociedad estadounidense. Por lo tanto, aprender una tercera lengua la cual no es accesible ni goza de prestigio social se relega y por ende sufre desplazamiento lingüístico.

### **2.3 LA ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS (SLAT)**

Tomando en cuenta los desafíos mencionados y los objetivos postulados por los participantes, nos enfocamos en facilitar el proceso de aprendizaje dentro de nuestras posibilidades. Nuestro enfoque fue entonces escoger y adaptar una metodología que fuera relevante y accesible para los participantes. Por lo tanto, diseñamos el curso con enfoque comunicativo, práctico y cultural, adoptando los principios del campo de la adquisición de segundas lenguas (SLA) y evitando explícitamente la enseñanza “tradicional” de lenguas—es decir enfoques con alto contenido de explicaciones gramaticales, uso de traducción explícita, y ejercicios mecánicos. El enfoque comunicativo ha sido usado en programas de revitalización de lenguas indígenas (por ejemplo, para Hupa: Bennet, 1997; para Karuk: Supahan & Supahan, 2013), ya que son altamente compatibles debido a que se basan en los procesos naturales de la adquisición de lengua. Además, este enfoque se centra en la habilidad del aprendiz de procesar el lenguaje teniendo como meta la capacidad de establecer comunicación entre interlocutores. Cabe destacar que varias investigaciones (Berlin, 2000; Green & Maracle, 2018; McIvor, 2020) han señalado que el campo de SLAT es compatible con las metodologías que se utilizan en programas de revitalización de lenguas indígenas ya que se alejan de lo que conocemos como “clases tradicionales de lengua” y se enfocan en la oralidad y el proceso natural de adquisición del lenguaje.

Detrás de las teorías de adquisición de segundas lenguas hay ciertas observaciones que las investigaciones de los últimos 35 años han desarrollado y tratado de explicar. Para los propósitos de

esta crónica, solo señalaré brevemente las observaciones que son relevantes a las técnicas usadas, existe mucha bibliografía que el lector puede consultar para profundizar en este tema (por mencionar algunos: Gas & Selinker, 2001; Van Patten & Williams, 2015).

De manera general, sabemos que la adquisición de una segunda lengua requiere de la creación de un sistema lingüístico implícito, similar al sistema de nuestra primera lengua, es decir que desarrollamos conocimientos del lenguaje que son inconscientes. Los hablantes nativos no necesitan saber las reglas explícitas que se encuentran en los libros de gramática. El hablante puede recurrir a estructuras lingüísticas, vocabulario, los sonidos de la lengua y demás componentes lingüísticos de manera inconsciente, no tiene que saber “por qué” para saber cómo decir algo en su lengua.

Debido a que las reglas gramaticales explícitas que vemos en los libros de lengua no son las reglas abstractas que existen en nuestro sistema lingüístico mental (Van Patten & Rothman, 2014), el proceso de adquisición de la lengua es mucho más complejo que aprenderse unas cuantas reglas gramaticales y palabras, sino que consiste de varios procesos que suceden a la vez. Son muchos los componentes lingüísticos que son procesados por la mente al producir una simple oración o al decodificar un mensaje. Por ejemplo, al producir una oración coherente, no solo debemos aprender el orden de las palabras, también debemos aprender el significado de cada una de ellas y sus componentes internos, además debemos saber cómo suenan y en qué contextos se pueden utilizar.

Un concepto fundamental que va de la mano a la creación de sistema implícito es lo que se conoce como *entrada lingüística* (input). La entrada lingüística es todo aquello que escuchan los aprendices que tiene como propósito transmitir un mensaje (Lee & Van Patten, 2003). La entrada lingüística es lo que nos provee con los “datos lingüísticos” que necesitamos para desarrollar todos estos componentes que van a ir creando el sistema implícito en nuestra mente poco a poco. A pesar de las diferentes perspectivas que hay en los estudios de adquisición sobre este tema, se puede concretar que, para tener éxito en el proceso de adquisición de una lengua, hay que tener una gran cantidad de entrada lingüística, es decir que hay que estar expuesto a la lengua constantemente.

Pero este concepto va más allá de solo escuchar la lengua de una forma pasiva—es indispensable que el aprendiz comprenda lo que está escuchando para poder ser procesado. Por lo tanto, Krashen (1982) desarrolló la hipótesis de la entrada comprensible (Comprehensible Input Hypothesis), en la que postula que la comprensión de la entrada lingüística es lo que causa la adquisición del lenguaje. Por lo tanto, un aprendiz de segunda lengua debe escuchar (y leer para lenguas con literalidad) y—aún más importante—comprender lo que se le dice para desarrollar los componentes del sistema de la lengua que está aprendiendo. Cabe recalcar que no se trata de memorizar reglas gramaticales—las reglas gramaticales que vemos en los libros son maneras de

organizar conceptos para poder hablar sobre una lengua; no son parte del sistema lingüístico implícito que utilizamos para comprender y producir una lengua.

Pese a que la entrada lingüística es crucial para el desarrollo del sistema lingüístico, no es suficiente para una adquisición exitosa (Long, 1990)—también se requiere la *salida lingüística* (output), o la habilidad del hablante de utilizar los conocimientos implícitos para producir lenguaje hablado (o escrito o incluso de señas). De manera muy general, los procesos de adquisición consisten en recibir la entrada lingüística, la cual debe ser procesada por el aprendiz. Subsecuentemente, los aprendices incorporan las estructuras y componentes lingüísticos al sistema en desarrollo que están creando. Al incorporar y desarrollar estructuras, los aprendices son entonces capaces de procesar la salida lingüística. Por lo tanto, es importante señalar que para adquirir una lengua, el aprendiz debe pasar por estos procesos una y otra vez para tener éxito y eventualmente desarrollar habilidades comunicativas avanzadas.

La última observación que quiero enfatizar es que el proceso de adquisición es lento y va evolucionando según la cantidad y constancia de entrada lingüística que el aprendiz vaya recibiendo. Además, el sistema lingüístico se va construyendo en etapas que requieren tiempo y mucha entrada lingüística para que el aprendiz pueda gradualmente adquirir las diferentes estructuras de la lengua. Como instructor, es importante reconocer que cada estructura que se presenta tiene sus propias etapas por las cuales el aprendiz tiene que pasar en el proceso de adquisición.

## 2.4 TÉCNICAS USADAS EN EL TALLER

Tomando en cuenta los conceptos del proceso de adquisición de segundas lenguas, nuestra siguiente tarea fue el diseño y desarrollo del contenido que funcionara con el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas y que complementara los recursos disponibles. Primero, establecimos los temas y los objetivos comunicativos que permitieran a los participantes desarrollar elementos de la comunicación básica: poder saludar a un amigo/ familiar en diferentes contextos, presentarse a sí mismo, hablar de actividades diarias, y usar expresiones cotidianas. El instructor, Carlos, aportó el contenido: palabras, verbos, expresiones, etc. y diseñó historietas que contenían estas palabras y expresiones para cada lección. Con el material listo, mi trabajo entonces era buscar la manera de presentar el contenido de manera efectiva usando las técnicas del enfoque comunicativo. Trabajamos con tres técnicas en particular: *Entrada Comprensible* (CI en inglés, Comprehensible Input), *Enfoque-en-la-Forma* (en inglés Focus-on-Form) y *Respuesta Física Total* (TPR en inglés, Total Physical Response). A continuación, haré un breve recuento de estas técnicas y proveeré ejemplos de cómo fueron utilizadas en el taller.

### 2.4.1 ENTRADA COMPRENSIBLE

La entrada comprensible se basa en la idea de que los aprendices de segundas lenguas necesitan estar expuestos a la entrada lingüística que puedan comprender para poder ser capaces de procesar el lenguaje. A partir de esta idea, muchas técnicas pedagógicas se han desarrollado para proveer a los aprendices con maneras de darles entrada lingüística que esté a su nivel y que puedan procesar. Por ejemplo, se utilizan cognados, dibujos, movimientos, gestos, y objetos, para que los aprendices puedan ir deduciendo el contenido de lo que están escuchando.

En cada taller introducimos aproximadamente 10 palabras o expresiones nuevas que los participantes primero escuchaban por medio de historietas<sup>8</sup> donde podían empezar a deducir el contenido general basándose en los dibujos y la ayuda del instructor. Al introducir este vocabulario, el propósito era crear una conexión directa entre la forma y el significado en vez de depender de la traducción directa al español. Después de la introducción, se presentaron las palabras meta de manera individual usando una serie de ayudas visuales como dibujos presentados por medio de un PowerPoint, usando objetos físicos, mímica, etc. Estas palabras también las recibían en una hoja de trabajo que estaba 100% en p'urhépecha para que los aprendices pudieran empezar a hacer la conexión entre los objetos presentados en pantalla y la forma de las palabras (su escritura). El instructor usaba las palabras en diferentes contextos, para que los participantes pudieran escuchar y procesar tanto el sonido como la forma (ejemplo de planeación de clase en el Anexo). De esta manera se iba presentando el vocabulario en contexto y con ayudas visuales para facilitar lo que se conoce como *binding*. Terrell (1986), propuso este mecanismo como un proceso afectivo mental y cognitivo para conectar el significado con la forma, un paso necesario para la adquisición del lenguaje.

Además de ayudar con la adquisición de vocabulario nuevo, presentar el vocabulario en contexto favorece la conexión entre la lengua y su cultura. Las presentaciones contextuales contenían elementos relacionados con celebraciones y tradiciones de la cultura P'urhépecha los cuales podían ser ampliados con la participación de nuestro asesor. Tata Antonio profundizaba las lecciones dándonos elementos culturales así reforzando los conceptos dentro de un contexto socio-cultural y dentro de la cosmovisión P'urhépecha, lo cual era crucial para cumplir nuestros objetivos culturales. Además, nos complementaba con información de su variedad dialectal, ya que es diferente a la variedad del instructor (variedad del Lago). Cabe señalar aquí que las variedades de p'urhépecha son mutuamente inteligibles (Chamoreau, 2005, 2009). Sí hay diferencias en pronunciación, palabras, y expresiones, pero en general los hablantes de diferentes pueblos y regiones se pueden entender. Por lo tanto optamos por presentar el contenido en la variedad del instructor, pero con la intervención de

---

<sup>8</sup> Las historietas fueron diseñadas usando la aplicación Storyboard That: [www.storyboardthat.com](http://www.storyboardthat.com)

Tata Antonio para señalar las diferencias dialectales y así enriquecer el conocimiento de los participantes.

### 2.4.2 ENFOQUE-EN-LA-FORMA

Otra técnica utilizada en el enfoque comunicativo es la de Enfoque-en-la-Forma (Focus-on-form: Long, 1991, 2000). Esta técnica se refiere a presentar breves explicaciones de elementos lingüísticos según sea necesario basado en el contenido que se está trabajando—esto puede ser una lectura, un diálogo, una actividad, una tarea comunicativa, un juego, etc. Por lo tanto, el enfoque no es presentar estructuras gramaticales una tras otra como tradicionalmente se hace (es decir Focus-on-forms), sino que cuando el estudiante está trabajando en alguna actividad comunicativa el instructor hace un paréntesis para proveer explicación de algún elemento morfológico, sintáctico, fonológico o incluso pragmático. De esta manera el estudiante enfoca su atención en los elementos específicos que necesita para la comprensión del material con el que está trabajando. Para ilustrar mejor este concepto, a continuación daré un ejemplo concreto de cómo se usó esta técnica.

Debido a que el p'urhépecha es una lengua aglutinante con ricas formas morfológicas era importante destacar ciertas estructuras para que los aprendices pudieran expandir el uso de las raíces verbales. Por lo tanto, al trabajar con el tema de “actividades diarias”, pudimos utilizar el material para resaltar elementos morfológicos que denotan, persona, tiempo, aspecto y modo en la composición de verbos como en el ejemplo 1<sup>9</sup>.

(1) Estructura morfológica del verbo: Raíz verbal + aspecto + tiempo + modo

*pirixapti*

piri-xa-p-ti

cantar.PROG-PST-IND3

'Estaba cantando'

Aunque no se presentó una explicación y análisis detallado de la morfología flexiva, sí se presentaron las formas necesarias para que los aprendices pudieran contrastar morfemas de persona y aspecto, las cuales se presentaron gradualmente para facilitar las etapas de adquisición—siempre con la intención de que se pudieran usar en dinámicas y actividades comunicativas. De esta manera, se dividió el contenido para que primero los aprendices pudieran distinguir las raíces verbales de los

<sup>9</sup> Glosas y abreviaturas: 1 = primera persona, 2 = segunda persona, 3 = tercera persona, CL = clítico, HAB = habitual, IND = indicativo, PROG = progresivo, PRON = pronombre, PST = pasado, SG = singular, SJ = sujeto

sufijos flexivos como en 2. Al cambiar solo la raíz verbal (*piri-*; *uanda*<sup>10</sup>-, *t'ire-*), los aprendientes se enfocaron en esta parte de la palabra.

(2) a. Ji **piri-xa-ka**

yo cantar-PROG-IND1/2

'Yo estoy cantando'

b. Ji **uanda-xa-ka**

yo hablar-PROG-IND1/2

'Yo estoy hablando'

c. Ji **t'ire-xa-ka**

yo comer-PROG-IND1/2

'Yo estoy comiendo'

Después se llevó el enfoque a estructuras específicas de primeras y segundas personas singulares, ya que son complementarias en una conversación a modo de pregunta/respuesta. Se trabajaron estas dos formas en pares integrando diferentes raíces verbales para que el aprendiz continuará aprendiendo diferentes verbos. En este caso el enfoque se llevó a los pronombres fuertes de sujeto que hacían la distinción entre 1<sup>era</sup> y 2<sup>nda</sup> persona, pero también se llevaba la atención al sufijo *-ka* en el modo indicativo ya que este morfema se utiliza con las 1<sup>era</sup> y 2<sup>nda</sup> personas singulares, como en 3 y 4, y plurales.

(3) *Ji uandaxaka*

**Ji** uanda-xa-ka

PRON.SJ.SG1 hablar- PROG-IND1/2

'Yo estoy hablando'

(4) *T'ure uandaxaka*

**T'u=re** uanda-xa-ka

PRON.SJ.SG2=CL2 hablar- PROG-IND1/2

'Tú estás hablando'

<sup>10</sup> La escritura que se presentó fue basada en la fonética de la lengua para ayudar a los participantes en su pronunciación. La escritura del p'urhépecha no está estandarizada y por lo tanto existen varios alfabetos que utilizan sus hablantes. Para evitar confusión con los alófonos de la lengua y mantener un enfoque comunicativo, optamos por la alternativa fonética y nos apegamos al alfabeto del CREFAL (1978).



Ya teniendo comprensión de estas formas se fue gradualmente introduciendo la 3<sup>era</sup> persona singular, como en 5, para contrastar la parte morfológica (en este caso el modo indicativo) que distingue las terceras personas de las primeras y segundas personas con el morfema *-ti*.

(5) *Achaati uandaxati*

Achaati	uanda-xa-ti
Señor	hablar-PROG-IND3

'El señor está hablando'

Por último, se hizo el enfoque en el sufijo de aspecto verbal, donde se utilizaron las estructuras anteriores, pero ahora contrastando el presente progresivo (-xa-) como en 6, con el presente habitual (-sïn-) como en 7.

(6) *Ji t'irexaka atapakua*

Ji t'ire-xa-ka	atapakua
yo comer-PROG-IND1/2	atapakua (comida tradicional P'urhépecha)

'Yo estoy comiendo atapakua'

(7) *Ji t'iresinka atapakua*

Ji t'ire-sïn-ka	atapakua
Yo comer-HAB-IND1/2	atapakua

'Yo como atapakua'

De esta manera se presentaron estructuras en pares para poder contrastar el significado de ellas por medio de la morfología. Además, presentamos el contenido en etapas para que las estructuras se fueran adquiriendo gradualmente en vez de presentarlas todas juntas en formato de paradigmas verbales para ser memorizadas y subsecuentemente utilizadas. Este acercamiento ha demostrado ser más efectivo en el proceso de adquisición ya que se adecua a la forma en la que representamos conceptos lingüísticos en la mente y la adquisición gradual por etapas. Como indican Lee y Van Patten (2003), los paradigmas verbales no corresponden a cómo se estructura el conocimiento lingüístico en la mente de los hablantes, por lo tanto enseñar las conjugaciones verbales de esta manera resulta innecesario y contraproducente para el proceso de adquisición ya que carecen de validez psicolingüística.

### 2.4.3. RESPUESTA FÍSICA TOTAL

Otra técnica que usamos, que es muy efectiva a nivel principiante ya que requiere más comprensión que producción de la lengua, es lo que se conoce como Respuesta Física Total (TPR por sus siglas en inglés). Básicamente consiste en hacer físicamente lo que el instructor pida de sus

alumnos, acciones como pararse, sentarse, caminar a la puerta, saludar a un compañero, etc. Esta técnica se usa para recibir entrada lingüística y poder hacer la conexión entre palabra y acción física de manera comprensible. Debido al nivel básico de los participantes, decidimos emplear esta técnica para introducir vocabulario y expresiones básicas y ligar lengua a acción física.

Al principio de cada taller, introdujimos una actividad inmersiva liderada por nuestro asesor e instructor. Estas sesiones se implementaban 100% en la lengua meta y en un formato donde todos los participantes se colocaban en un círculo realizando la actividad en parejas. Se empezaba con el instructor y el asesor modelando la dinámica, por ejemplo, el instructor primero saluda al asesor y le indica "da este papel a la siguiente persona". El asesor entonces saluda a la siguiente persona (a su izquierda), le entrega el papel y le indica que entregue el papel a la siguiente persona. La actividad se realizaba hasta que todos los participantes habían saludado a la persona de su izquierda y recibido instrucciones de dar el papel a la siguiente persona. Esta actividad se volvía a repetir al final de la sesión del día pero sustituyendo el objeto, por ejemplo en vez de un papel se usaba una botella de agua o un billete, u otro objeto a la mano para aprender el vocabulario de estos objetos cotidianos.

Ya que la actividad inmersiva era 100% en la lengua meta, los participantes se veían obligados a procesar el lenguaje usando otros recursos como los movimientos físicos que se utilizaba y entrada comprensible. Mientras progresaba el taller se iban añadiendo otras estructuras subiendo el nivel gradualmente y a la capacidad de comprensión de los participantes. Aunque esta actividad presentó dificultad al inicio de las sesiones, fue bien recibida por los participantes ya que les obligaba a comunicarse 100% en p'urhépecha, logrando obtener una meta concreta que les era satisfactoria en su proceso de aprendizaje.

### **3. REFLEXIONES**

En la presente crónica se detallaron los pasos y el marco comunitario utilizado para desarrollar un taller para aprendices de segunda lengua de p'urhépecha en situación de diáspora. Se implementaron técnicas pedagógicas basadas en el campo de adquisición de segundas lenguas para desarrollar enseñanza con enfoque comunicativo. Basado en los objetivos postulados por miembros del colectivo Ireta Purhépecha, organización que convocó el taller, y miembros de la comunidad, se desarrolló el taller para dar el paso inicial a la enseñanza de lengua p'urhépecha en el estado de Washington y por lo tanto contribuir a los esfuerzos de revitalización de lenguas amenazadas.

Para evaluar los resultados del taller, me gustaría reflexionar cómo se abordaron los objetivos postulados por los participantes:

1. Poder comunicarme con familiares y amigos que son hablantes de p'urhépecha
2. Reconectarme con mis raíces culturales y honrar a mis ancestros

3. Inculcar la importancia de nuestra lengua y cultura en las generaciones más jóvenes
4. Crear un espacio para fortalecer a nuestra comunidad, cultura, lengua, y tradiciones.

Tomando en cuenta que estos objetivos en realidad son propuestas a largo plazo, ya que la adquisición de una lengua es gradual, compleja, requiere mucho tiempo y exposición, podemos hacer algunas generalizaciones de lo que este proyecto pudo lograr en su corta duración.

Primero, los aprendices estuvieron expuestos a lenguaje auténtico de parte del instructor y asesor, así empezando el proceso de adquisición, aprendiendo vocabulario, estructuras y expresiones básicas que pueden empezar a emplear en sus interacciones con hablantes del p'urhépecha (objetivo 1). Como nos han indicado las investigaciones empíricas, la entrada lingüística es el elemento crucial para la adquisición de una lengua. Por medio del enfoque y las técnicas utilizadas, intentamos proveer la mayor cantidad de entrada lingüística posible que fuera accesible para los participantes sin ser agobiante. Además, por medio del contenido cultural y perspectiva que nos brindó el asesor, los participantes pudieron reflexionar sobre el sentido de la palabra y cómo se conectan las palabras y expresiones a la cultura y cosmovisión P'urhépecha (objetivo 2). Esto ayudó a los participantes a entender conceptos que se utilizan en las prácticas tradicionales y como la lengua enriquece la habilidad de entender muchas de las prácticas culturales que los participantes ya realizan en su vida diaria, y cuando asisten a ceremonias y eventos.

El tercer objetivo se enfocó en que el aprendizaje de los adultos pudiera ayudar a la transmisión de la lengua en las siguientes generaciones. Aunque el taller no fue dirigido a niños, en ocasiones tuvimos la presencia de algunos de los hijos de los participantes, y así vieron el interés de sus padres en aprender sobre sus raíces ancestrales y lengua. De hecho, uno de los desafíos con los que nos encontramos fue la falta de cuidado de niños, ya que como el taller se llevó a cabo en las tardes, muchos de los participantes necesitaban dejar a sus hijos a cargo de alguien más. Por fortuna, el taller se alojó en un horario donde no había mucho tráfico de estudiantes universitarios ya que era después del horario regular de clase. Esto permitió que los participantes trajeran a sus hijos y que utilizaran una sala de estudio que se encontraba afuera del salón y estuvieran seguros. Esto llevó a que muchos de los niños que esperaban afuera tuvieran la curiosidad de asomarse a ver que estaban haciendo sus padres. Algunos de ellos incluso se integraron a las dinámicas, así exponiéndose no solo a la lengua, pero a que quizás de manera inconsciente pudieran ver que la lengua de sus abuelos se enseñaba en una universidad, dándole mayor visibilidad en un contexto formal y así indirectamente cumpliendo con el tercer objetivo. Con motivo de anécdota, en el taller de cierre, se hizo un convivio donde los participantes trajeron comida y reflexionamos sobre la experiencia del taller. Al finalizar pusimos música tradicional y la hija de uno de los participantes, de más o menos 6 años, se animó a cantarnos una *pirekua* (estilo de música tradicional) en p'urhépecha. Son estos momentos los que

nos demuestran que el trabajo comunitario es efectivo y que existe la esperanza de que nuestros niños tomen el siguiente paso para no dejar que nuestras lenguas desaparezcan.

De manera más general los aportes a la comunidad son diversos. Primero, el crear un espacio positivo para la enseñanza de una lengua originaria (objetivo 4) dentro de una institución educativa contribuye a quitar el estigma social que conlleva hablar una lengua indígena. Las lenguas originarias pueden vivir en otros ámbitos no solo en los familiares y comunales, sino también en ámbitos académicos. Expandir los ámbitos del uso de la lengua contribuye a crear actitudes positivas y revalorización de la lengua en la sociedad. También, se estableció un precedente para nuestra comunidad y otras comunidades que quieran incorporarse a futuros talleres o que quieran empezar iniciativas similares de que existe la posibilidad de crear iniciativas desde la base. Además, se crearon materiales que pueden ser reutilizados y mejorados en iteraciones futuras.

Como último aporte a la comunidad, me gustaría señalar la importancia de incluir a la comunidad migrante en el proceso de revitalización de lenguas. Debido a la naturaleza transnacional del pueblo P'urhépecha, el desplazamiento lingüístico afecta ambos lados de la frontera debido al acomodamiento que ocurre cuando los migrantes se comunican con la comunidad de origen (Pérez-Báez, 2009, 2014). Es decir que si los migrantes no pueden hablar la lengua originaria entonces la comunicación se fuerza hacia el español en ámbitos donde el español no es normalmente usado. Por lo tanto, apoyar el aprendizaje y el uso de la lengua originaria en la comunidad migrante contribuye al uso y mantenimiento de la lengua en las comunidades de origen.

Mirando hacia el futuro, nos gustaría poder continuar con más iteraciones del taller, agregando niveles con temáticas más avanzadas, atrayendo más participantes de la comunidad, o incluso empezar un programa para niños y adolescentes. Nos gustaría contar con más recursos para facilitar la asistencia de los participantes como: cuidado de niños, ubicación más céntrica, y flexibilidad de horarios. En el área metodológica, a mí en lo particular me gustaría desarrollar lecciones con el enfoque en tareas (task-based), ya que dentro del enfoque comunicativo funciona muy bien con los objetivos de los programas de lenguas originarias (ver Riestenberg & Sherris, 2018 para Zapoteco y Salish Qlispe).

#### **4. CONCLUSIÓN**

Sabemos que los procesos de revitalización de lenguas amenazada son proyectos a largo plazo y requieren del compromiso incansable de la comunidad para que sean exitosos. También sabemos que aprender una segunda lengua requiere de la dedicación constante de los aprendices, años de práctica y persistencia. Además, en el contexto de diáspora y migración estos esfuerzos colectivos e individuales requieren aún más dedicación debido a la complejidad del contexto y desafíos particulares de la comunidad. Únicamente asistir a clases no necesariamente va a crear hablantes

nuevos, sin embargo, puede sentar las bases para el aprendizaje exitoso de una segunda lengua al proveer a los participantes con la oportunidad de acercarse al aprendizaje de la lengua. En nuestro contexto, lo que muchas veces falta es justamente esta oportunidad, y por lo tanto nuestro aporte principal fue precisamente esto: proveer el espacio para que los individuos interesados tuvieran la oportunidad de explorar su lengua y sus raíces. Aunque este fue solo el inicio y queda mucho trabajo por delante, el taller fue un complemento a las actividades culturales y tradicionales en las que participa el colectivo y la comunidad P'urhépecha, y como señala McCarthy (2018:25) “los esfuerzos a pequeña escala pueden plantar las semillas de transformaciones de largo alcance”.

## REFERENCIAS

- Argueta Villamar, A. & Castilleja González, A. (2018). *Los P'urhépecha, un pueblo renaciente*. Universidad Autónoma de México.
- Bennett, R. (1997). It Really Works: Cultural Communication Proficiency. In Reyhner, J. (ed.), *Teaching indigenous languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, pp. 158-205.
- Berlin, L. (2000). The benefits of second language acquisition and teaching for indigenous language educators. *Journal of Native American Education* 39,(3), 19-33.
- Chamoreau, C. (2005). Dialectología y dinámica: reflexiones a partir del purépecha. *Trace*, 47, 61-81.
- Chamoreau, C. (2009). *Hablemos purépecha. Wantee juchari anapu*. Morelia, México: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán/IIH-UMSN/Embassade France au Mexique CCC-IFAL/ Grupo: Kw'anískuyarhani.
- Gas, S. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Green, J., & Maracle, O. B. (2018). The root-word method for building proficient second-language speakers of polysynthetic languages: Onkwawén: na Kentyókhwa Adult Mohawk Language Immersion Program. In Hinton, L., Huss, L. & Roche, G. (eds.), *The Routledge handbook of language revitalization*. New York and London: Routledge, chap. 14, pp. 146-155.
- Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies. *Language and Education*, 25(4), 307-318.

- Hinton, L. (2013a). Language Revitalization: An Overview. In Hinton, Leanne & Hale, Ken (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Leiden and Boston: Brill, chap. 1, pp. 3-18.
- Hinton, L. (2013b). Language Planning. In Hinton, Leanne and Hale, Ken (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Leiden and Boston: Brill, chap. 5, pp. 51-60.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos: Población de 3 años y más. Consulta por entidad y municipio según habla indígena y español. México: INEGI
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Leco Tomás, C. (2006). *De una montaña a otra: Movilidad y socialización de los migrantes purhépechas de Cherán a Burnesville, Carolina del Norte* (Doctoral dissertation), tesis de doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Rurales, El Colegio de Michoacán.
- Leco Tomás, C. (2013). La diáspora transnacional purépecha en Estados Unidos. *Acta Universitaria*, 23(1), 59-67
- Lee, J. F. & Van Patten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. McGraw-Hill
- Long, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL quarterly*, 24(4), 649-666
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2(1), 39-52.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In Lambert, R., Shohamy, E. (eds.) *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, chap. 10, pp.179-192.
- McCarthy, T. (2018). Community-based language planning: Perspectives from indigenous language revitalization. In Hinton, L., Huss, L. & Roche, G.(eds.), *The Routledge handbook of language revitalization*. New York and London: Routledge, chap. 3, pp. 22-35.
- McIvor, O. (2020). Indigenous Language Revitalization and Applied Linguistics: Parallel Histories, Shared Futures? *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 78-96
- Moseley, Christopher (ed.) (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, 3ra edición. París, Ediciones UNESCO. Versión en línea:  
<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Pérez Báez, G. (2009). *Endangerment of a transnational language: The case of San Lucas Quiavini Zapotec*. State University of New York at Buffalo.

- Pérez Báez, G. (2014). Determinants of language reproduction and shift in a transnational community. *International journal of the sociology of language*, 2014(227), 65-81.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and linguistics compass*, 1(5), 368-395.
- Riestedberg, K., & Sherris, A. (2018). Task-based teaching of indigenous languages: Investment and methodological principles in Macuiltianguis Zapotec and Salish Qlispe revitalization. *Canadian Modern Language Review*, 74(3), 434-459.
- Supahan, T. & Supahan, S. (2013). Teaching Well, Learning Quickly: Communication-Based Language Instruction. In Hinton, Leanne & Hale, Ken (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Leiden and Boston: Brill, chap. 15, pp. 195-198.
- Terrell, T. D. (1986). Acquisition in the natural approach: The binding/access framework. *The Modern Language Journal*, 70(3), 213-227.
- VanPatten, B., & Rothman, J. (2014). Against rules. *The grammar dimension in instructed second language learning*, 15-35.
- Van Patten, B. & Williams, J. (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York and London: Routledge.

## APÉNDICE

### Ejemplo de planeación de clase y materiales

**Nivel:** principiante

**Sesión:** 3

**Tema:** *Uandajperakua* (saludos)

**Objetivos comunicativos:**

El aprendiz podrá presentarse y decir de dónde es originario/a

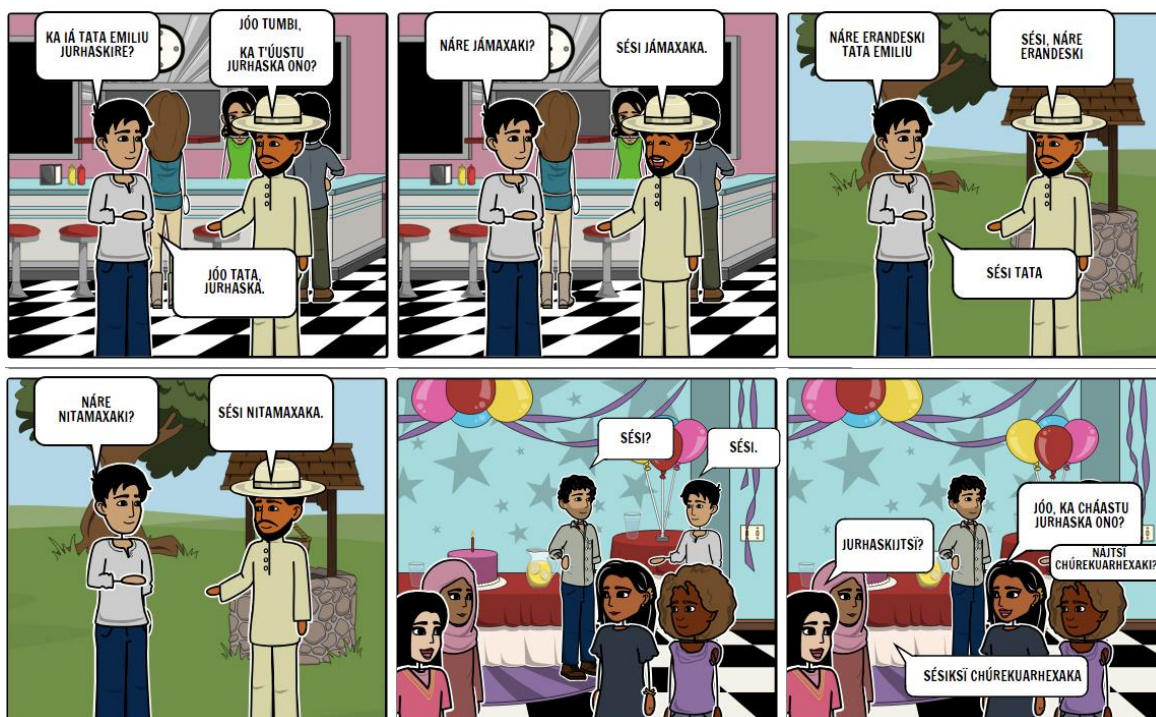
El aprendiz podrá saludar y despedirse en contextos formales e informales

Estructura	Actividad	Técnicas de implementación
Calentamiento	<p><u>Círculo Inmersivo:</u></p> <p>Presentación personal: nombre y lugar de origen.</p> <p><i>Ji arhinhasinga</i> (nombre)</p> <p><i>ka</i> (lugar) <i>anapueska</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de la lengua meta al 100%.</li> <li>- Se modela la actividad entre instructor y asesor usando la entrada comprensible</li> <li>- Se repite la actividad en pares.</li> </ul>
Presentación del material	<p>a. Se introducen las expresiones nuevas con una historieta que incluye las expresiones de saludos en diferentes situaciones dentro del contexto socio-cultural (mañana/tarde/noche; formal e informal).</p> <p>b. Se presentan las expresiones individualmente en diálogos cortos para desarrollar conexiones entre forma-significado y pronunciación.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>Pregunta: <i>Nare erandeski?</i></p> <p>Respuesta: <i>Sesi, erandeska</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de entrada comprensible por medio de las imágenes de la historieta e imágenes en el PowerPoint.</li> <li>- La hoja de trabajo contiene el vocabulario/expresiones 100% en la lengua meta</li> <li>- Enfoque-en-la forma diferencia entre el morfema interrogativo <i>-ki</i> y el morfema indicativo de 1<sup>era</sup>/2<sup>nda</sup> persona <i>-ka</i>.</li> </ul>



<p>Práctica</p>	<p>a. Se practican las formas por medio de interacciones comunicativas entre aprendices e instructor/asesor.</p> <p>b. Se presentan diversas situaciones donde los aprendices deciden que expresiones son adecuadas según el contexto (hora del día; formalidad).</p> <p>Ejemplo: ¿Cómo se saluda llegando a cenar a casa de sus tíos?</p>	<p>- Se utiliza el vocabulario nuevo en diversos contextos para incrementar la entrada comprensible.</p>
<p>Cierre</p>	<p><u>Círculo Inmersivo:</u> Se repite la actividad del inicio del taller, pero agregando el saludo y despedida apropiada.</p>	<p>- Utilización de TPR (ej.: saludarse de mano) y la salida lingüística por medio de la producción de pequeños diálogos en pares.</p>

Ejemplo: Historieta (www.storyboardthat.com)



Ejemplo: PowerPoint

