



Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Indígena

**Enseñanza de la lengua triqui (*xnánj nùn' a*) como
segunda lengua**

Tesis

que para obtener el grado de Licenciado en Educación Indígena

Presenta:

Eladio López Espinoza

Directora: Dra. María Soledad Pérez López

Ciudad de México, 2019.

Dedicatoria

“Níh katàj mee rasùn kihyàaj suun níh nè, né nij tuhviì màn reej yoh katàj, ésee,
ne nehen nij sóh mee rasùn atxin mee níh nè, ne nehen nij sóh ðàj sàyùn ranh níh
mán níh nè [...]”.

-Taaj hò síí gun txiij a

“Nosotros decidimos (el pueblo) lo que vamos a trabajar, no la gente de allá,
porque ellos no saben de nuestras necesidades, de nuestros problemas [...]”.

-Anónimo

A mis padres, quienes me transmitieron el valor de la lengua, quienes me
hicieron reflexionar que la lengua no es sólo hablar, sino que es una forma de
respetar.

A la gente del pueblo, que de alguna forma me formaron a ser un “triqui”.

Agradecimientos

A mis padres, por ofrecerme siempre su apoyo incondicional a pesar de las decisiones que he tomado. A los integrantes de mi familia, a mis hermanos y a mis hermanas por el apoyo moral y económico que me ofrecieron a lo largo de mi trayectoria académica; en especial a mi hermana Cata por escucharme y por confiar en mi trabajo, además de aportar su parte para realizar este trabajo.

A la doctora Soledad Pérez, por haber aceptado ser la asesora de mi tesis. A quien le tengo una gran admiración por su trabajo y su dedicación en favor de las lenguas indígenas. Quien ha sido la parte esencial de mi formación y de mi convicción.

A los miembros del comité lector, quienes amablemente aceptaron. A la maestra Marcela Tovar, al maestro Ernesto Couder y a la doctora Yolanda de la Garza, quienes me apoyaron para llevar a cabo este trabajo.

A mis amistades, por acompañarme a lo largo de este camino y quienes hicieron de mi estancia en la Ciudad y en la UPN más agradable. A los compañeros de la LEI y de otras licenciaturas, quienes me compartieron su tiempo y sus experiencias y que de ello he aprendido.

A mi paisano y amigo Arnoauld, con quien coincidí en mi andar. Quien me ha compartido su conocimiento y su entusiasmo para seguir fortaleciendo la cultura triqui.

A mis alumnas, Angélica, Mariana, Zeltzin y Andrea, por el interés que mostraron hacia el curso de la lengua; sus participaciones fueron muy importantes para desarrollar este trabajo.

Al personal del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL), quienes amablemente me atendieron y me facilitaron los materiales para el curso.

A la dirección de Difusión y Extensión Universitaria (Visión Fractal) y a la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, por la difusión que le dieron al curso. Por último, a la Universidad Pedagógica Nacional, por recibirme durante este periodo.

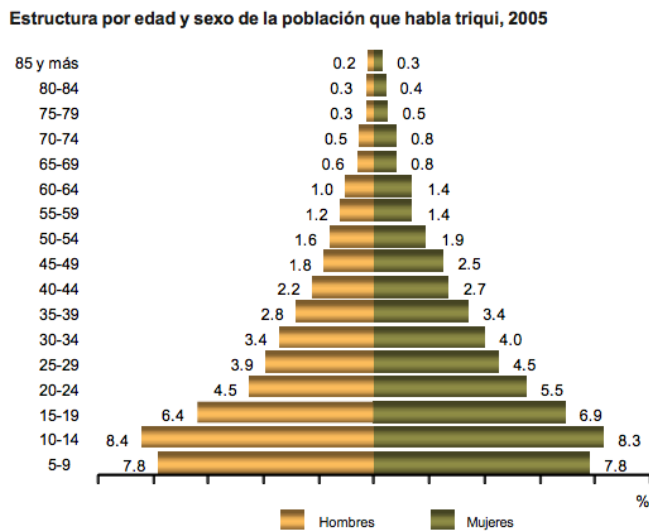
INTRODUCCIÓN	7
I. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	16
I.1. LAS TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	16
I.2. LAS LENGUAS ADICIONALES, ¿ADQUISICIÓN O ENSEÑANZA?	20
I.3. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES	22
I.4. EL ENFOQUE COMUNICATIVO	25
II. METODOLOGÍA	30
II.1. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LENGUAS Y EL DISEÑO DE PROGRAMAS	30
II.2. LOS REFERENCIALES DE LENGUA, LOS NIVELES Y LA GRADUACIÓN	33
II.3. PROCEDIMIENTO PARA EL DISEÑO	36
II.3.1. DOCUMENTACIÓN DE SITUACIONES DE USO	38
II.3.2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES Y DE LOS MATERIALES	41
II.3.3. PILOTEO	44
II.3.4. REESTRUCTURACIÓN	45
III. LA LENGUA TRIQUI Y SU ESCRITURA	46
III.1. DATOS GENERALES	46
III.2. ESCRITURA	51
III.2.1 FONOLOGÍA COMPARADA	51
III.2.2. CONSONANTES	52
III.2.3. VOCALES.	56
III.2.4. TONOS	60
III.2.5 ANÁLISIS DE ALFABETOS	62
IV. SISTEMATIZACIÓN DEL DISEÑO DE LOS CURSOS	71

IV.1. DESARROLLO DEL CURSO PILOTO	71
IV.2. CONOCIMIENTOS GENERADOS EN EL DISEÑO	75
IV.3. EL CONOCIMIENTO DEL FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA META	75
IV.4. LA INTERACCIÓN ENTRE DOS LENGUAS	78
IV.5. LA CLARIDAD EN LA PRESENTACIÓN DE LAS INFORMACIONES.	81
IV.6. LA GRADUACIÓN	84
IV.7. LOS APRENDIZAJES DE LAS ALUMNAS	87
<u>V. DISEÑO DIDÁCTICO</u>	<u>96</u>
V.1. UNIDAD I. KA'MÌN NÍ' XNÁNJ NÙN' A	96
V.1.1 LECCIÓN 1.1 KENÈ'EN NÍ' TUVI' NÍ' A.	96
V.1.2. ACTIVIDADES	100
V.1.3. LECCIÓN 1.2 NIJ TUVÍJ A	106
V.1.4. ACTIVIDADES	109
V.2. UNIDAD 2. CHREEJ RANGÀ'	120
V.2.1 LECCIÓN 2.1. SUUN 'YAJ NIJ CHREEJ TI'YAJ A	121
V.2.2. ACTIVIDADES	126
V.2.3. LECCIÓN 2.2. CHREEJ KA'AANJ GWI A	132
V.2.4. ACTIVIDADES	133
<u>CONCLUSIONES FINALES</u>	<u>138</u>
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>142</u>
PAGINAS WEB CONSULTADAS	145

Introducción

La lengua triqui es una de las lenguas de la familia lingüística otomangue que se habla en el estado de Oaxaca y tiene cuatro variantes tradicionalmente reconocidas por los hablantes: el Triqui de Copala (*xnánj nùn 'a*) el de Itunyoso (*stnáj ni'*), el de Santo Domingo del Estado (*tnánj nihinj*) y el de Chicahuaxtla (*nánj ni'in*). Esta lengua cuenta con 25,674 hablantes, de los cuales 4,071 son monolingües y 21,261 son bilingües español-triqui (INALI, 2015). Según INALI, esta lengua es medianamente vital, porque las generaciones adultas hablan la lengua y la transmiten a sus hijos, como podemos ver en la gráfica 1:

Gráfica 1. Estructura por edad y sexo de la población que habla triqui:



Fuente: INEGI, 2005

En la gráfica podemos observar que a partir del rango 15-19 años hay un crecimiento alto de hablantes. Con este dato podemos interpretar que sigue habiendo transmisión intergeneracional.

La migración de los pueblos triquis de la región se intensificó en la década de los años 70's debido a la violencia que surgió en la región (López, 2009). Desde entonces, los triquis se han concentrado en varios puntos de los estados de la República. Los estados con mayor población migrante triqui se pueden visualizar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Indicadores estadísticos de la población que habla triqui por entidad federativa, 2005

Indicadores estadísticos de la población que habla triqui por entidad federativa, 2005

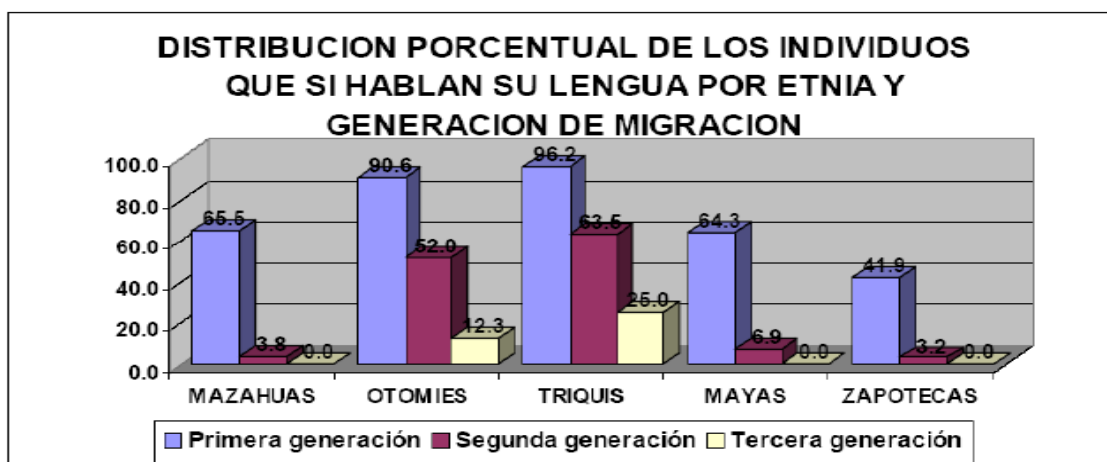
Entidad federativa	Mujeres de 15 a 49 años	Mujeres de 15 a 19 años con al menos un hijo nacido vivo	Saldo neto migratorio de la población de 5 años y más	Población de 6 a 14 años que asiste a la escuela	Población de 15 años y más alfabeta	Población de 15 a 19 años		Población de 15 años y más sin escolaridad	Población de 15 a 19 años con primaria terminada o más
						Que asiste a la escuela	Que no asiste a la escuela		
Estados Unidos Mexicanos	7 038	281	0	6 199	10 192	1 373	1 794	5 276	2 451
Baja California	686	40	204	404	812	51	210	624	125
Baja California Sur	34	0	6	16	39	0	10	35	3
Distrito Federal	216	8	-9	106	350	27	39	68	56
Jalisco	47	0	8	27	75	17	6	21	21
México	457	7	33	61	863	42	39	108	74
Oaxaca	5 133	188	-379	5 276	7 482	1 195	1 326	3 979	2 092
Sinaloa	61	5	4	12	65	4	20	59	9
Sonora	322	32	116	275	361	22	126	331	46

Nota: Las entidades sombreadas son aquellas donde residen mayores cantidades de población que habla triqui

Fuente: INEGI, 2005

Cabe mencionar que, si hablamos de estas poblaciones migrantes, el uso de la lengua triqui se reduce y se sustituye por el español por varios factores como la discriminación, exclusión, la influencia de los medios de comunicación, entre otros. Por otro lado, también se explica el desplazamiento lingüístico desde la perspectiva comunicativa, así como lo menciona Díaz Couder (2004): “la interrupción de la transmisión inter-generacional de las lenguas indígenas es ‘consecuencia’ de la falta de funcionalidad comunicativa de sus idiomas (p.159)”. Este fenómeno es más visible con las nuevas generaciones, aunque no hay un estudio profundo y reciente sobre el tema, pero podemos apreciar una parte de esta tendencia con base en los datos de INEGI (2000).

Gráfica 2. Distribución porcentual de los individuos que si hablan su lengua.



Fuente: INEGI, 2000

En la gráfica anterior podemos observar que en la tercera generación ha disminuido notablemente la población de hablantes migrantes a comparación de la primera generación. Como dice Díaz Couder (2004), a la falta de funcionalidad se añade la discriminación. Entonces, para revertir este proceso es necesario buscar alternativas para equilibrar esta relación social. Es aquí donde entramos en el terreno de la interculturalidad como un proceso que se tiene que construir. Este concepto se entiende como “una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (Villoro, 1993 en CGEIB, 2008. p 22)”. Para llegar a este objetivo:

“El sujeto, individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural, para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de las otras (CGEIB, 2008)”.

Silvia Schmelkes dice que, para alcanzar este objetivo, es necesario partir de la lengua porque es un componente principal para entender y acercarse a la cultura:

Si lo que perseguimos es una educación intercultural para todos los mexicanos [...], tenemos que aceptar que el aprendizaje de la lengua que hablan nuestros vecinos se convierte en un vehículo extraordinario para el diálogo intercultural (Schmelkes 2002, p. 7).

Con esto plantea que, para ella, la enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua tendría que ser accesible a toda la población, indígena o no, y con esto combatir la discriminación y fomentar el diálogo. Basarse en un enfoque que ayude a desarrollar el diálogo y la comunicación es importante para acercarnos a las otras culturas de manera más respetuosa y consciente, dado que la lengua es la parte fundamental de la expresión cultural, que a su vez se relaciona con la identidad de un individuo o de un grupo. De alguna forma entonces, la lengua es un puente importante para conocer al otro.

Pero para establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad, así como lo dicta INEE (2017), es preciso contar con una metodología para la enseñanza de las lenguas originarias como primera o segunda lengua. Aunque hay que considerar que hay proyectos que se han impulsado para conseguir este fin, pero como lo expone el INEE, “estos esfuerzos han sido insuficientes, y la investigación educativa señala que aún es una tarea pendiente el diseño de metodologías para enseñar lenguas originarias y el español” (INEE, 2016, p.76).

Por lo tanto, para empezar a desarrollar una metodología o un programa para la enseñanza, es preciso saber y conocer los recursos que tenemos en la lengua.

A continuación, se da un panorama de la situación de los programas y materiales para la enseñanza de lengua triqui:

Tabla. 1. Materiales de enseñanza

Referencia	Variante	Objetivo	Público	Descripción
ILV (1972) Cartilla: Hablemos Español y Triqui. México: SEP	Copala	Castellanización	Adulto	Contiene pequeñas oraciones de las dos lenguas. Se basa en el método estructural
ILV (1981) Cartilla triqui – español I y II. México: SEP	Chichahuaxtla	Castellanización	Adulto	Contiene pequeñas oraciones de las dos lenguas. Se basa en el método estructural
DGEI (1993) Libro de texto en lengua triqui de Chichahuaxtla, Oaxaca (primer grado). México: SEP	Chichahuaxtla	Introducir la lecto-escritura a los niños hablantes	Infantil	Contiene cuatro unidades por tema Trabaja pequeñas lecciones con el método global de análisis estructural
DGEI (1994) Libro de texto en lengua triqui de Chichahuaxtla, Oaxaca (segundo grado). México: SEP	Chichahuaxtla	Desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y la reflexión sobre la lengua	Infantil	Contiene cuatro unidades por tema Se trabaja pequeñas lecciones con el método global de análisis estructural
DGEI (1999) Libro de texto en lengua triqui de Chichahuaxtla, Oaxaca (tercer grado). México: SEP	Chichahuaxtla	Desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y la reflexión sobre la lengua	Infantil	Contiene cuatro unidades por tema Se trabaja pequeñas lecciones con el método global de análisis estructural
INEA (1997) <i>o ñanj a ‘min ni’ xnajnun’</i> : Libro del adulto. México: SEP	Copala	aprendizaje de la lecto-escritura de la lengua	Adulto	Contiene lecciones de ejercicios...
INEA (2011) <i>Uso la lengua escrita</i> . TriquiChichahuaxtla. MIBES 5. Libro del adulto. México: SEP	Chichahuaxtla	aprendizaje de la lecto-escritura de la lengua	Adulto	Contiene lecciones de ejercicios...

Fuente: Elaborado a partir de los materiales recopilados

En el caso de la variante de Copala, por parte del ILV (Instituto Lingüístico de Verano) existen muchos estudios lingüísticos, diccionarios, vocabularios, entre otros materiales que pueden servir de consulta. Es importante resaltar que éstos son recursos para conocer la lengua que pueden servir de apoyo para obtener información lingüística pero no son programas de enseñanza. También hay recopilaciones de relatos, pero al igual que los demás materiales, necesitan ser trabajados para que se conviertan en recursos didácticos. Así, de esta exploración previa podemos percibir que los materiales expuestos están dirigidos para trabajar la lecto-escritura, la comprensión lectora, la expresión escrita y la reflexión sobre la lengua para público hablante de la lengua. Pero no existen programas y los consecuentes materiales didácticos para la enseñanza de la lengua como segunda lengua.

En México, las problemáticas para la enseñanza de las lenguas, tanto nacionales como extranjeras, giran en torno a los métodos y a las prácticas docentes, así como la formación para dicha área. Podemos dar cuenta de estas carencias, por ejemplo, para el caso del inglés que registran Ramírez, Pamplón y Cota (2012, p. 9) “los maestros se centraban en enseñar vocabulario aislado y descontextualizado, hacían poca o nula referencia a los aspectos culturales...” A esto se añadió la falta de recursos y materiales didácticos.

Desde mi experiencia personal, puedo dar un ejemplo breve de la enseñanza de inglés en el nivel bachillerato. Cuando cursé los seis semestres en el colegio de bachilleres, la clase de inglés se me hacía muy aburrida y tediosa porque cada semestre era lo mismo, asignaban a un nuevo profesor o profesora cada año. Ellos repetían la dinámica de hablar al principio en inglés durante las clases, dando indicaciones; después trabajaban con libros de ejercicios, donde a partir de audios e historias se tenían que resolver éstos, ya sea completando las oraciones, corrigiendo los errores gramaticales. Al final de cada sesión se hacían las

aclaraciones, pero en inglés. Al cierre de cada clase salías con dudas y confusiones porque no podías preguntar en español y así no lograbas entender el objetivo de la sesión. Al final del curso, como una forma de evaluación presentábamos una obra de teatro, una canción o una exposición del tema de nuestro interés. Estos temas se investigaban en los diferentes medios; construíamos el guión, después lo memorizábamos y lo presentábamos. Podíamos percibir que estas presentaciones no estaban relacionadas con lo que aprendimos en las clases. Al final nadie aprendió a comunicarse en inglés.

Esta problemática no sólo es registrada en México con las lenguas indígenas sino en otros países latinoamericanos donde se concentran varias lenguas originarias. Un ejemplo de esto lo registra Zurita (2011) para la enseñanza del quechua como segunda lengua, los docentes se inspiran en la enseñanza tradicional del español o del inglés que centran su atención en el estudio de las estructuras gramaticales, en la ortografía, memorización de vocabulario, pero que en sí no ayudan a desarrollar las competencias comunicativas de un estudiante.

Así, en la enseñanza de las lenguas indígenas, nos encontramos con un escenario mucho más complejo que el de las lenguas extranjeras ya que además de que, como lo muestran los pocos casos documentados (Santos, 2011; Zurita, 2011; Pérez, 2019), no sólo se trasladan los enfoques estructuralistas o gramaticales, (Santos, 2011 p. 3), sino los contenidos, como lo muestra Zurita cuando analiza los materiales del quechua. La nula formación en los profesores de lengua ha llevado a crear o a utilizar materiales descontextualizados, que no recuperan la cultura de la lengua meta.

Así, la pregunta que surge es ¿cómo podemos desarrollar programas y materiales contextualizados cultural y lingüísticamente que desarrollen las competencias comunicativas?, ¿qué significa un programa contextualizado?, ¿qué relación hay entre contenidos y procedimientos?, ¿Qué se necesita para desarrollar este tipo de programas?

Así, me propuse desarrollar la investigación aplicada para el diseño de un programa de enseñanza de la lengua triqui como segunda lengua en un nivel básico A1, dirigido al público general alfabetizado que no domina o que tiene poco dominio de esta con la finalidad de abordar estas preguntas. Dicho objetivo entra en el Perfil de egreso de la licenciatura en Educación Indígena que señala lo siguiente:

“Los profesionales en Educación Indígena de la UPN generarán proyectos, programas y planes para la formación y desarrollo de profesionales y poblaciones indígenas, y otros educadores indígenas y no indígenas para la solución de la problemática de la educación bilingüe, plurilingüe y multicultural, en comunidades rurales, en el medio urbano y en los espacios de migración”.

Los objetivos particulares planteados para alcanzar la meta fueron:

1. Investigar sobre los enfoques de enseñanza de segundas lenguas
2. Establecer una metodología para el diseño de secuencias didácticas para la enseñanza del triqui como segunda lengua, con base en un enfoque comunicativo
3. Documentar los usos y los recursos lingüísticos necesarios al desarrollo de secuencias didácticas de nivel A1
4. Pilotear los materiales de diseño y sistematizar los resultados obtenidos para reestructurar el diseño didáctico
5. Elaborar una propuesta de dos unidades de nivel A1.

El trabajo contiene cinco capítulos. En el primero se abordan las teorías y los conceptos que se han desarrollado alrededor de la enseñanza de lenguas tanto como primera lengua como lenguas adicionales. La finalidad de este capítulo es proporcionar una fundamentación

teórica y conceptual tanto a los procedimientos para el diseño como al diseño mismo. El segundo capítulo aborda la metodología, los principios que orientaron el desarrollo de la investigación para el diseño de programas de enseñanza de la lengua bajo el enfoque propuesto desde la perspectiva de la investigación en didáctica de lenguas. Se detalla el procedimiento seguido para el diseño de las secuencias, su piloteo y evaluación y sistematización de resultados. El tercer capítulo, aborda la fonología de la lengua, hace una comparación de las propuestas de escritura, para determinar una propuesta de escritura pertinente para los materiales. En el cuarto capítulo, presenta la evaluación del diseño a través del análisis y sistematización de su aplicación, es decir, analiza y expone los resultados obtenidos del curso piloto, los conocimientos generados. Finalmente, en el quinto capítulo, se incluye el programa y las unidades producto de la reestructuración final de los materiales a partir de las observaciones del curso piloto.

I. Marco teórico-conceptual

En el siguiente capítulo se exponen las teorías y conceptos desarrollados alrededor de la enseñanza de lenguas adicionales. En primer lugar, se aborda de manera general la adquisición del lenguaje como primera lengua, partiendo de las teorías clásicas sobre la naturaleza del lenguaje y su relación con los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua adicional. Es importante revisar las corrientes sobre la naturaleza de la adquisición del lenguaje, para abordar los presupuestos teóricos de los métodos de enseñanza y en específico del enfoque comunicativo en el cual se fundamenta este trabajo de investigación aplicada para la enseñanza de la lengua triqui.

I.1. Las teorías de adquisición del lenguaje

En este apartado se exponen las nociones de adquisición, aprendizaje y enseñanza del lenguaje. Los dos primeros conceptos han sido motivo de discusión para algunos autores cuando tratan de explicar el desarrollo del lenguaje de una persona que está aprendiendo una segunda lengua. Pero para entender estos debates, tenemos que revisar cómo se desarrolla el lenguaje en las primeras etapas. Revisamos las diferentes teorías sobre este desarrollo con base en el trabajo de Jiménez (2010).

En los primeros años, un niño va desarrollando el lenguaje a través de la interacción en su seno familiar. Este desarrollo empieza con el lenguaje no verbal y posteriormente va adquiriendo el lenguaje verbal. Para que los menores puedan hacer uso del lenguaje adecuadamente tienen que:

“Codificar y decodificar casi instantáneamente su lengua, entendida como el uso compartido de un determinado sistema o código. Encontrar el sistema de la

información. Conocer todos los sonidos y diferenciarlos correctamente. Somos capaces de distinguir los sonidos del habla muy tempranamente. No usamos palabras carentes de sentido; desde muy pequeños aprendemos a formar una frase, aunque sea lo más sencilla posible” (Jiménez, 2010, p.102).

Esto quiere decir que en esta etapa del desarrollo el niño va asociando sonido con significado.

Además de estos puntos mencionados, como veremos más adelante, el infante tiene que saber desenvolverse en un contexto determinado para poder obtener lo deseado a través del lenguaje, ya que éste está mediado por normas sociales.

Entre las primeras teorías que explican el proceso, tenemos la corriente del conductismo. Uno de sus exponentes principales es Skinner. Para esta corriente, el lenguaje se considera una conducta más, la cual funciona como cualquier otro comportamiento basado en la clásica explicación del estímulo y respuesta. Para Skinner el adulto estimula proporcionando modelos que el niño repite y memoriza de manera consciente.

Más tarde, el innatismo buscando responder a los cuestionamientos que el conductismo no logra explicar, indaga más sobre aspectos genéticos de los cuales venimos cargados para desarrollar el lenguaje.

“Para Chomsky, la competencia lingüística es el conocimiento implícito que posee todo sujeto de su propia lengua, que le permite comprender y producir frases de acuerdo con la forma de su lengua. Se postula un mecanismo innato llamado LAD (Language Acquisition Device) que posee un conjunto de reglas o principios para la formación de oraciones, y procedimientos para descubrir cómo

estos principios se aplican a un lenguaje particular al que son expuestos los menores en su contexto comunicativo (Jiménez, 2010, p. 105)”.

Para Jiménez, con este modelo, Chomsky nos advierte sobre la capacidad del niño para procesar los datos que obtiene del exterior (input) y logra explicar la respuesta errónea (output) a nivel de sintaxis de la lengua, ya que el niño, no sólo no se basa en la imitación de los adultos para hablar, sino que crea sus propias formas, algo que la teoría conductista no podía explicar.

Sin embargo, para Jiménez (2010) el innatismo no puede explicar la adquisición de los procesos semánticos que la teoría interaccionista abordará. El enfoque interaccionista, cuya teoría se basa en las interacciones sociales como su nombre lo indica, se complementa con las teorías expuestas anteriormente. Se destaca el interaccionismo de Bruner quien sostiene que el niño que está adquiriendo el lenguaje debe aprender la semántica, el vocabulario, los referentes de los objetos y de las personas a través de la interacción social. Esta es la denominada coordinación léxico-semántica, que los niños adquieren desde muy pequeños.

Igualmente, Jiménez recupera las teorías de Lev Vygotsky quien postula que el niño se apoya de sus iguales o de un adulto que posee mayor conocimiento para resolver aquellos problemas que no puede resolver de manera autónoma (Zona de Desarrollo Próximo) (ZDP). El enfoque socio-histórico de Vygotsky, postula que el habla tiene dos funciones:

-La función interpsicológica (social), en la que se establece una relación de intercambio con las personas que rodean al aprendiz del lenguaje.

-La función intrapsicológica (interna) del lenguaje, como motor y herramienta de manejo y elaboración de pensamientos de cara a la acción. (Jiménez, 2010)

En esta última función, el lenguaje tiene el papel de planificar y ayudar al pensamiento a elaborarse. Con estas afirmaciones, se complementa y se abarca de manera más precisa la adquisición del lenguaje en las primeras etapas de la niñez

De las afirmaciones anteriores, a modo de conclusión, podemos decir que el infante adquiere el lenguaje de modo activo, progresivo y contextualizado. Un ejemplo de la forma en que el enfoque sociocultural analiza los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje podemos verlo en el estudio que De León (2013) hace con los niños zinacantecos:

"[...] A los niños se les socializa, en general, desde pequeños en la narración colectiva de experiencias o eventos personales, o que producen alguna reacción emotiva. Después de los cuatro años, aproximadamente, los niños se vuelven escuchas o son objeto o protagonistas de las narraciones con fines moralizantes"
(De león, 2013, p.153).

Durante y antes de este acontecimiento, el adulto, se podría decir que "estimula" el lenguaje del niño ya que existe una repetición dialógica pero a nivel semántico, porque existe una narración conjunta en un contexto cargado de sentido. Esta descripción se ajusta al enfoque socio-histórico de Vygotsky el cual, como lo habíamos descrito en la parte anterior, puntualiza que el desarrollo cognitivo es reforzado por los pares o un adulto, que sirven como guía para el aprendizaje.

Hasta aquí abarcamos el tema de adquisición del lenguaje. Revisamos la forma en que el paradigma chomskiano rebasa las explicaciones del conductismo introduciendo la noción de que la lengua no se enseña, sino que el sujeto construye una sintaxis a partir de los datos. Por su parte, la teoría sociocultural añade la noción de contexto social y de desarrollo de la

comunicación. Pero aquí cabe preguntarnos, ¿será el mismo proceso para una persona que aprende una lengua adicional?

I.2. Las lenguas adicionales, ¿adquisición o enseñanza?

Pit Corder (citado en Colotto, 1995) sostiene una diferencia entre adquisición y aprendizaje, la adquisición es subconsciente, es decir, el niño adquiere el lenguaje sin que haya de por medio una enseñanza explícita y dosificada, y el aprendizaje se da cuando alguien enseña de manera sistematizada y consciente.

Para Stephen Krashen (en Colotto, 1995), existe una interrelación entre el aprendizaje y adquisición, es decir van a entrar en juego estos dos procesos, sostiene que una persona adquiere-aprende una lengua adicional, a diferencia de la o las primeras lenguas en donde solo hay adquisición. Como lo señala Colotto: “la interiorización de toda lengua (primera y/o extranjera) es el fin primordial de todo proceso de adquisición-aprendizaje. Esto equivale a «ser capaz de comunicarse (comprender y producir) en dicha lengua sin pensar en las reglas de la gramática»” (Colotto, 1995, pp. 342-343). Entendiendo así que la interiorización es una construcción que se asemeja al proceso de adquisición y que da fluidez a las emisiones, pero también requiere del aprendizaje que se refiere a los procesos por los cuales los aprendices se autocorrijen, buscan sus recursos lingüísticos, piden ayuda al docente.

Basados en esta explicación de la adquisición y aprendizaje del lenguaje, Krashen y Terrel (1983, citados en Ascencio, 2010) propusieron el enfoque Natural para la enseñanza de una lengua adicional. La hipótesis central de la teoría en el Enfoque Natural es que la adquisición de una lengua solo puede ser alcanzada por mensajes comprensibles. Krashen (en Ascencio, 2010) asegura que la adquisición se desarrolla con mensajes o el *input*

comprensible. Por estas razones, para él, la tarea del profesor en el aula será la de proporcionar este *input* comprensible así, de esta forma se trabajará con el subconsciente del aprendiz. Su método monitor, proponía que el estudiante escuchara estos *inputs* y después, sólo cuando estuviera listo hablara.

Esta afirmación encierra un problema para el profesor porque cómo sabrá si el estudiante está aprendiendo o le están surgiendo dudas; ya que este proceso no se puede percibir si el estudiante no lo expresa. Por otro lado, Harmer (1987, en Ascensio, 2010) señala que habría que considerar que un estudiante y una persona que viaja a otro lugar se enfrentan a situaciones diferentes. La persona que viaja no sólo escucha, sino que para resolver sus necesidades tiene que producir; en cambio, un estudiante no siempre está sometido a esa necesidad. Es por eso que, en una clase de segunda lengua lo ideal es poner a los estudiantes en situaciones de uso de la lengua meta para que así logren desarrollar la competencia comunicativa, es decir, que sean capaces de responder a los diferentes contextos comunicativos que se les vaya a presentar.

Cabe resaltar que los procesos de interiorización son distintos para alguien que adquiere una primera lengua que para alguien que quiere aprender una lengua adicional, dado que una persona adulta que ya domina una lengua y está alfabetizado en ella, en su proceso de aprendizaje esto va a influir. Cuando se le expone a una lengua adicional, se estará apoyando siempre de su primera lengua o en otras que conozca, haciendo una comparación entre éstas, en el cual va a buscar diferencias y semejanzas y va a querer conocer cuáles son estas reglas. Asimismo, agrega Colotto (1995) que: “una de las estrategias a las que recurre el aprendiz de una LE, es buscar en su primera lengua las reglas conocidas para aplicarlas a la nueva actividad; será en ese proceso en el que cometerán errores, ya que está aplicando reglas a dos sistemas que poseen características específicas (p. 346)”.

Es aquí donde difiere la interiorización de la primera lengua y de una segunda lengua.

Durante el proceso de enseñanza de L2, habrá una producción de una nueva lengua en el que siempre estará presente la primera lengua como un "andamiaje" para la L2: el interlenguaje. Este sistema es un intermedio de lo ya conocido en el sistema de L1 u otras lenguas y el sistema por conocer de L2. En resumen, el que adquiere una lengua adicional, no parte de la nada, sino que es una cuestión de adaptación o ampliación de nuevas habilidades y conocimientos ya existentes de su primera lengua o de las lenguas que conoce (Corder, 1992 en Colotto, 1995).

I.3. Metodologías de enseñanza de lenguas adicionales

La preocupación para definir una metodología adecuada para la enseñanza de las lenguas no es cuestión de una época, sino que se ha venido trabajando el tema desde hace tiempo. Para desarrollar el tema de este apartado, lo primero que tenemos que precisar es la distinción propuesta entre método y enfoque, ya que puede generar ciertas confusiones cuando se hace referencia a la enseñanza de lenguas adicionales. Citando a Gabbiani (2007) precisa que: "El enfoque refiere a las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje del lenguaje, que sirven como base para las prácticas y principios de la enseñanza de la lengua" (p. 51). Con base en esta definición, el enfoque se puede entender como guía para desarrollar un método para la enseñanza. Es aquí donde todo método se coloca en el nivel del diseño, porque es aquí donde se concreta lo que se va a enseñar de manera sistematizada, se establecen los objetivos, la planificación, las actividades, el papel del aprendiz, el papel del docente y el papel del material didáctico (Gabbiani, 2007), con base en las concepciones científicas o cotidianas de los sujetos.

Los métodos y enfoques que han surgido para la enseñanza de las lenguas de las últimas décadas han perseguido objetivos diferentes entre sí, como es el método gramática-traducción, el método audiolingual, el método directo, el enfoque comunicativo, entre otros. A continuación, en el siguiente cuadro se desglosan las características más relevantes de estos métodos y del enfoque comunicativo:

Cuadro 2. Características de métodos y del enfoque comunicativo

	Gramática traducción	Audiolingüal	Directo	Enfoque comunicativo
Concepto de lengua	Gramática prescriptiva	Estructuras lingüísticas	Asociación directa entre forma y significado	Comunicación
Concepción de adquisición de la lengua	Se aprende con la enseñanza de la gramática	Aprender una lengua significa aprender sus estructuras, sonidos y palabras.	La adquisición se alcanza solamente con la lengua meta	La adquisición se hace de manera inductiva en la lengua meta
Objetivo	Leer la literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio.	Dominar la lengua como un nativo hablante, la formación en la comprensión oral, la corrección fonética y la comprensión escrita.	Que el aprendizaje de la segunda lengua se parezca más al aprendizaje de la L1	Se busca la comunicación efectiva. Se busca la competencia comunicativa (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada).
Uso de la lengua materna del alumno	Se utiliza la lengua materna del estudiante como medio de enseñanza.	No se utiliza la lengua materna	No se utiliza la lengua materna	Se acepta el uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario
Forma de enseñanza de la gramática	La gramática se enseña de manera deductiva; es decir, a través de la presentación y el estudio de las reglas gramaticales, que son más tarde practicadas con ejercicios de traducción.	La gramática se enseña de manera deductiva cuando es necesario	Se enseña de manera inductiva	Se reflexiona en el proceso de la comunicación
Habilidades a desarrollar (expresión oral y/o expresión escrita)	Expresión escrita y la comprensión lectora	La expresión oral y después escrita	Comprensión y expresión oral	La expresión oral y escrita.

Forma de introducción del vocabulario	las palabras se enseñan a través de listas bilingües, y la memorización	El vocabulario se enseña cuando se practican los diálogos	El vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas.	El vocabulario surge en el contexto comunicativo
Actitud hacia la pronunciación	La pronunciación no es tan relevante	Se busca una pronunciación cercana al de un nativo	Se insiste en la pronunciación y en la gramática	Se busca una pronunciación comprensiva

Fuente: Elaborado con base en Richards, Jack y Rodgers Theodore (1998)

En el cuadro anterior se pueden ver las diferentes propuestas, bases teóricas, objetivos, formas de enseñar la gramática, el uso de la lengua materna, las habilidades que se pretende desarrollar, la pronunciación que caracteriza a cada una de éstas. El método gramática-traducción, aunque no está sustentado en una corriente teórica, ha sido el más popular para enseñanza de las lenguas europeas hasta mediados del siglo XX (Richards y Rodgers, 1986). Su característica principal es aprender una lengua para leer su literatura, por lo tanto, se enfoca mucho en el aprendizaje del vocabulario y de la gramática.

El método audiolingual se apoya de la teoría estructural de la lengua, es decir, un aprendiz tiene que aprender las reglas de cómo está constituido la lengua para que pueda hablar, y la forma de enseñar se basa en la teoría del aprendizaje conductista, dando así importancia a la repetición y corrección de las formas, dejando a un lado la primera lengua de los aprendices.

El método directo, se basa en los principios naturalistas del aprendizaje de la lengua, busca que el aprendizaje sea similar al proceso de adquisición de la primera lengua mediante la transmisión de significados a través de la demostración y acción (Richards y Rodgers, 1986). Este método no considera que el aprendiz vaya a recurrir a su primera lengua en el

proceso del aprendizaje. En cambio, para el enfoque comunicativo la primera lengua tiene un lugar en el proceso. En el siguiente apartado se describe dicho enfoque.

I.4. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo da una aproximación más precisa a las dinámicas de las lenguas, ya que se enfoca a la función social de la lengua. Sabemos que una de las funciones principales de éstas, en general, es la interacción y la comunicación. Por ello, el enfoque comunicativo hace referencia a este principio. Para este enfoque, el objetivo es que el alumno adquiera la capacidad de comunicarse de forma efectiva, Gabbiani (2007) también expone que este alumno tiene diferentes interpretaciones y formas de trabajar en el salón y que es a partir de estos procesos que surgen diferentes programas. Por tanto, la enseñanza comunicativa es más un enfoque, ya que en los niveles de diseño y de procedimiento hay una mayor posibilidad de interpretación y de variación individual que en la mayoría de los métodos (Richards y Rodgers, 1986).

El enfoque comunicativo se apoya en diversas teorías del lenguaje y del aprendizaje. La primera teoría parte de que la lengua es comunicación, considerando así que el hablante posee la habilidad de usar la lengua para distintos propósitos, ésta se divide en cuatro dimensiones:

Competencia gramatical: se refiere a lo que llama Chomsky competencia lingüística y lo que Hymes entiende con su “formalmente posible”. Es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. Competencia sociolingüística: se refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción. La

competencia discursiva: se refiere a la interpretación de los elementos individuales del mensaje a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto. Y competencia estratégica: se refiere a la estrategia que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación (Richards y Rodgers, 1986, p. 74)

Como se puede ver, estas dimensiones sustentan las competencias comunicativas que alguien tiene que adquirir para poder ser competente en una lengua.

En cuanto a la teoría del aprendizaje de la lengua, en este enfoque actúa bajo los siguientes principios, que tienen su origen tanto en el innatismo de Chomsky como en la teoría sociocultural de la adquisición:

- 1.- El sujeto es creador de sus propios enunciados
 - 2.- Las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.
 - 3.- Las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje.
 - 4.- La lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.
- (Richards y Rodgers, 1986)

Otro de los aspectos a considerar, el profesor y el alumno desempeñan papeles importantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el profesor tiene dos papeles fundamentales según este enfoque: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. (Breen y Candlin en Richards y Rodgers, 1986)

Además de estos papeles fundamentales, el facilitador es analista de las necesidades de los alumnos durante el proceso de enseñanza; es consejero, es decir busca buena relación con sus alumnos partiendo de sus intereses e intenciones; por último, es gestor del proceso del grupo, donde organiza la clase para que sea un lugar pertinente en las prácticas comunicativas.

En cuanto al papel del alumno su papel es de:

“Negociador entre su *self*, el proceso de aprendizaje y el objeto del aprendizaje.

Este papel surge de, e interactúa con, el de negociador conjunto dentro del grupo y dentro de los procedimientos y actividades del grupo en el salón de clase”

(Richards y Rodgers en Gabbiani, p. 54).

Por lo tanto, el rol del alumno pasa a ser el de un sujeto activo en el cual va aprendiendo de forma interdependiente, es decir se apoya con los demás y con el facilitador en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, el Marco Común de Referencias para las Lenguas (MCRL, 2002) hace una serie de reformulaciones al enfoque de los cuales el principal es lo que denomina accional y que se expresa en el enfoque por tareas. Este se centra más en la acción, considerando al alumno como un agente social que tiene tareas en determinado contexto en un campo específico. Entendiendo la tarea como una acción intencionada de un individuo para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de problemas. Estas acciones responden a estrategias, las competencias de un individuo, las actividades de la lengua y los contextos (MCRL, 2002).

Para que el alumno pueda llevar a cabo estas tareas, tiene que reactivar las competencias generales adecuadas, que abarcan el conocimiento previo, el conocimiento sociocultural,

las competencias lingüísticas comunicativas y las actitudes. Como se puede notar, este es un proceso complejo porque pone en juego las estrategias que utilizará el alumno o el usuario de la lengua en contextos específicos.

Ahora bien, construir un programa para la enseñanza que se ajuste y responda a las características de las lenguas originarias es complicado, ya que no sólo se busca el aprendizaje de la lengua, sino que los aprendices tengan las competencias comunicativas para acercarse a los pueblos de manera respetuosa, esto respondiendo a la parte intercultural. Hay trabajos que se han hecho con base en el enfoque comunicativo y que han dado resultados positivos para el aprendizaje y motivación para acercarse a las culturas originarias (Zurita, 2011).

Como vimos a lo largo de este capítulo, para alcanzar la competencia comunicativa en los nuevos usuarios, es necesario entender el proceso por el que cognitivamente transitan los alumnos en una lengua adicional. Considerando que ésta última presenta algunas variables que no ocurren en la adquisición de la primera lengua, como son la presencia de la primera lengua o de otras lenguas que domina o conoce la persona y que influyen en el proceso de aprendizaje. Teniendo claro esto, lo que se requiere es desarrollar estrategias que faciliten el proceso de adquirir una lengua adicional. El enfoque comunicativo permite darle otra mirada a la enseñanza, ya que propone algunos principios que debemos contemplar cuando estamos elaborando un programa para la enseñanza de la lengua y que tiene en el centro la comunicación. Esto es algo que no está en los objetivos de los métodos tradicionales que, como vimos, le dan más valor a la gramática, a la estructura de la lengua que a los usos comunicativos. Por lo tanto, estos métodos no son pertinentes si lo que perseguimos es un programa que permita el desarrollo de las competencias comunicativas.

Siguiendo en esta lógica, en el siguiente capítulo se aborda a detalle la metodología para el diseño de materiales con base en los niveles y los referentes que propone el Marco Común y la investigación aplicada para el trabajo de documentación y reflexión que permitan llevar a cabo un diseño cultural y lingüísticamente pertinente para la enseñanza de la lengua triqui.

II. Metodología

En este capítulo se abordan los principios de la investigación en didáctica de lenguas, como un camino necesario para generar conocimientos en este campo. Se revisan las orientaciones y el procedimiento seguido para elaborar un programa para la enseñanza de lenguas adicionales, con base en los principios metodológicos ofrecidos por el enfoque comunicativo. Dentro de este proceso de la investigación-acción, igualmente se plantea la necesidad de documentar situaciones de uso de la lengua como condición para el diseño de las actividades (tareas) y el lugar que la práctica tiene en la realización de un diseño que contemple las futuras necesidades de los aprendices.

II.1. La investigación en didáctica de lenguas y el diseño de programas

La investigación en didáctica de la lengua cada vez se hace más necesaria, sobre todo referente a las lenguas indígenas que tienen muy poca aportación en este campo, esto con el objetivo de ir mejorando las prácticas a través de la producción de conocimiento. Es, en este sentido que la investigación, como se propone en este campo, no solo dirigida a hacer una descripción, sino a interpretar y comprender la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua nos es útil para esta tarea.

La investigación en la didáctica de la lengua se enfoca en el proceso de enseñanza y aprendizaje no sólo con el fin de transformar las prácticas (Camps, 2000) sino de generar nuevos conocimientos. Hay que considerar que estas prácticas van acompañadas de saberes teóricos y prácticos que son necesarios para llevarlas a cabo y así poder reflexionar sobre las mismas (Camps, 2012).

Al exponer esto estamos diciendo que la innovación en las prácticas docentes va más allá de un cambio por un cambio, más bien responde a las condiciones cambiantes -analizadas

previamente desde una teoría fundamentada- que da como resultado el ajuste progresivo de la enseñanza de la lengua. Para hacer estos ajustes necesitamos distancia y sistematización del conocimiento obtenido de la práctica (Camps, 2000; 2012).

En el mismo sentido, Camps (2000) menciona “que la especificidad del aprendizaje de la lengua es precisamente la confluencia de los tipos de actividad en una interrelación compleja de contextos dinámicos” (Camps, 1994; Milian, 1999 en Camps, 2000); esta interrelación implica el triángulo didáctico: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza. Este triángulo es el objeto propio de la didáctica a la que también se le denomina el sistema didáctico (Camps, 2012).

Entonces, para producir nuevos conocimientos es preciso hacerlo desde la práctica, ya que en este terreno se van validando los avances y los nuevos retos para la investigación, donde hay una reciprocidad entre la práctica y la teoría (Pérez, 2019). En este proceso intervienen tres etapas: a) el diseño de la propuesta tomando en cuenta los contextos a los que va dirigido, b) la aplicación de la propuesta, la recogida de información en el transcurso de la aplicación y las reestructuraciones pertinentes y c) la evaluación y validación de los resultados a través de la sistematización (Pérez, 2019).

En este sentido, elaborar un programa de enseñanza de lenguas requiere en primer lugar el diseño de una propuesta para la cual es necesario determinar un enfoque, el público y los materiales, de esto hablaremos en los siguientes párrafos.

El desarrollo del enfoque comunicativo se ha centrado en el enfoque por tareas –como se mencionó en el capítulo anterior- y en el paradigma procesual, se enfoca en la competencia y las capacidades comunicativas de los aprendices (Pérez, 2019; Breen, 1990). Los programas para la enseñanza tienen que estar organizados de tal manera que faciliten la adquisición de nuevas competencias trazando “puentes entre la competencia actual del

aprendiz como comunicador en la primera lengua y el uso futuro de la nueva lengua”. Lograr esto le exige al diseñador del programa tener conocimiento de la lengua y de las reglas subyacentes que operan en las situaciones cotidianas, para que pueda llevar a cabo un plan pedagógico de secuenciación y facilitación de un contexto para su adquisición (Breen, 1990). Breen señala que, aunque el papel del diseñador es fundamental, finalmente quien determina el proceso de la planificación son los aprendices (Breen, 1990).

Una de las preguntas centrales que debemos hacernos a la hora de elaborar un programa es: ¿qué necesita una persona para aprender a comunicar? De acuerdo con lo que expone Breen (1990), necesitará conocer “las reglas y convenciones que gobiernan el hecho de que el significado, la ideación, su realización textual y el comportamiento comunicativo interpersonal, están sistemáticamente relacionados en cualquier acto o situación comunicativa (p. 8)”. Para esto, el diseñador tiene que estar consciente de las reglas y convenciones que existen en determinadas situaciones comunicativas, ser capaz de explicitar estos conocimientos, para que pueda situar a los aprendices en estos escenarios y que éstos puedan actuar. Es decir, el diseñador tiene que identificar y analizar las situaciones comunicativas que ejecutan los sujetos en la vida cotidiana con los cuales podrá delimitar las competencias subyacentes que tienen que adquirir los nuevos usuarios (Pérez, 2019).

Detrás de las competencias comunicativas actúan los conocimientos identificados por Breen (1990) que son: el conocimiento textual que responde al repertorio lingüístico, el conocimiento interpersonal que son los requisitos y expectativas sociales que gobiernan en la conducta comunicativa y, el conocimiento ideacional que son los significados y las ideas que se quieren compartir. Todos estos conocimientos no se pueden contemplar por

separado, sino que en la utilización de la nueva lengua los aprendices necesitarán hacer continuamente correspondencia entre los dichos conocimientos.

II.2. Los referenciales de lengua, los niveles y la graduación

Otro de los aspectos a considerar en un programa de enseñanza de lengua son las tareas, como ya se mencionó, las tareas son actividades para los cuales utilizamos la lengua (Estaire, 1990). Elaborar un programa basados en tareas requerirá de dos tipos de tareas: tareas de comunicación y tareas de aprendizaje (Breen, 1990; Estaire, 1990). Las primeras se centran en los significados, tienen una finalidad comunicativa a través de la expresión oral o escrita y la interacción comunicativa; las segundas - que denominamos aquí ‘la reflexión sobre la lengua’- se enfocan en los aspectos formales de la lengua, que sirven como apoyo lingüístico. Esta última actividad se refiere a lo que Colotto (1995) también denomina la “interiorización de la gramática”, como un proceso constructivo en el cual, mediante la información lingüística sobre las reglas de funcionamiento de la lengua meta, son asimilados por el estudiante a sus sistemas ya existentes (esquemas lingüísticos de su primera lengua o de otras que conozca) las reglas de la nueva lengua, a través de mecanismos de acomodación y equilibrio, lo que le permitirá al estudiante moverse en una nueva lengua en estadios diferentes.

Estos dos tipos de tareas se van a apoyando mutuamente, como bien lo describe Estaire: “En una unidad didáctica las dos clases de tareas, [...] se entretajan cuidadosamente para formar una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final” (1990, p. 3).

Teniendo claro la función de las tareas, lo que procede es saber cómo seleccionarlas y organizarlas. Las tareas de comunicación se despliegan a partir del análisis de las tareas

reales (Breen, 1990), es decir, de los contextos reales del uso de la lengua meta a las que se va a enfrentar un aprendiz. Es aquí donde nos apoyamos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como un instrumento de orientación de carácter descriptivo y no prescriptivo, que propone una serie de descriptores graduados de lo que “puede hacer” un aprendiz para pasar a otro nivel, estos descriptores definen tareas concretas a realizarse (Perez, 2013).

Los niveles propuestos por el Marco Común para evaluar las competencias comunicativas de los estudiantes, los divide de la siguiente forma:

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Us	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su

		familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Los Niveles del Marco Común, 2002.

Como se puede ver en este cuadro, los niveles van describiendo las metas que debe alcanzar el aprendiz, en cada nivel estos descriptores se van graduando conforme van ascendiendo. Hay que considerar que estos niveles son para la certificación de las competencias de la lengua y que no responde precisamente a un marco normativo para la enseñanza, dejando así a los profesores de lengua y a los diseñadores de programa de lenguas la libertad de elegir sus propios procedimientos y objetivos (Pérez, 2013). Como lo precisa Beacco, estos niveles, son sólo una guía que tiene que ser desarrollada y adaptada a cada lengua particular, precisando los contenidos” (2010 en Perez, 2013) “. Y es así como vamos tomando nuestras propias decisiones de lo que vamos a trabajar, pero como orientación nos vamos guiando del nivel básico que propone el Marco. Hacemos un análisis y comparación para saber si estos descriptores coinciden con los usos de la lengua meta, más adelante se especifican los procedimientos.

Cuando se tienen identificadas las tareas específicas a trabajar, se procede a la graduación y de la secuenciación de éstas. La graduación y la secuenciación se caracterizan como cíclicas en el modo en que los estudiantes se mueven a través de ellas y se determinan por las dificultades que enfrentan los alumnos en la marcha (Breen, 1990). Estas dificultades van marcando los nuevos objetivos a alcanzar, para los que el aprendiz va a requerir del

apoyo de alguien experto, lo que llama Vygostky Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En este acompañamiento, el experto proporciona los recursos que a la vez son comprensibles para el aprendiz pero que también le sirven como “puente” para seguir aprendiendo. Es en este sentido que Krashen (1983) habla del *input* comprensible o (+1) en tanto que “elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual” y definido como «el ingrediente esencial en la adquisición de otras lenguas» (Diccionario de términos clave de ELE, 2019)”.

Por otro lado, una secuenciación basada en el problema del aprendizaje y de la comunicación “depende de: primero la identificación de los problemas o dificultades de aprendizaje según aparecen; segundo, la prioridad de problemas particulares y el orden en el cual pueden tratarse, y, tercero, la identificación de tareas de aprendizajes apropiadas que se dirijan hacia las áreas de las problemáticas (Breen, 1990; p. 12)”.

II.3. Procedimiento para el diseño

El diseño de programas de lenguas indígenas se enfrenta a la problemática de pocos y, como revisamos en la introducción en el caso del triqui, ningún antecedente de enseñanza como segunda lengua. Es por esto que ha sido necesario desarrollar procedimientos que generen información para estas lenguas. Este es el trabajo que ha desarrollado, desde 2012, el proyecto interinstitucional “Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas” (Pérez López, 2013, 2019).

Así nos basamos en el referencial general para lenguas indígenas trabajado en este proyecto a partir de los niveles propuestos por el Marco Común, pero con una primera selección con relación a las lenguas originarias.

Cuadro 4. Referente general para el nivel A1, lenguas indígenas

Nivel: A.1		Referente 1: Puede saludar, proporcionar y solicitar a otros sus datos personales.	
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> -Puede presentarse con frase(s) corta(s) -Escucha y comprende la situación de saludo y presentación breve -Puede relacionar palabras (oral y en pizarrón) con dibujos o ademanes -Puede llenar un formulario 		
Situación comunicativa	Conociéndose, el contexto del salón de clases es ideal para este referente ya que el grupo tiene que constituirse y los alumnos conocerse (revisar cómo se hace el contacto con alguien nuevo en la comunidad de referencia)		
Objetivo comunicativo	<i>Sabrás saludar y presentarse y preguntar a otros sus datos personales</i>		
Objetivos culturales	Aprenderá a expresarse de acuerdo a los hábitos comunicativos de habla de la comunidad. Es importante que conozca las diferentes formas de saludo utilizadas, así como formas de otras variantes para que ésta no se instituya como una barrera para el contacto.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	<i>pronombres y posesivos de 1º y 2º persona sg. Reverenciales, si existen en la lengua</i>	
	Frases	Cómo te llamas?, Me llamo..., De dónde eres?, Soy de, Qué estudias?, Estudio..., En qué trabajas..., Trabajo en...	
	Léxico	llamar, ser, estudiar (carreras), trabajar (oficios)	
Nivel: A.1		Referente 2: Puede proporcionar información sobre los datos personales de las personas de su entorno	
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> -Puede presentar a alguien con frase(s) corta(s) -Escucha y comprende la presentación breve de alguien -Puede comprender una ficha informativa sobre alguien -Puede elaborar una ficha informativa sobre alguien 		
Situación comunicativa	Hablando de otros. (Aquí se pueden abordar las formas de contacto de la comunidad a través de imágenes y audios)		
Objetivo comunicativo	Aprenderá a presentar a terceros		
Objetivos culturales	Respetará las normas de la comunidad para hablar de alguien.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	pronombres, posesivos en 3º pers. sg, clasificadores numerales si existen	
	Frases	Cómo se llama él?, Se llama..., de dónde es?, Es de..., Qué estudia?, Estudia..., En qué trabaja..., Trabaja en...	
	Léxico	llamar, ser, nombre, estudiar (carreras), trabajar (oficios), numerales del 1 a 5	
Nivel: A.1		Referente 3: Puede hablar de su parentela	
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> -Puede presentar a los miembros de su parentela. -Escucha y comprende presentaciones de familiares -Puede elaborar un árbol genealógico de su familia y describir a los integrantes -Puede escribir frases cortas donde utilice números 		
Situación comunicativa	En la casa		
Objetivo comunicativo	Aprenderá a presentar a los miembros de (su familia), (parentela)		
Objetivos culturales	Sabrá cómo preguntar por alguien en la comunidad. Es necesario investigar sobre el concepto de familia, o de parentela. ¿Cómo se expresa, ¿qué contiene? investigar sobre las estructuras de parentesco y sociales, clanes, linajes, poligamia. La terminología utilizada, por ejemplo si referirse a los hermanos obliga a distinguir mayor, menor, hombre, mujer.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Clasificadores numerales (si hay), pl. y sg. de los nombres, posesivos (cuidar si hay obligatoriedad del posesivo), la negación.	
	Frases	Cuántos hermanos tienes?, Cómo se llaman tus hermanos., Cómo se llama tu (papá, hermano(a) (s), tíos, esposa de, cuñada (o) de, nieto(a) (Poner especial atención a la formulación de las ligas de parentesco, por ejemplo: Isabel su Marido Juan, para decir Juan es el marido de Isabel), no tengo hijos.	
	Léxico	Números del 5 al 15, terminología del parentesco (tu papá, tu mamá, Hermanos, Cuántos), interrogativos (quién, cuántos), Verbos de posesión (<i>Tienes</i>)	
Nivel: A.1		Referente 4. Puede hablar de lo que está haciendo	
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> - Puede hablar de lo que está haciendo - Puede preguntar y decir qué está haciendo alguien. -Identifica la actividad de las personas en diálogos cortos - Puede leer y escribir textos cortos que describen lo que están haciendo otros 		
Situación comunicativa	Puede desarrollarse sobre las actividades del salón de clases y/o las actividades de la casa		
Objetivo comunicativo	Aprenderá a expresar y preguntar a la gente sobre su actividad (Se pueden utilizar fotografías y describir lo que están haciendo)		
Objetivos culturales	Distinguirá la pregunta ¿qué estás haciendo? como forma de saludo pero también como forma de informarse sobre las actividades de las personas. Explorar si en la lengua existe la noción "nada"		

	como respuesta a un saludo o a la pregunta ¿qué estás haciendo?	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Presente progresivo (El wirárika distingue progresivo inmediato y progresivo a más largo término) Otras lenguas como el hñahñu de Acambay, no distinguen forma habitual y progresiva
	Frases	¿Qué estás haciendo? Estoy escribiendo, etc.
	Léxico	hacer, escribir, estudiar, leer, beber, comer, trabajar en presente progresivo, adverbios de tiempo, simultaneidad.
Nivel: A.1	Referente 5: Puede expresar sus hábitos	
Descriptores	-Puede hablar sobre lo que hace cotidianamente y lo que hacen otros - Entiende e identifica en diálogos cortos las actividades de los otros - Entiende y produce textos cortos sobre actividades rutinarias	
Situación comunicativa	Lo que se hace diariamente (buscar una situación comunicativa de la lengua que se preste a esta función)	
Objetivo comunicativo	Aprenderá a describir una rutina.	
Objetivos culturales	Explorar las formas utilizadas por las diferentes culturas para segmentar el día. En general no se ha encontrado término para semana, existe para mes asociado con la luna, épocas asociadas a actividades (siembra, cosecha, etc.) y años. Nota cultural sobre ceremonias, por ejemplo se puede poner una línea de tiempo (asociada con el ciclo del maíz en la que se indican las diferentes ceremonias (cuando menos los nombres y el propósito de la ésta).	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Presente habitual (verbos clasificadores si existen, lavar ropa, trastes..)
	Frases	Frases adverbiales / conectores: a) De secuencia (primero, luego, al último) b) Por lo general, algunas veces, por la tarde, antes de...
	Léxico	Verbos de actividades cotidianas, adverbios de tiempo y de frecuencia Verbos relacionados con ceremonias tradicionales Objetos sagrados números del 15 al 100, observar la lógica vigesimal.

Fuente: Pérez, 2013.

A partir de esta propuesta de referentes, se inició un trabajo de análisis para determinar que tan pertinentes eran para la lengua triqui a través de los siguientes pasos:

- 1.- La documentación de situaciones de uso de la lengua y recursos gramaticales
- 2.- Diseño de las actividades
- 3.- Piloteo de los diseños
- 4.- Reestructuración de los diseños con base en el piloteo.

II.3.1. Documentación de situaciones de uso

Cuando se define una competencia comunicativa para los aprendices, se consideran tres componentes: El componente pragmático, el sociolingüístico y el lingüístico.

El componente pragmático se liga a la aproximación accional y a la elección de estrategias discursivas que se usan para lograr una meta precisa (organizar, adaptar, estructurar el discurso).

El componente sociolingüístico puntualiza que la lengua es un fenómeno social. Hablar no es sólo hacer frases, sino que entran en juego los factores relativos al uso de la lengua: marcadores de relaciones sociales, reglas de comportamiento, expresiones de sabiduría popular, dialectos y acentos. Los géneros que se utilizan en las distintas actividades de comunicación.

El componente lingüístico se relaciona con el saber y saber hacer en lo que concierne al léxico, a la sintaxis y a la fonología. Que se encuentra subordinado a las necesidades comunicativas.

En síntesis, para diseñar las unidades, basándose en el enfoque comunicativo, se toman en cuenta las prácticas comunicativas de la lengua en el ámbito social y cultural. (Pérez, 2014).

Determinación de contenidos: se procede a la identificación y definición de los “contextos” de uso, es decir ubicar la situación comunicativa en las que se podrían realizar estas funciones comunicativas, comprendidas como el lugar y momento en que ocurren eventos y actos de uso de la lengua, los cuales están regulados social y culturalmente (Hymes;1971, Pilleux; 2001 en Pérez, 2014)

Para cumplir con este propósito se tiene que hacer un análisis lingüístico de los discursos, de ahí considerar la frecuencia del empleo. Hasta ahora la lengua triqui no tiene documentada esta parte, entonces se tiene que producir este conocimiento lo más exhaustivo posible.

La fase de documentación comprende:

- El conocimiento de las situaciones comunicativas en las que se desenvuelven los hablantes de la lengua objeto y en las cuales se pueden realizar las funciones de la lengua precisadas por los referentes propuestos.

- La investigación de los elementos que conforman la situación comunicativa seleccionada. Estos comprenden, desde los hábitos comunicativos: registros de habla, conceptos; hasta los elementos lingüísticos: frases, elementos gramaticales y recursos léxicos.

Una vez identificado los elementos, se elaborará un referente con la información producto del análisis y se vierte dicha información en un cuadro como el siguiente:

Cuadro 5. Referencial para las lenguas

Nivel	No. del referente	Unidad	Lección
Descriptor			
Situación comunicativa			
Objetivo comunicativo			
Objetivos culturales			
Objetivos lingüísticos	Gramaticales		
	Frases		
	Léxico		
Materiales			
Evaluación			

Fuente: Pérez, 2013.

En este cuadro se pone el nivel, la unidad y la lección que se va a trabajar; después se ponen los descriptores, algunos retomados de lo que propone el Marco y el referencial general para las lenguas indígenas del proyecto y otros, producto del análisis discursivo de la lengua. La meta comunicativa se convierte en el objetivo comunicativo y los recursos lingüísticos en objetivos lingüísticos. Los elementos gramaticales se encuentran subordinados a los objetivos comunicativos, de los elementos que aparecen en el evento sobre el cual se elaboran los diálogos.

En resumen, el objetivo comunicativo dará lugar a las actividades de comunicación y los objetivos lingüísticos y culturales, darán lugar a las actividades de aprendizaje (Estaire y Zanón, 1990).

II.3.2. Diseño de las actividades y de los materiales

Una vez el referente elaborado, se diseñan las actividades. En el enfoque por tareas se entiende que una tarea es una actividad para la cual utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana (Long, 1985 en Estaire, S/A)

Para diseñar las tareas o las actividades, nos basamos en lo que propone Estaire (1990) con el Marco para la programación de unidades didácticas mediante tareas. Para esto, ella propone seis pasos que son: 1) la elección del tema y la tarea final, 2) especificación de objetivos, 3) especificación de contenidos, 4) planificación del proceso: la secuencia de tareas, 5) completar y ajustar pasos anteriores y 6) la evaluación.

A continuación, se describe en qué consiste cada paso.

La elección del tema

Para elaborar una tarea inicial lo recomendable es escoger un tema que sea cercano a la competencia del aprendiz. En esta parte, aunque se trabaja con situaciones comunicativas definidas por la cultura, antes de llegar a ellas se parte de que el estudiante hable de lo que conoce mejor que son las actividades que él puede llevar a cabo él mismo para pasar después a las que se llevan a cabo en las culturas de referencia. Por ejemplo, para la primera lección del curso se trabaja con la presentación en el aula, en la cual los aprendices pueden pedir y proporcionar sus datos básicos. Este contexto en específico es conocido por los aprendices y en el cual lo único que requiere son los recursos lingüísticos.

Especificación de objetivos

En esta parte, para definir un objetivo es necesario preguntarnos ¿qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad? Estas preguntas nos ayudan a especificar los objetivos comunicativos. Por ejemplo, para la primera lección, el objetivo comunicativo es “que los alumnos puedan pedir y proporcionar sus datos personales”, este objetivo es parte de la tarea final, que puede ser realizado por ejemplo en la aplicación de una encuesta.

Especificación de contenidos

Una vez determinadas las tareas a realizar, se procede con el análisis lingüístico, para saber qué recursos lingüísticos va a requerir el aprendiz durante la realización de la tarea para expresarse. Aquí se especifican los contenidos gramaticales, léxico, discursos, etc. Además de estos contenidos, habrá que preguntarnos, ¿qué otro tipo de contenidos se necesitarán para realizar las tareas? Por ejemplo, los objetivos culturales que se enfocan más a las capacidades socioculturales y actitudinales que debe adquirir el nuevo usuario.

Planificación del proceso: la secuencia de tareas.

Este paso responde a ¿cómo podemos organizar y facilitar el proceso del aprendizaje? ¿Qué tareas ofrecerán a los alumnos el andamiaje necesario para realizar la tarea final? En esta parte se definen las tareas de comunicación y las tareas del aprendizaje, para que se combinen de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente. Asimismo, se especifican los tiempos, las sesiones y los materiales. Cuidando que cada tarea esté conectada para facilitar la realización de la tarea final.

Completar y ajustar pasos anteriores

Aquí se hace un análisis final para toda la unidad, revisando todas las tareas elaboradas para detectar posibles contenidos y objetivos que se puedan desglosar, ajustar o eliminar.

Aunque esta parte se visualiza mejor cuando aplicamos los materiales, es ahí donde se detectan las dificultades.

La evaluación

Para este enfoque, la evaluación se hace de forma continua con las tareas trabajadas en cada sesión. Esto se hace de manera grupal con los aprendices. Obviamente, al cierre de cada unidad se hace una evaluación final.

De esta manera, el curso va movilizando las cinco actividades de lengua que son la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral, la comprensión escrita y la reflexión sobre la lengua:

1.- Expresión oral: Los temas parten siempre de la práctica oral del lenguaje a través de documento impresos o gráficos a nivel conversacional. En la interacción oral es importante que el estudiante conteste las preguntas, con respuestas largas y no con monosílabos. El facilitador tiene que apoyarlos para que estructuren sus frases.

2. Expresión escrita: Las actividades de expresión escrita se desarrollan sobre la temática revisada y en ellas los estudiantes tienen que expresar lo que han aprendido a lo largo de la unidad, así el facilitador puede dar cuenta de los aprendizajes y de las dificultades que tuvieron los aprendices y revisar en conjunto estos avances. Esto lo hace una actividad de evaluación también.

3. Comprensión oral: Estas se trabajan a través de las grabaciones de audio que se proporciona en cada unidad. Los contenidos de las grabaciones solo abarcan lo que se ha revisado en la interacción oral con los aprendices, pero se les presenta en otros contextos y se limita la introducción de vocabulario nuevo. Esto para que el estudiante pueda comprender el sentido de la grabación y no se frustre.

4. comprensión escrita: Se retoman frases que se trabajaron oralmente, pero ampliadas para que los estudiantes puedan observar cómo se puede decir lo mismo de forma diferente y qué en otros contextos se puede aplicar lo que adquirieron. Los textos son también la ocasión de abordar algunos aspectos culturales de la comunidad de hablantes y de ir abordando nuevo léxico con base en los dibujos que los acompañan.

5. Reflexión sobre la lengua: La gramática se trabaja en los ejercicios de reflexión sobre la lengua, que consiste en la corroboración de la hipótesis que el aprendiz va realizando a partir de la práctica oral. Ya que el aprendiz va a buscar una regla de la lengua para apoyarse en la construcción de nuevas frases que respondan a sus necesidades de comunicación.

En síntesis, la repetición y la memorización, así como la introducción de elementos aislado (pronunciación, vocabulario) se evita en lo posible. Se promueve la adquisición de estos elementos en estructuras completas, así como que el estudiante elabore sus propias frases aún y cuando contengan hipótesis incorrectas. El facilitador cuida que el estudiante corrija sus frases, retroalimentando con base en la participación del alumno.

En cuanto a los materiales, estos tienen que ser un soporte para la comunicación y no una finalidad en sí mismos, es decir, tienen que apoyar las actividades comunicativas. En general se recomienda trabajar con documentos reales.

II.3.3. Piloteo

Una vez teniendo claro estos procedimientos, se elabora el programa para la enseñanza de la lengua. Después, viene lo que llamamos el piloteo de la propuesta, es decir, el proceso en el cual se aplican los materiales y las actividades planeadas para dar cuenta de la

pertinencia de estos. Partimos de la descripción de los planes, los problemas presentados, las modificaciones introducidas y sus repercusiones.

II.3.4. Reestructuración

A partir de los resultados del curso piloto se reestructuran los diseños, es decir, se ajusta, se modifican y se agregan actividades basándonos en la sistematización de los diseños. Esto se logra, como lo menciona Camps (2012), cuando hay distanciamiento en la práctica, que permita reflexionar sobre los problemas encontrados.

A manera de conclusión podemos ver la complejidad de la tarea que se le presenta a un diseñador de programa para la enseñanza de lengua, ya que además del conocimiento que debe tener de los usos comunicativos y lingüísticos de la lengua necesita responder a los principios del enfoque elegido. Para las lenguas que tienen poca documentación, como es la lengua triqui, la tarea se complejiza aún más, ya que el conocimiento de los usos y de la estructura de la lengua frecuentemente se tiene que producir en la medida en que el diseño requiere información que puede no estar contemplada en los trabajos existentes. Es el caso, por ejemplo, de la escritura de los materiales, que requiere de una escritura estable para que los estudiantes puedan distinguir significados. En el caso de la lengua triqui, dado que es una lengua no normada y con pocos trabajos, particularmente sobre la identificación de los tonos y su escritura.

El siguiente capítulo aborda este tema.

III. La lengua triqui y su escritura

En este capítulo se describe de forma general el contexto de la lengua, exponiendo los datos relevantes de la misma y de su situación sociolingüística. Después se aborda la fonología con el objetivo de identificar los fonemas, las vocales y los tonos, para hacer una comparación con las propuestas de escritura que han surgido en torno a las investigaciones lingüísticas.

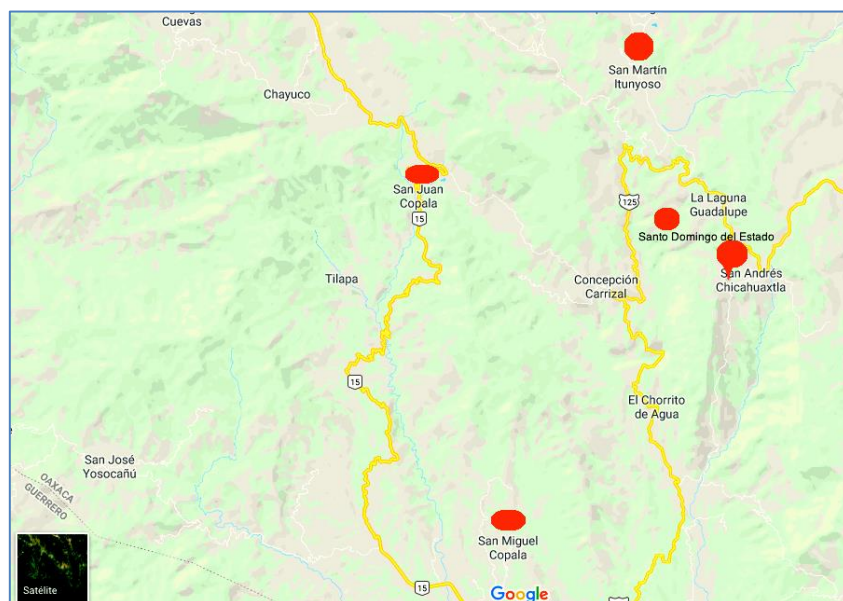
La razón por la cual se presenta este apartado es porque elaborar una propuesta de enseñanza de la lengua con enfoque comunicativo implica también desarrollar la comunicación escrita. La lengua triqui no cuenta con una norma de escritura. Existen diferentes propuestas de escritura que tienen cada una su forma de representar la lengua según la variante e incluso la misma variante. La mayoría no representa los tonos. Esto puede generar inestabilidad en la escritura, escribir las mismas palabras de diferente forma y provocar confusión en los alumnos que están aprendiendo la lengua. Igualmente se necesita apoyar a los aprendices en el reconocimiento de los tonos y para esto hay que representarlos. Esto me llevó a analizar los fonemas, los alófonos y alfabetos, a reconocer los tonos y hacer una propuesta de representación. Los resultados de esta investigación son presentados en el segundo apartado de este capítulo.

III.1. Datos generales

La lengua triqui es una de las 16 lenguas del estado de Oaxaca. La región triqui se encuentra al Noroeste del estado en colindancia con Guerrero. Está compuesta por cinco comunidades más representativas de habla, distribuidas en diferentes municipios, San Martín Itunyoso, Municipio de Itunyoso; San Juan Copala, Municipio de Juxtlahuaca; San

Miguel Copala, Municipio de Putla Villa de Guerrero; San Andrés Chichahuaxtla y Santo Domingo del Estado, Municipio de Tlaxiaco.

Mapa 1. La región triqui



Fuente: Google Maps.

La lengua triqui es un idioma tonal que pertenece al grupo otomangue oriental mixtecano. El grupo mixtecano está compuesto por tres lenguas, mixteco, cuicateco y triqui. Tradicional e históricamente, según los relatos¹ fundadores, se reconocen tres variantes dialectales con sus propias auto-denominaciones, Copala (*xnánj nùn' a*), Itunyoso (*stnáj ni'*) y Chichahuaxtla (*nanj nìn'in*) que corresponden a las tres regiones de la zona triqui; pero actualmente se considera también la variante de Santo Domingo del estado (*tnánj ni'in*) que se encontraba, históricamente, en la comunidad de Chichahuaxtla. El INALI (2009) por su parte reconoce cuatro variantes, triqui de la alta, triqui de la media, triqui de la baja y triqui

¹ Estos relatos son de tradición oral que conocen algunos señores de las comunidades, un ejemplo de ello se muestra a continuación: “Hace tiempo un jefe triqui repartió la tierra a sus hijos, eran tres hermanos, uno que se llamaba Juan se fue a vivir a San Juan Copala, otro que se llama Martín, se fue a vivir a San Martín Itunyoso y otra hermana que se llamaba Francisca (le decían Chica) se quedó a vivir en Chichahuaxtla, así se formaron las tres regiones triquis”. “Todos los triquis somos hermanos” (Bonifacio Hernández Tereso, 63 años, San Andrés Chichahuaxtla). (Recuperado de la tesis de Cortés, 2014, p. 23)

de San Juan Copala. Estas dos últimas variantes desde el punto de vista lingüístico y social son la misma, por eso en los estudios lingüísticos se les denomina *triqui de Copala* (Hollenbach, 1984, 2008; DiCanio, 2008; Hernández, 2017).

La región triqui está rodeado de pueblos mixtecos, que como la describe López (2009) “el territorio del pueblo triqui semeja la imagen de una isla en medio del océano del territorio mixteco”. Al norte y este colinda con la mixteca alta, al sur con la mixteca de la costa y al oeste con la mixteca de Guerrero (Hernández, 2017).

Con base en los datos de *Ethnologue*, el triqui de Copala es la más hablada con una estimación de 30,000 hablantes, seguido del triqui de Chichahuaxtla con 4,060 y por último el triqui de Itunyoso con 2,000 hablantes. Para la primera variante, el censo incluye a los migrantes que residen en diferentes puntos de la República Mexicana y de los Estados Unidos de América.

Por otro lado, la denominación “triqui” con la que se conoce a este pueblo, tiene un origen incierto, debido a que no hay documentación sobre ello. Algunos autores (García, 1971; Huerta, 1981) que desglosan este término, señalan que es un compuesto de *dri* derivado de *dre*, que se traduce a ‘padre’; y *qui* que tiene equivalencia a ‘grande’ o ‘superior’, por lo tanto, queda así: padre supremo.

Por su parte, Hernández (2017) lo explica de esta forma: “triqui es posiblemente una adaptación al español de la palabra /riki^{3?}/ que se puede traducir como 'amo de' y que en la actualidad se usa para referir a Jesu Cristo como deidad: /ya[?]ã^{32h} riki^{4?}/ hace alusión a Jesu Cristo y se puede glosar como dios + nuestro amo o dueño. Otro ejemplo de uso es /riki^{3?} ŷuwe³/ 'dueño del perro' (p.5)”. Como se puede notar, a este término le dan una connotación religiosa que en este caso sería la católica, aludiendo así que el término es ajeno al pueblo.

Hasta donde se sabe, no hay una autodenominación para referirse a la “gente triqui” o equivalente, en cambio para la lengua sí existe, para esta última se traduce como “lengua completa”. En la región de Copala, el gentilicio que utilizan para identificarse es *nij see xán*’ que se traduce como ‘los nativos, los originarios’.

El triqui de Copala es hablada en las 34 comunidades que, según Avendaño (2007 en López, 2009) son las siguientes:

Tabla 2. Comunidades de Copala.

Localidad	Población
1 Agua Fría Copala	235
2 Cerro Cabeza	400
3 Cerro Pájaro	353
4 Cerro Plato	17
5 Cieneguilla	86
6 Concepción Carrizal Copala	417
7 Cruz Chiquita	308
8 La Cumbre Yerba Santa	90
9 Coyuchi	223
10 Guadalupe Tilapa	572
11 Joya de Mamey	166
12 Joya de Anillo	10
13 La Ladera	199
14 Lázaro Cárdenas Copala	335
15 Llano de Aguacate	76
16 Llano de Nopal	204
17 Ojo de Agua Copala	148
18 Paraje Pérez	117
19 Paso del Águila	239
20 El Rastrojo	447
21 Río Humo	91
22 Río Lagarto	205
23 Río Metates	392
24 Río Tejón	21
25 La Sabana Copala	462
26 San Juan Copala	877
27 San Miguel Copala	910
28 Santa Cruz Tilapa	247
29 Santa Cruz Río Venado	273
30 Tierra Blanca	522
31 Pino Suárez	76
32 Unión de los Ángeles	104
33 Yosoyuxi	305
34 Yutazani	28
Población total	9 155

Fuente: Avendaño, 2007.

Con los datos que arroja esta tabla, nos indica que una tercera parte de la población se concentra en las comunidades de origen y la otra parte son migrantes, basándonos en las estimaciones de *Ethnologue*.

A partir de mis observaciones y de mis conocimientos como hablante del triqui puedo decir que la situación sociolingüística dentro algunas comunidades arrinconadas predomina el monolingüismo de la lengua, a excepción de algunas localidades que están cerca de carreteras que comunican con otras localidades medio urbanas, ahí los jóvenes y niños dominan dos lenguas (español-triqui), pero la primera lengua es triqui.

Veamos en detalle los contextos en donde se utilizan las lenguas (español y triqui). A continuación, se presenta el cuadro² con la información detallada:

Cuadro 6. Contextos de uso de la lengua

Espacio y contextos	Quiénes comunican	Lengua hablada
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Casa/familia ➤ Faenas ➤ Fiestas ➤ Reuniones familiares 	Padres, hijos, vecinos, compadres, conocidos.	Xnánj nùn' a <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de estos contextos están sólo los hablantes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Centros políticos 	Agentes, representantes, "policías".	Xnánj nùn' a
Escuelas:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fuera de las aulas 	Comités	Xnánj nùn' a
	Cocineras, maestros, supervisores, alumnos (en el salón de clases)	Español <ul style="list-style-type: none"> • En estos espacios escolares, las personas por lo general son foráneos.
COMUNIDAD:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reuniones de la comunidad ➤ Reuniones y fiestas escolares ➤ Actividades deportivas 	Mayordomos, representantes, compadres, ahijados. Jugadores	Xnánj nùn' a-español <ul style="list-style-type: none"> • En este contexto hay personas que hablan español, como son: maestros, sacerdotes, etc.

² Debido a que no hay un estudio etnolingüístico que describa la situación sociolingüística de las comunidades, los datos aquí presentados son de recopilación personal a partir de las observaciones, la intención es mostrar un panorama general sobre la situación de las comunidades de la región de Copala.

➤ Actividades recreativas		
➤ Encuentros casuales fuera de la comunidad	Comerciantes	Español-xnánj nùn' a <ul style="list-style-type: none"> • Cuando los hablantes salen de la comunidad

Fuente: Elaborado a partir de las observaciones en el trabajo de campo.

Dentro de este cuadro, podemos resumir que la lengua *xnánj nùn' a* domina en los contextos de la comunidad. Los triquis se sienten identificados usando su lengua dentro de sus comunidades.

III.2. Escritura

Con el fin de orientar a los aprendices en su proceso de adquisición de escritura de la nueva lengua, el facilitador tiene que conocer lo que hay detrás de cada propuesta y elegir por una propuesta que considere pertinente para utilizar con el aprendiz. Este análisis le permite reflexionar sobre las diferentes propuestas de escritura de la lengua; asimismo, se explica en qué se basa la propuesta de escritura que se empleó para los diseños que se elaboró para el programa de enseñanza de la lengua.

El análisis se encuentra estructurado de la siguiente forma. El primero es la fonología comparada la cual contempla consonantes, vocales compartidas con el español, después las consonantes y vocales exclusivas de la lengua triqui; en el otro apartado se explican los tonos; el segundo es el análisis de los alfabetos existentes en esta variante.

III.2.1 Fonología comparada

En la variante de Copala, existe 22 consonantes de las cuales, algunas son compartidas con el español y otros son exclusivas de la lengua.

III.2.2. Consonantes

De este inventario 11 son compartidas con el español. Podemos observarlas en el siguiente cuadro.

Cuadro 7. Rasgos articulatorios de las consonantes compartidas entre el español y el triqui

Fonema	Rasgos articulatorios			Triqui de Copala			Español		
	Modo de articulación	Punto de articulación	Sonoridad	Escritura fonológica	Ortografía	Glosa	Grafemas del español	Escritura fonológica	Ortografía
/m/	Nasal	Bilabial	Sonora	/mã ³¹ /	maàn	<i>lluvia</i>	“ m ”	/masa/	masa
/n/	Nasal	Alveolar	Sonora	/na ³² /	naa	<i>agua</i>	“ n ”	/naris/	nariz
/t/	Oclusiva	Alveolar	Sorda	/to ³² /	too	<i>Leche</i>	“ t ”	/tako/	taco
/d/	Oclusiva	dental	sonora	/do ^{3h} /	doj	<i>más</i>	“d”	/dos/	dos
/k/	Oclusiva	Velar	Sorda	/ko ^{h32} /	kooj	<i>hierba</i>	“c”, “qu”, “k”	/kama/	cama, queso, kilo
/g/	Oclusiva	Velar	Sonora	/gã ⁵ /	gaán	<i>escarb ar</i>	“ g ”	/gato/	gato
/tʃ/	Africada	Postalveolar	Sorda	/tʃi ³ /	chi	<i>hombre</i>	“ch”	/tʃamako/	chamaco
/s/	Fricativa	Alveolar	Sorda	/so ⁴² /	sóʔ	<i>él</i>	“s”, “c”, “z”, “x”	/sol/	Sol, cena, azul
/l/	Lateral	Alveolar	Sonora	/lu ³ /	lu	<i>gato</i>	“ l ”	/luna/	luna
/j/	Aproximante	Palatal	Sonora	/ja ^{3h} /	yaj	<i>ceniza</i>	“ y ”, “ ll ”, “ hi ”	/jabe/	Llave, hielo, yema
/r/	Vibrante-simple	Alveolar	Sonora	/ra ³¹ /	raà	<i>cabeza de</i>	“ r ”	/ropa/	ropa

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

Los otros 11 fonemas son exclusivos de la lengua, es decir, que no se comparten con el español. Entre ellos hay fonemas simples y fonemas co-articulados que se consideran una sola consonante y que se registran como modificadas. Podemos observarlas el siguiente cuadro:

Cuadro 8. Rasgos articulatorios de las consonantes exclusivas del triqui

Fonema	Modo de articulación	Punto de articulación	Sonoridad	Modificación	Fonológico	Grafema	Ejemplo	Glosa
--------	----------------------	-----------------------	-----------	--------------	------------	---------	---------	-------

/ʔ/	Oclusiva	Glotal	Sorda		/ʔũ ²¹ /	“ ‘ ”	‘ùn’	<i>cinco</i>
/ts/	Africada	Alveolar	Sorda		/tsi ³ /	“ ts ”	tsi	<i>seno</i>
/tʃ/	Africada	Retrofleja	Sorda		/tʃa ³ /	“chr”	chra	<i>tortilla</i>
/β/	Fricativa	Bilabial	Sonora		/βi ^{h1} /	“v”	vij	<i>dos</i>
/ʃ/	Fricativa	Postalveolar	Sorda		/ʃtu ³² /	“ x ”	xtuu	<i>ratón</i>
/ʒ/	Fricativa	Postalveolar	Sonora		/ʒĩ ³ /	“ x ”	xin	<i>zancudo</i>
/ʂ/	Fricativa	Retrofleja	Sorda		/ʂu ^{h3} /	“xr”	xruj	<i>olla</i>
/k ^w /	Oclusiva	Velar	Sorda	labializada	/kwe ^{3h} /	“kw”	kwej	<i>moco</i>
/g ^w /	Oclusiva	Velar	Sonora	labializada	/gwi ³ /	“gw”	gwi	<i>sol</i>
/ ⁿ d/	Oclusiva	Alveolar	Sonora	nasalizada	/ ⁿ da ¹³ /	“nd”	ndàa	<i>hasta</i>
/ ⁿ g/	Oclusiva	Velar	Sonora	nasalizada	/ ⁿ ga ³ /	“ng”	nga	<i>nube</i>

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

Por otro lado, existen 6 fonemas que son exclusivos del español, es decir que no comparten con la lengua triqui. A continuación, se muestran en el siguiente cuadro

Cuadro 9. Rasgos articulatorios de las consonantes exclusivas del español

Fonema	Modo de articulación	Punto de articulación	Sonoridad	Grafemas del español	Ejemplos
/ɲ/	Nasal	Palatal	Sonora	“ ñ ”	año
/p/	Oclusiva	Bilabial	Sorda	“ p ”	pila
/b/	Oclusiva	Bilabial	Sonora	“ v ”, “ b ”	vaso, balón
/r/	Vibrante múltiple	Alveolar	Sonora	“ r ”	chamarra
/x/	Fricativa	Velar	Sorda	“ j ”, “ g ”, “ x ”	jamón, gis, México
/f/	Fricativa	Labiodental	Sorda	“ f ”	foca

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

También existen los grupos consonánticos, que se definen como la unión de dos fonemas, una combinación de los fonemas hallados. Se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 10. Grupos consonánticos

Grupo consonántico	Ejemplo	Glosa
st	stúj	<i>ombliigo de</i>
sk	skaa	<i>canasta</i>
sn	snó	<i>enaguas</i>

xt	xtaa	águila
xn	xná	pintura
xl	xlá	montura
rk	rki	cigarra
rt	rtoo	mata de plátano
rn	Rnuu	Costa chica, Oaxaca
rm	rmiì	persona ociosa

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

Para determinar que los fonos identificados corresponden a una consonante de la lengua y no un alófono (una pronunciación diferente de una consonante en una palabra pero que no cambia el significado), se realizan pares mínimos. Estos consisten en palabras que se contrastan en las que sólo cambia un elemento y un rasgo característico de ese elemento.

Por lo cual presentamos el cuadro de pares mínimos.

Cuadro 11. Pares mínimos de consonantes

/ ts / - / tʂ /	/ s / - / ʂ /	/ m / - / n /
/ratsĩ ³ / - /kaʂĩ ³ / ratsin – kachrin jitomate – rueda	/sĩ ^{3?} / - /ʂĩ ^{3?} / sin’ – xri’ romperse – tripa	/mã ^{3h} / - /nã ^{3h} / manj – nanj antier – morral
/ l / - / j /	/ g / - / k /	/ ts / - / tʃ /
/la ^{3?} a ^{3?} / - /ja ^{3?} a ^{3?} / la’aa – ya’aa (apodo) – vena	/go ^{3h} / - /ko ^{3h} / goj – koj año pasado – frío	/tsi ³ / - /tʃi ³ / tsi – chi seno – hombre
/ d / - / s /	/ tʂ / - / ʂ /	/ s / - / ʒ /
/do ^{1?} / - /so ^{1?} / dò’ – sò’ insignificante – tú	/tʂĩ ^{3?} / - /ʂĩ ^{3?} / chrin’ – xri’ pasto – tripa	/sũ ^{3?} / - /ʒũ ^{3?} / suun – xuun trabajo – murciélagos
/ k / - / t /	/ g / - / gw /	/ k / - / kw /
/kã ^{3?} / - /tã ^{3?} / kan’ – tan’ grumo – mazorca	/ga ^{5h} / - /ag ^w a ^{5h} / agáj – agwáj muele – grita	/ka ^{32h} / - /k ^w a ^{32h} / kaaj – kwaaj viga – rápido
/ tʃ / - / tʂ /	/ gw / - / kw /	* / ʒ / - / ʃ /
/kaʃĩ ³ / - /kaʂĩ ³ / kachin – kachrin pidió – rueda	[tug ^w a ^{35h}] – [tuk ^w a ³⁵] tugwáj – tukwaá torcer – berrinche	/ʒe ⁵ / - /ʃe ⁵ / xeé – xeé carga – cuñado de

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

*Es importante señalar que entre /ʒ/ y /ʃ/ los contrastes fonológicos al principio de la palabra, como lo expone Hollenbach (2009), son raros. La consonante fricativa post-

alveolar sonora /z/ se realiza cuando va acompañada de una vocal, contrariamente a la fricativa post-alveolar sorda /ʃ/ la cual, por lo general, se realiza con las obstruyentes (oclusivas) como son las consonantes n, t, k. El único par mínimo que se encontró entre estos dos fonemas es la que se muestra en el cuadro anterior.

Las consonantes identificadas y las que proponen otros autores se concentran en el siguiente cuadro que denominamos cuadro fonológico de consonantes:

Cuadro 12. Cuadro fonológico del triqui

	Bilabial		Dental		Alveolar		Retrofleja		Post-alveolar		Palatal		Velar		Glotal	
	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	
Nasal		m				n										
Oclusiva					t	d ⁿ d							k	g ⁿ g ^w g	ʔ	
Africada					ts		tʂ		tʃ							
Fricativa		*β			s		ʂ		ʃ	ʒ						*h
Vibrante Simple						r										
Lateral		*w				l										
Aproximantes												j				

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

La consonante /p/ solo se encuentra en préstamos del español por lo cual no se contempla en este cuadro. *En el caso de Copala los fonos /kw/ y la /gw/ no son reconocidos como fonemas por Hollenbach (2009), sin embargo, en este trabajo lo tratamos como fonemas basándonos en los pares mínimos que encontramos; además Matsukawa (2012) y Hernández (2017) (éste último para el caso de Chichahuaxtla) también los proponen como tal. El fonema /b/ no es reconocido por Hollenbach (2009), ya que lo considera como alófono de /w/, sin embargo, en el habla actual encontraremos la realización de este primero. La fricativa glotal /h/ se realiza solamente al final de la sílaba.

III.2.3. Vocales.

En la lengua se pueden identificar 25 núcleos vocálicos, 5 vocales orales, 4 nasales y sus modificaciones. De estas cinco se comparten con el español como podemos observarlo en el siguiente cuadro:

Cuadro 13. Rasgos articulatorios de las vocales compartidas entre el español y el triqui

Fonema	Apertura	Posición	Labios	Ortográfico	Fonológico	Ortográfico	Glosa
/a/	Abierta	Posterior	No redondeada	“a”	/ana ^{5h} /	anáj	desyerbar
/o/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	“o”	/jo ⁴ /	yoó	tenate
/e/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	“e”	/ʒe ⁵ /	xeé	carga
/u/	Cerrada	Posterior	Redondeada	“u”	/ku ⁵ /	kuú	hueso
/i/	Cerrada	Anterior	No redondeada	“i”	/ki ³ /	ki	ayer

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

Las vocales orales, pueden ser aspiradas, estas que, al pronunciarlas, la glotis se contrae ligeramente obligando al aire a salir de la boca como una especie de ligero soplido.

Podemos observarlas en el siguiente cuadro:

Cuadro 14. Rasgos articulatorios de las vocales aspiradas

Fonema	Apertura	Posición	Labios	Ortográfico	Fonológico	ortográfico	glosa
/a ^h /	abierta	Central	no redondeada	“aj”	/ʃta ^{3h} /	xta^j	venado
/e ^h /	semicerrada	Anterior	no redondeada	“ej”	/ne ^{32h} /	nee^j	sueño
/i ^h /	cerrada	Anterior	cerrada	“ij”	/ʃi ^{2h} /	chⁱj	siete
/o ^h /	semicerrada	posterior	redondeada	“oj”	/do ^{h3} /	do^j	más
/u ^h /	cerrada	posterior	redondeada	“uj”	/ʃsu ^{3h} /	chru^j	huevo

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

Otra modificación de las vocales son las glotalizadas, en estas, después pronunciarlas se cierra la glotis inmediatamente.

Cuadro 15. Rasgos articulatorios de las vocales glotalizadas

Fonema	Apertura	Posición	Labios	Ortográfico	Fonológico	Ortográfico	Glosa
/i ² /	Cerrada	Anterior	No redondeada	“i”	/ɟi ²² /	chi’	diez
/u ² /	Cerrada	Posterior	Redondeada	“u”	/ʂu ³² /	xru’	resentimiento
/e ² /	Semicerrada	Anterior	No redondeada	“e”	/ne ³² /	ne’	mecate
/o ² /	Semicerrada	Posterior	Redondeada	“o”	/no ⁴² /	nó’	ella
/a ² /	Abierta	Posterior	No redondeada	“a”	/ka ³² /	ka’	ocote

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

En el siguiente cuadro se muestran las cuatro vocales nasalizadas de la lengua:

Cuadro 16. Rasgos articulatorios de las vocales nasalizadas

Fonema	Apertura	Posición	Labios	Ortográfico	Fonológico	ortográfico	glosa
/ĩ/	Cerrada	Anterior	No redondeada	“in”	/ʒĩ ³ /	xin	zancudo
/ũ/	cerrada	posterior	Redondeada	“un”	/gũ ³ /	gun	ser hecho
*[ẽ]	semi cerrada	Anterior	No redondeada	“en”	[tsẽ ³²]	tseen	elote
/õ/	semi cerrada	Posterior	Redondeada	“on”	/ʒõ ⁴ /	xón	patio
/ã/	Abierta	anterior	No redondeada	“an”	/kã ³ /	kan	calabaza

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

De forma hipotética podemos decir que la vocal semicerrada anterior nasalizada [ẽ] no se encuentra en muchas palabras, pero hay hablantes que la pronuncian, como en el caso de la palabra ‘elote’, pero que en la fonología se considera no nasalizada, se dice que su forma subyacente es /tse³²/ para el caso de Copala.

Las vocales nasales van a presentar las mismas modificaciones que las orales. Así tenemos vocales nasales aspiradas:

Cuadro 17. Rasgos articulatorios de las vocales nasalizadas aspiradas

Fonema	Apertura	Posición	Labios	Ortográfico	Fonológico	ortográfico	glosa
/ã ^h /	Abierta	Central	No redondeada	“anj”	/kã ^{3h} /	kanj	huarache
/ĩ ^h /	Cerrada	Anterior	No redondeada	“inj”	/dĩ ^{3h} /	dinj	tranquilo
/ũ ^h /	Cerrada	Posterior	Redondeada	“unj”	/tũ ^{2h} /	tùnj	ocho

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

Igualmente hay vocales nasales glotalizadas:

Cuadro 18. Rasgos articulatorios de las vocales glotalizadas

Fonema	Apertura	Posición	Labios	Ortográfico	Fonológico	ortográfico	glosa
/ã [?] /	Abierta	Central	No redondeada	“an” “	/tã ^{3?} /	tan’	mazorca
/ĩ [?] /	Cerrada	Anterior	No redondeada	“in” “	/tʃĩ ^{3?} /	chrin’	pasto
/ũ [?] /	Cerrada	posterior	Redondeada	“un” “	/gũ ^{3?} /	gun’	oler

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

De las vocales encontradas se hacen pares mínimos para corroborar su estatus fonológico.

Cuadro 19. Pares mínimos de vocales

/i/ - /u/	/i/ - /e/	/e/ - /o/	/o/ - /õ/	/ã/ - /a/
/ni ^{3h} / - /nu ^{3h} / nij – nuj <i>las, los – piel</i>	/ni ^{32h} / - /ne ^{32h} / niij – neej <i>malo – sueño</i>	/ne ^{3?} / - /no ^{3?} / ne’ – no’ <i>mecate – busca</i>	/to ^{3?} / - /tõ ^{3?} / too – toon <i>metate – sangre</i>	/kã ^{3?} / - /ka ^{3?} / kan’ – ka’ <i>grumo – ocote</i>
/u/ - /ũ/	/i/ - /ĩ/	/a/ - /e/	/i [?] / - /i ^h /	/a/ - /a [?] /
/ju ¹ / - /jũ ¹ / yù – yùn <i>agrio – sin nada</i>	/katʃĩ ^{3?} / - /katʃĩ ^{3?} / kachi’ – kachin’ <i>calor – entierra</i>	/na ^{3?} / - /ne ^{3?} / naa – nee <i>agua - chismoso</i>	/tʃi ^{2?} / - /tʃi ^{2h} / chì’ – chij <i>diez – siete</i>	/tʃa ³ / - /tʃa ^{3?} / chra – chra’ <i>tortilla – canción</i>
/ã [?] / - /ã ^h /				
/kã ^{3?} / - /kã ^{3h} / kan’ – kanj <i>grumo – huarache</i>				

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

Las vocales identificadas se concentran en el siguiente cuadro por sus resgos de articulación:

Cuadro 20. Cuadro fonológico de las vocales

posición altura		Anteriores	centrales	posteriores
		no redondeadas	no redondeadas	Redondeadas
cerradas	orales	i, i ^h , i ^ʔ		u, u ^h , u ^ʔ
	nasales	ĩ, ã ^h , ã ^ʔ		ũ, ũ ^h , ũ ^ʔ
semi-cerradas	orales	e, e ^h , e ^ʔ		o, o ^h , o ^ʔ
	nasales			õ
abiertas	orales		a, a ^h , a ^ʔ	
	nasales		ã, ã ^h , ã ^ʔ	

Fuente: Elaborado en los talleres de fonología.

Como vemos Copala tiene cinco vocales orales simples. Estas vocales se encuentran nasalizadas, salvo la /e/ y todas glotalizadas y aspiradas. Lo que da un total de 25 núcleos vocálicos. Hollenbach, (1984) propuso una vocal más para Copala, la semicerrada anterior nasal [ẽ], pero ésta solo aparece en los préstamos del español que son nasalizados por los hablantes y, asimismo puede realizarse como alófono (otra forma de pronunciar), de la vocal cerrada anterior nasal /ĩ/, por ello no lo incluimos en el inventario vocálico.

Por último, para los estudios que se han realizado (Hollenbach, 1984; Matsukawa, 2012; Hernández, 2017) no hay vocales rearticuladas, las que después del cierre de la glotis presentan la misma vocal, sino que se trata de palabras que se dividen en dos sílabas, en las cuales la segunda empieza con la oclusiva glotal; por ejemplo, la palabra ‘pulga’ se dividirá de la siguiente forma “cha-‘aa” /tʃa³-ʔa³²/, el patrón silábico sería CV-CV, mientras que si la consideramos una sola vocal rearticulada, el patrón silábico sería CV.

III.2.4. Tonos

Un elemento principal de la lengua triqui es el tono, el cual determina el significado de una palabra. Los tonos son como las notas musicales do, re, mi, fa, sol. Los tonos se realizan en las vocales. Como se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 21. Tonos léxico

yaán	yaán	yan	yàn	yàn	yaan	yaàn	yòo
<i>donde</i>	<i>olote</i>	<i>está</i>	<i>primero</i>	<i>once</i>	<i>sal</i>	<i>cicatriz</i>	<i>ligero</i>
<i>está</i>		<i>sentado</i>		<i>(compuesto)</i>			
<i>sentado</i>		<i>(ella, él)</i>					

Como vemos estas palabras son muy parecidas, lo único que cambia es el tono y con esto su significado.

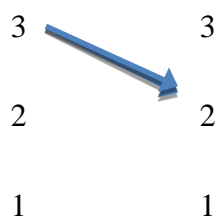
El tono, por ser un elemento complejo de la lengua, hace difícil su agrupación de manera exacta, por lo tanto, nos apoyamos de los estudios previos con relación a este tema para determinar los tipos de tonos que existen en la variante de Copala.

Hollenbach (2008), distingue ocho tonos fonológicos, que son los siguientes: 1, 2, 3, 4, 5, 13, 31, y 32. De estos ocho, cinco son de nivel, es decir que el tono se mantiene igual durante la pronunciación de la vocal. Los cinco tonos de nivel son los siguientes /1/ = tono muy bajo, /2/ = tono bajo, /3/ = tono medio, /4/ = alto y 5 = muy alto.

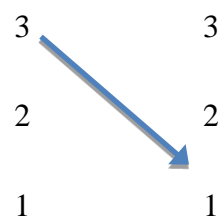
/jã ¹ /	yàn	‘once’	1	→	1
/jã ² /	yàn	‘primero’	2	→	2
/jã ³ /	yan	<i>está sentado</i>	3	→	3
/jã ⁴ /	yaán	<i>olote</i>	4	→	4
/jã ⁵ /	yaán	<i>está sentado</i>	5	→	5

Tres tonos son de contorno, es decir que la pronunciación de estos se desliza de un tono a otro tono; dos de estos tonos son descendentes, quiere decir que durante la pronunciación empieza en un tono medio y termina en un tono más bajo: /32/ = tono medio (3) hacia tono bajo (2); y /31/ = tono medio (3) hacia tono muy bajo (1).

/jã³²/ yaan ‘sal’

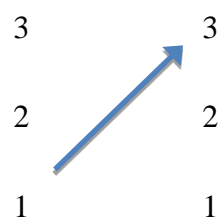


/jã³¹/ yaàn ‘cicatriz’



Uno es ascendente es decir que se desliza de uno más grave o bajo hacia uno medio /13/.

/jo¹³/ yòo ‘ligero’



Algo complicado es proponer una escritura ortográfica para estos ocho tonos. La propuesta que ha sido trabajada con otros hablantes en diferentes talleres consiste en nueve marcas ortográficas para estos ocho tonos que podemos observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 22. Diacríticos para tonos

ortografía	Fonológico	Ejemplos	glosa
à	1	xkòj,	‘celoso(a)’
	Muy bajo	gùn,	‘tibio’;
	2	chìj,	‘siete’
	Bajo	chrùn	‘curandero, sabio’

a	3 Medio	ni j	<i>'los, las'</i>
		chru n	<i>'árbol, madera'</i>
àa	13 Muy bajo-medio	dò oj,	<i>'poco(s)'</i>
		kù u	<i>'inteligente'</i>
aa	32 Medio-bajo	ko oj	<i>'hoja, hierba'</i>
		yo o	<i>'caña'</i>
aà	31 Medio-muy bajo	ni i	<i>'noche'</i>
á	4 alto	ni '	<i>'nosotros inclusivo'</i>
aa		na á,	<i>'hace mucho'</i>
á	5 muy alto	ro j	<i>'nosotros dos'</i>
aa		chru ún	<i>caja</i>

Fuente: Esta propuesta de escritura se ha desarrollado en los talleres de Gramáticas Pedagógicas para las Lenguas Otomangués que se llevaron a cabo en la ciudad de Oaxaca de 2015 a 2017, trabajados con los hablantes de las tres variantes: Copala, Santo Domingo y Chicahuaxtla.

Como vemos, dos tonos fonológicos, muy bajo (1) y bajo (2), se escriben igual, mientras que los tonos 4 y 5 tienen dos formas de escribirse, en el primer caso se escriben con una vocal –a' o aj- cuando lleva un saltillo o una aspiración y; en el segundo caso se escriben con doble vocal –aa- cuando no lleva ninguno de los dos. Estas marcas se aplican de la misma forma a las vocales nasales, por ejemplo -aán.

En síntesis, la marcación de tonos queda así: (´) = tono alto, muy alto; () = tono medio; y (˘) = tono bajo, muy bajo. Con estos dos diacríticos se van a marcar los ocho tonos propuestos, haciendo una división entre los tonos planos y los tonos de movimiento (contorno). Los de primer tipo se marcan con un solo diacrítico en las vocales y los que son de movimiento se marcan con dos vocales con sus respectivos tonos.

III.2.5 Análisis de alfabetos

La lengua triqui no cuenta con una norma de escritura, ni está en proceso de normalización. A lo largo de los últimos años, han surgido varias propuestas por parte de algunas

instituciones y personas interesadas en el tema, las cuales analizamos en el siguiente cuadro con base a los análisis fonológicos presentados:

Cuadro 23. Grafemas consonantes

Fonema	INEA (Copala, 1997)	Hollenbach ILV (2009)	Camarillo (2015)	“Copala triqui” (2016)	Talleres de gramáticas pedagógicas. (2015)
/t/	“t”	“t”	“t”	“t”	“t”
/k/	“k”	“c”, “qu”	“k”	“c”, “qu”	“k”
/ʔ/	“ ”	“ ”	“ ”	“ ”	“ ”
/*β/	“v”	“v”	“*v”	“v”	“v”
/d/	“d”	“d”	“d”	“d”	“d”
/g/	“g”	“g”	“g”	“g”	“g”
/ts/	“ts”	“tz”	“ts”	“tz”, “ts”	“ts”
/tʃ/	“ch”	“ch”	“ch”	“ch”	“ch”
/tʃʰ/	“chr”	“chr”		“chr”	“chr”
/s/	“s”	“s”	“s”	“s”, “z”	“s”
/ʃ/	“x”	“x”	“x”	“x”	“x”
/ʃʰ/	“xr”	“xr”	“xr”	“xr”	“xr”
/ʒ/		“x”	“xh”	“x”, “ll”	“x”
/r/	“r”	“r”	“r”	“r”	“r”
/m/	“m”	“m”	“m”	“m”	“m”
/n/	“n”	“n”	“n”	“n”	“n”
/l/	“l”	“l”	“l”	“l”	“l”
/j/	[j]	“y”	“y”	“y”	“y”
	[j̃]	“ñ”		“ñ”	“y”
/k ^w /	“ku”	“cu”	“ku”	“cu”	“kw”
/g ^w /	“gu”	“gu”	“gu”	“gu”	“gw”
/h/	“j”	“j”	“j”	“j”	“j”
/ ⁿ d/		“nd”			“nd”

/ ⁿ g/		“ng”			“ng”
-------------------	--	------	--	--	------

Fuente: Elaborado a partir de los datos analizados de los materiales de la lengua.

Con base al cuadro anterior podemos hacer las siguientes observaciones:

- Todos los alfabetos concuerdan en la representación de los fonemas /t/, /d/, /g/, /n/, /ʔ/, /ʃ/, /ʒ/, /m/, /l/ y /tʃ/ y /t/.
- El fonema /β/ no es reconocido por Camarillo (2015), pero los que lo reconocen lo escriben igual,
- Los fonemas /ts/, /k/ /kw/, /gw/ y /s/ son reconocidos por todos, pero hay diferencias en las formas para representarlos.
- El fonema /tʂ/ no es reconocido por Camarillo, pero los que lo reconocen lo escriben igual.
- El fonema /z/ no es reconocido por todos los alfabetos, y los que lo reconocen lo escriben diferente.
- El fonema /j/ es reconocido por todos y lo representan igual, pero algunos alfabetos también representan el alófono, es decir la forma en que se oyen en ciertas palabras cuando está acompañado de vocales nasales, por ejemplo /jã¹/ que en realidad suena [ɲã¹] porque hay una vocal nasal, pero si la vocal es oral sonará [ja²]. Unos proponen que en ambos casos se escriba con “y” “yán” y “ya” y otros proponen que se escriba como suena “ña” y “yan”.
- El fonema fricativo glotal /h/ es reconocido por todos y la representan de la misma forma “j”. Este fono sólo se realiza al final de las palabras ante una vocal oral o nasalizada por lo cual se considera no tanto un fonema pleno sino parte de la vocal.

Cuadro 24. Grafemas vocales

	INEA (Copala,	Hollenbach ILV (2009)	Camarillo (2015)	“Copala triqui”	Talleres de gramáticas
--	------------------	--------------------------	---------------------	--------------------	---------------------------

		1997)			(2016)	pedagógicas. (2015)
/i/	[i]	“i”	“i”	“i”	“i”	“i”
	[i:]	“i”	“ii”	“ii”	“ii”	“i”
/e/	[e]	“e”	“e”	“e”	“e”	“e”
	[e:]	“e”	“ee”	“ee”	“ee”	“e”
/a/	[a]	“a”	“a”	“a”	“a”	“a”
	[a:]	“a”	“aa”	“aa”	“aa”	“a”
/o/	[o]	“o”	“o”	“o”	“o”	“o”
	[o:]	“o”	“oo”	“oo”	“oo”	“o”
/u/	[u]	“u”	“u”	“u”	“u”	“u”
	[u:]	“u”	“uu”	“uu”	“uu”	“u”

Fuente: Elaborado a partir de los datos analizados de los materiales de la lengua.

- Las cinco vocales simples que también son compartidas con el español son reconocidas por todos y las representan de la misma forma.
- El INEA (1997) sólo representa vocales cortas. Las otras propuestas representan también vocales largas.

Cuadro 25. Grafemas de vocales nasales

		INEA (Copala, 1997)	Hollenbach ILV (2009)	Camarillo (2015)	“Copala triqui” (2016)	Talleres de gramáticas pedagógicas. (2015)
/ĩ/	[ĩ]	“in”	“in”	“in”	“in”	“in”
	[ĩ:]	“in”	“iin”	“iin”	“iin”	“in”
/ã/	[ã]	“an”	“an”	“an”	“an”	“an”
	[ã:]	“an”	“aan”	“aa”	“aan”	“an”
/õ/		“on”	“on”	“on”	“on”	“on”
/ũ/	[ũ]	“un”	“un”	“un”	“un”	“un”
	[ũ:]	“un”	“uun”	“uun”	“uun”	“un”

Fuente: Elaborado a partir de los datos analizados de los materiales de la lengua.

- Las cuatro vocales nasalizadas son reconocidas por todos y también los representan de la misma forma.
- Los alargamientos vocálicos son representados por los demás y la escriben igual, a excepción de INEA.

Cuadro 26. Grafemas de vocales aspiradas

	INEA (Copala, 1997)	Hollenbach ILV (2009)	Camarillo (2015)	“Copala triqui” (2016)	Talleres de gramáticas pedagógicas. (2015)
/i ^h /	“ ij ”	“ij”	“ij”	“ij”	“ij”
/e ^h /	“ ej ”	“ej”	“ej”	“ej”	“ej”
/a ^h /	“ aj ”	“aj”	“aj”	“aj”	“aj”
/o ^h /	“ oj ”	“oj”	“oj”	“oj”	“oj”
/u ^h /	“ uj ”	“uj”	“uj”	“uj”	“uj”

Fuente: Elaborado a partir de los datos analizados de los materiales de la lengua.

- Las vocales aspiradas son reconocidas por todos y lo representan de la misma forma.

Cuadro 27. Grafemas de vocales glotalizadas

	INEA (Copala, 1997)	Hollenbach ILV (2009)	Camarillo (2015)	“Copala triqui” (2016)	Talleres de gramáticas pedagógicas. (2015)
/i ^ʔ /	“ i’ ”	“ i’ ”	“ i’ ”	“ i’ ”	“ i’ ”
/e ^ʔ /	“ e’ ”	“ e’ ”	“ e’ ”	“ e’ ”	“ e’ ”
/a ^ʔ /	“ a’ ”	“ a’ ”	“ a’ ”	“ a’ ”	“ a’ ”
/o ^ʔ /	“ o’ ”	“ o’ ”	“ o’ ”	“ o’ ”	“ o’ ”
/u ^ʔ /	“ u’ ”	“ u’ ”	“ u’ ”	“ u’ ”	“ u’ ”

Fuente: Elaborado a partir de los datos analizados de los materiales de la lengua.

- Las vocales glotalizadas también son reconocidas por todos y la escriben con saltillo (ˀ).

En el apartado de los tonos, revisamos la forma en que se están representando actualmente, pero en este cuadro revisamos las otras propuestas de escritura de los mismos.

Cuadro 28. Grafemas de tonos

Tonos		INEA (Copala, 1997)	Hollenbach ILV (2009)	Camarillo (2015)	“Copala triqui” (2016)	Talleres de gramáticas pedagógicas. (2015)
/1/	[1]	<u>a</u>	<u>a</u>	<u>a</u>	<u>a</u>	à
	[1:]	<u>a</u>	<u>aa</u>	<u>aa</u>	<u>aa</u>	à
/2/	[2]	<u>a</u>	<u>a</u>	à	<u>a</u>	à
	[2:]	<u>a</u>	<u>aa</u>	àà	<u>aa</u>	à
/3/	[3]	a	a	a (á)	a	a
	[3:]	a	aa	áá	aa	a
/4/	[4]	á	á	á	á	á
	[34]	á	aá	aá	aá	aá
/5/	[5]	á	á	ā	á	á
	[35]	á	áá	āā	áá	aá
/13/	[13]	<u>a</u>	<u>a</u>	à	<u>a</u>	àa
	[13:]	<u>a</u>	<u>aa</u>	àà	<u>aa</u>	àa
/32/	[32]	a	a (â)	a	a	aa
	[32:]	a	aa	aa	aa	aa
/31/		<u>a</u>	<u>aa</u>	<u>aa</u>	<u>aa</u>	aà

Fuente: Elaborado a partir de los datos analizados de los materiales de la lengua.

- Los tonos muy bajos (1) y bajos (2) son reconocidos por todos y los representan de la misma forma, con una raya debajo de las vocales. Pero también representan el alargamiento de estos tonos con dos vocales subrayados a excepción de INEA. En el

alfabeto de Camarillo (2015) el tono 2 lo marca con un acento grave en la vocal, en vez de una raya debajo, así también representa el alargamiento de este tono con dos vocales con sus respectivos acentos graves.

- El tono medio (3) es reconocido por todos y no les ponen ningún signo a las vocales para identificarlos, de igual forma escriben dos vocales para indicar el alargamiento de la vocal. Aunque para Camarillo (2015), éste podría tratarse de un tono alto, por eso lo representa con acento en la vocal.
- El tono alto (4) y muy alto (5), lo marcan con un acento en las vocales, y en la propagación de este tono se marca con dos vocales con sus respectivos acentos, a excepción de la propuesta de Camarillo (2015) que marca el tono muy alto (5) con una raya arriba de las vocales.
- El tono ascendente (13) que inicia en el 1 y termina en 3, cuando no es alargada, se marca con una vocal y la raya debajo o el acento grave en el caso de Camarillo; pero cuando se extiende, en una palabra, se le marca a la primera vocal, indicando que se trata de un tono muy bajo y la segunda vocal no se le marca para mostrar que terminó a un tono medio; en la propuesta de Camarillo no se ilustra este movimiento, sino que marca las dos vocales con un mismo acento grave.
- El tono descendente (32), -que es un tono muy común en la lengua-, no se marca con ningún signo, pero en algunos casos Hollenbach (2008), marca la vocal con un acento circunflejo (â) para diferenciarlo del tono medio (3). En el alargamiento de este tono simplemente se representa con dos vocales.

- En el caso del tono descendente (31), se marca con doble vocal. En la última vocal se pone una raya debajo para indicar que termina en un tono muy bajo (1), a excepción de INEA, que solo marca este tono con una sola vocal subrayada.

Para cerrar este capítulo, se explican las principales elecciones hechas para la escritura, después de hacer un análisis fonológico y hacer una comparación de los alfabetos propuestos. Las principales diferencias en la representación de las consonantes se producen en los fonemas /k/, /kw/, /gw/, /s/, /ʒ/, /ts/. Para nuestra propuesta estos se retienen las grafías “k”, “kw”, “gw”, “s” y “x” respectivamente. También se identificó que algunas propuestas escriben el alófono de /j/ con una “ñ”, la propuesta aquí es no escribir el alófono sino el fonema /j/ con la grafía “j”.

En cuanto a las vocales no hay problema, todas las propuestas coinciden.

Lo que es más complejo, son los tonos; fonológicamente se identifican ocho tonos, pero la mayoría de las propuestas no tiene claro cómo representarlos y tampoco ofrecen una explicación cuáles son los tonos que están representando, cada propuesta tiene su propia forma de marcarlos. También podemos observar que la mayoría marca la duración del tono, es decir si dura un poco más lo escriben con doble vocal y con su respectiva marca, pero en la investigación que llevé a cabo, este fenómeno de la duración es alofónico, en otras palabras, la duración del tono en una palabra no hace que cambie su significado, por lo tanto, la propuesta es escribirlos con una sola vocal con el respectivo diacrítico.

En el análisis de los tonos que están marcando las propuestas, éstos se dedujeron, es decir que interpreté a qué tono se refería cada marcación, yo como hablante puedo hacer esto porque, además, ya tengo identificados los tonos fonológicos; pero para alguien que no

conoce bien este tema, no sabrá lo que significan las palabras escritas, por ejemplo, los aprendices. De ahí la importancia de este aspecto.

En esta propuesta, la marcación de los tonos se redujo, de la forma explicada en el apartado correspondiente.

Para un diseñador es importante tener clara la fonología de la lengua lo que ayuda para facilitar el desarrollo de la competencia escrita y apoyar al aprendiz en la pronunciación.

Aunque sólo en la práctica es posible saber si es adecuada esta propuesta.

Una vez resuelta esta parte, este componente lingüístico, se procedió a elaborar los materiales para el curso piloto de la lengua. En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos.

IV. Sistematización del diseño de los cursos

En este capítulo se describen y analizan los conocimientos generados durante el curso piloto organizados para la aplicación del programa y los materiales diseñados. Se habla primero del contexto en el que se desarrolló este curso y después, de la sistematización de los conocimientos para poder hacer ajustes a los materiales. Se abordan las implicaciones que tienen estos conocimientos para poder llevar a cabo las tareas de comunicación y de aprendizaje. En la sistematización abordamos los aspectos que requiere un diseño de este tipo: los aspectos que refieren al conocimiento del funcionamiento de la lengua meta; la interacción entre dos lenguas, en este caso la lengua de las alumnas (español) y la lengua meta (triqui); la organización y la presentación de la información analizada en los materiales del alumno, así como la graduación en los materiales.

IV.1. Desarrollo del curso piloto

El Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL) de esta universidad, junto con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) impulsan el proyecto “Talleres de lenguas originarias” en el cual los mismos estudiantes participan para impartir talleres de las lenguas que hablan. Estos talleres se ofertan cada semestre y están dirigidos, en primer lugar, a los alumnos de la LEI que no dominan una lengua originaria o que tienen poco dominio, pero también a público general.

Durante los semestres 16-2 y 17-1 me integré al proyecto como facilitador del taller del triqui, pero no hubo mucha demanda de los compañeros de la licenciatura. En el semestre 16-2 tuve una alumna que provenía de la UNAM, era de origen Hñähñu y dominaba un poco su lengua de origen. En el semestre 17-1 tuve dos alumnas de la LEI, una de origen triqui, pero sin dominio de este idioma, y otra que no declaró pertenencia a algún pueblo

originario. La duración promedio de estos cursos fue de 20 horas, debido a la asistencia irregular de las alumnas.

Con base en el programa de contenidos que nos proporcionó el CEAL, desarrollamos nuestras primeras lecciones: trabajé con los saludos y la presentación en primera persona y tercera persona, así también trabajé con la presentación de la parentela; después vimos la descripción de la ubicación de objetos y la descripción de las actividades cotidianas mediante frases cortas. Dado que el programa proporcionado terminaba ahí, para la continuidad empezamos a trabajar con listas de vocabulario. Sin embargo, no se reflejaba un aprendizaje significativo en las alumnas. Esto significa que memorizaban la serie de frases o vocabulario revisado, pero no podían crear sus propias frases para preguntar por los datos de otros o proporcionar información sobre terceros. Es decir, no podían usar la lengua para comunicar, aunque fuera de manera incipiente.

Más tarde, cuando empecé a revisar la bibliografía sobre metodologías de segunda lengua para mi trabajo de tesis, pude ubicar el problema. Me percaté que mis procedimientos se acercaban más a los métodos audio-lingual y gramática-traducción que a un enfoque comunicativo, en el cual pensaba estar situado: no hubo graduación en los contenidos y tampoco se consideraron en las clases las actividades de la lengua como la reflexión metalingüística, la expresión escrita y la comprensión oral, que requiere el enfoque comunicativo.

Es así como me propuse diseñar un programa para la lengua *xnánj nùn'* lo que implicó la elección de un enfoque para la enseñanza, la selección de los contenidos, el diseño de las secuencias didácticas y, por último, la evaluación mediante el piloteo de los diseños. Los materiales diseñados en este segundo período se trabajaron en dos cursos en dos semestres diferentes. El primer curso se ofertó el semestre 17-2 en el espacio de CEAL. Para una

mayor difusión, hice un cartel en el cual se publicó en las redes sociales a través de las páginas de la UPN. A este se inscribieron tres personas, pero sólo asistió una, proveniente de una institución externa. Este curso se impartió durante tres meses, pero fue complicado trabajar con una sola persona, porque las actividades y los materiales están planeados para trabajar en grupo. Así que en este curso se trabajó con la unidad 1 de manera parcial.

El segundo curso, al igual que para el primero, se hizo el cartel y se difundió en las redes sociales. Este se dio en los semestres 18-1 y 18-2; se impartió en el espacio del CEAL y en la sala del área académica 2 de la UPN, con dos sesiones de dos horas a la semana.

Al inicio se inscribieron seis personas, tres estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN y tres externos. De estas seis personas, sólo dos concluyeron el curso, una alumna de la UPN y otra externa que es la que asistió desde el primer curso. Las razones dadas por los alumnos para desertar el curso fueron principalmente la incompatibilidad de horarios.

A continuación, se muestran sus datos recopilados en los cuestionarios de inicio de cursos que se empezaron a aplicar a partir de este curso:

Cuadro 28. Datos de los cuestionarios de inicio

No.	Semestre	Sexo	Edad	Grado de estudio	Ocupación	Motivo	Lecciones cursadas
1	17-2, 18-1 y 18-2	F	34	Licenciatura	Investigación internacional	Conocer mejor a México.	Dos unidades
2	18-1 y 18-2	F	19	Licenciatura	Estudiante de la UPN	Interés por aprender una lengua y por el horario	Dos unidades
3	18-1 y 18-2	F	18	Licenciatura	Estudiante de la UPN	Interés personal y familia en Oaxaca	Una unidad y media
4	18-1	F	18	Licenciatura	Estudiante de la UPN	Aprender acerca de esta cultura porque no conozco ninguna	Una unidad
5	18-1	M	35	Licenciatura	Comunicación	Apoyar y difundir las lenguas	Primera lección
6	18-1	F	64	Secundaria	Ama de casa	Comunicarme mejor con las personas que conozco	Primera lección

Fuente: Cuestionario de inicio

Este segundo curso estaba programado para durar un semestre, pero debido a las reestructuraciones de los materiales y la necesidad de volver a trabajarlos y a la asistencia irregular de algunas alumnas, se prolongó un semestre. Derivado de esto, se dividió en dos etapas, en el semestre 18-1 se abarcó la unidad 1 y en el semestre 18-2 la unidad 2.

En la primera etapa se mantuvieron cuatro personas, se trabajó con ellas la lección 1.1 y la lección 1.2, al final hicieron una pequeña presentación de lo aprendido. En la segunda etapa continuaron tres personas de las cuales sólo terminaron dos. Se trabajó con ellas las dos lecciones restantes, lección 2.1 y lección 2.2.

Los cursos se desarrollaron, como ya se mencionó, con el enfoque comunicativo, pero esto requiere experiencia, el desarrollo del curso me permitió entender con mayor claridad qué es trabajar con este enfoque. El enfoque comunicativo supone que la comunicación no sólo es la lengua articulada, sino que considera otros recursos del lenguaje para lograr la interacción entre el facilitador y el alumno, el significado antes que la forma. Como vimos en el capítulo I, la comunicación se vale de otros signos y códigos compartidos como gestos, imágenes, expresión corporal, etc. (Kaplún, 1998) Por ejemplo, en la primera lección (1.1), no se hicieron modificaciones a los materiales, estos fueron claros para los aprendices, los problemas fueron más del manejo de la comunicación en el aula. Por ejemplo, en las primeras dos lecciones, consistentes en proporcionar los datos personales en primera y tercera persona, una de las alumnas no lograba el objetivo ya que no comprendía lo que tenía que hacer. La estrategia utilizada para esta dificultad fue indicar, a través de la mímica, que escuchara y observara cómo le hacían sus compañeros, así, ella se fue guiando, para lograr lo que se pedía. Es así como poco a poco fui desarrollando competencias en este aspecto que me permitieron un mejor manejo del grupo.

El hecho de que el diseño de la primera lección no presentara problemas puede explicarse porque los contenidos correspondían a situaciones comunicativas y usos que eran conocidos por las estudiantes como es la presentación, para lo cual lo único que necesitaban eran los recursos lingüísticos, como dice Breen (1990) responden a puentes entre una lengua y otra. Pero ¿qué sucede cuando tienen que adquirir usos alejados culturalmente de aquellos a los que están habituados? De esto se habla en el siguiente apartado.

IV.2. Conocimientos generados en el diseño

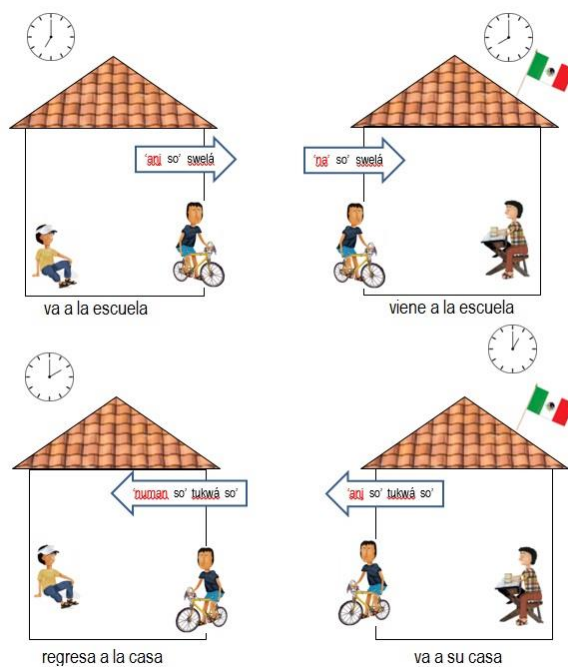
En este apartado se exponen los aprendizajes obtenidos sobre el diseño de programas y materiales para la enseñanza de una segunda lengua y, en este caso particular, la lengua triqui. Para esto seleccioné los problemas más significativos detectados durante el piloteo, que a su vez me llevaron a realizar adecuaciones a los diseños. Se exponen las estrategias utilizadas para resolver estas dificultades que no estaban contempladas en la planeación y que a final de cuentas hablan de la importancia de la graduación y la secuenciación en los materiales. Pero fundamentalmente se habla de las interacciones en la clase que generaron, a través de las dificultades en el proceso de aprendizaje, las oportunidades para producir conocimiento: el papel principal que tienen las y los aprendices, de sus aportaciones para la reestructuración de dichos materiales finales, la forma en que, según Breen (1990), se detectan las reglas subyacentes y se negocian éstas con los aprendices para enlazar usos culturales y usos lingüísticos.

IV.3. El conocimiento del funcionamiento de la lengua meta

En la unidad 2., en la cual se introduce la expresión de las actividades cotidianas, después de que las alumnas han interactuado oralmente con esta función, es decir han preguntado e informado a sus pares y al facilitador sobre lo que hacen cotidianamente, se introduce el

primer ejercicio de comprensión lectora. Se trata de un pequeño texto en el cual se utilizan todos los recursos vistos hasta el momento. Este ejercicio es también la oportunidad de revisar nuevas formas requeridas por el texto escrito además de llevar al aprendiz a los contextos de uso de la lengua en la comunidad de hablantes por lo cual se revisa: estructuración de enunciados, relación entre ellos, nuevo léxico. Lo que se denomina actividades o tareas de aprendizaje (Breen, 1990, Estaire, 1990) y a las cuales nos referiremos como reflexión sobre la lengua. Esto consiste en ejercicios de reflexión sobre los sus usos, que vayan aclarando el sentido del texto. En el texto de la lección 2.1., en la que se habla de las actividades cotidianas de personas que viven en la comunidad se llevaron a cabo una serie de reflexiones. Una de ellas se dirigió a explicar los verbos de movimiento que aparecen en el texto: *'aanj* 'ir', *'na* 'venir' y *numán* 'regresar' con las siguientes imágenes, las imágenes llevan glosa para este trabajo, pero en el material todo esta en la lengua meta:

Imagen 1. Uso de verbos de dirección (versión 1)



En esta imagen se ilustra el uso del verbo con flechas de dirección y con un reloj que indica el paso del tiempo para que entiendan que “en la mañana se va” y llega a la escuela y en la tarde regresa a su casa. Pero cuando las alumnas me pusieron ejemplos hicieron frases como *aga' chij 'na' 'unj skwelá a* ‘a las siete vengo a la escuela’. A partir de esto pude percatar que los usos de estos verbos no quedaban claros para las alumnas pero que también para mí era confuso. Así que se tuvo que realizar un análisis del uso de estos verbos y observé que estos distinguen entre verbos con un referente fijo que es la casa: *nan'* ‘ir (a casa)’ o *numán* ‘regresar (a casa)’ y verbos que indican trayectoria hacia cualquier otro lugar que no sea la casa como: *'aanj* ‘ir (a algún lugar)’ y *'na'* venir (hacia algún lugar). Esto significa que los verbos *nan'* y *numán* connotan ya en sí mismos el hecho de referirse a la casa del aquel a quien refieren. Con base en esto se modificó el diseño y se volvió a trabajar de la siguiente forma

Imagen 2. Uso de verbos de dirección (versión 2)



En este nuevo diseño se puede observar que se añadió “el globo de diálogo” para hacer hablar a una tercera persona que indica la dirección del movimiento del personaje y en el cual se están utilizando los verbos en su uso correcto:

*‘aanj só’ skwelá a ‘él va a la escuela’, ‘na’ só’ skwelá a ‘él viene a la escuela’,
nan’ só’ a ‘él va (a casa) numán só’ a ‘él regresó (a casa)’.*

Esto me llevó a concluir que hacer un programa de enseñanza de lenguas implica tener claridad sobre los usos lingüísticos y los significados que conllevan para poder reflejarlos en las tareas de comunicación y de aprendizaje, lo que Breen (1990) denomina reglas subyacentes de uso de la lengua es decir las implicaciones culturales de los usos lingüísticos. Esto es importante en la medida en que, como vimos, si no hay claridad sobre cómo funciona la comunicación y los recursos lingüísticos, se puede confundir a los y las aprendices quienes tienen sus propios sistemas de referencia, a propósito de lo cual podemos preguntarnos ¿cómo se articulan estos sistemas, los de la lengua meta y los de los aprendices?

IV.4. La interacción entre dos lenguas

En la lección 1.2. de la unidad 1, se aborda la expresión de los datos personales de la parentela. Para esto las alumnas ya podían proporcionar sus datos personales y los de otros y se trabajó, en primer término y de forma oral, con las frases necesarias para presentar a los integrantes de la casa a partir de una imagen con personajes. Esta introducción incluía el uso de la terminología a emplear cuando se refieren a una hermana del mismo género, *chu’viij* y, a un hermano del mismo género *tinuúnj* o cuando se refieren a un o una hermana del género opuesto *ra’veej*. En esta lección también se aborda el uso de los pronombres

plurales ya que tienen que poder expresar la cantidad cuando tienen varios hermanos o hermanas.

Posterior a esto, tenían que aplicar una entrevista a una compañera para preguntar sobre el número de hermanos y hermanas de ellas. Para esto se previeron las preguntas considerando que éstas dependen del género de a quién se le pregunta y por quién se le pregunta, como se mencionó anteriormente. Con este análisis previo de los usos lingüísticos, se consideró que las aprendices podrían desarrollarse comunicativamente. Sin embargo, cuando se practicó en grupo el ejercicio que tenían que resolver para cerciorarse de que lo entendieran, las alumnas respondieron siguiendo el siguiente modelo de respuesta ‘tengo una hermana’ `ò chu'vij 'ùnj a. La construcción es correcta gramaticalmente pero comunicativamente no lo es, aunque se entienda, lo que norma el uso es que cuando se responde por un hermano(a) del mismo género se utiliza el dual inclusivo *vij rój* ‘somos dos’, algo que no se había previsto y que por supuesto no se había trabajado. Debido a este problema se realizó el análisis siguiente:

		Singular	Dual	Plural	Negación
Del mismo género	1P.		vij rój 'dos ambos'	va'nùj nij (chu'vij) (tinùnj) nój tres pl. Hermana(o) nosotras(os)	taaj vāj (chu'vij) (tinuún) 'ùnj ma' 'No tengo hermana(o) yo'
	3P.		vij ròj (nó') (só') 'dos somos'	va'nùj nij (chu'vij) (tinùnj) (nó') (só') tres pl. hermana(o) ella (él)	taaj vāj (chu'vij) (tinuún) (nó') (só') ma' 'No tiene hermana(o) ella (él)
Del género opuesto	1P.	orún' ra'veej 'ùnj 'solo hermana(o) yo'		vij ra'veej 'ùnj 'dos hermano(a) yo'	taaj vāj ra'veej 'ùnj ma' 'No tengo herman(a)(o) yo'
	3P.	orún' ra'veej (nó') (só') 'solo hermana(o) ella (él)'		vij ra'veej (nó') (só') 'dos hermana(a) ella(él)'	taaj vāj ra'veej (nó') (só') ma' 'No tiene hermana(o) ella(él)'

Fuente: Elaborado con base en los análisis de uso.

Aunque yo, en tanto que hablante de la lengua sabía qué era lo que tenían que responder -de manera inconsciente en ese momento-, no había previsto que las hipótesis que elaborarían las estudiantes estarían basadas en su primera lengua y, como se puede notar, esto fue lo que pasó. Las alumnas utilizaron sus competencias comunicativas de la primera lengua y

con lo que habían adquirido en la actividad oral inicial construyeron sus respuestas que, aunque gramaticalmente eran correctas, no eran suficientes para desenvolverse en esta situación comunicativa con los hablantes.

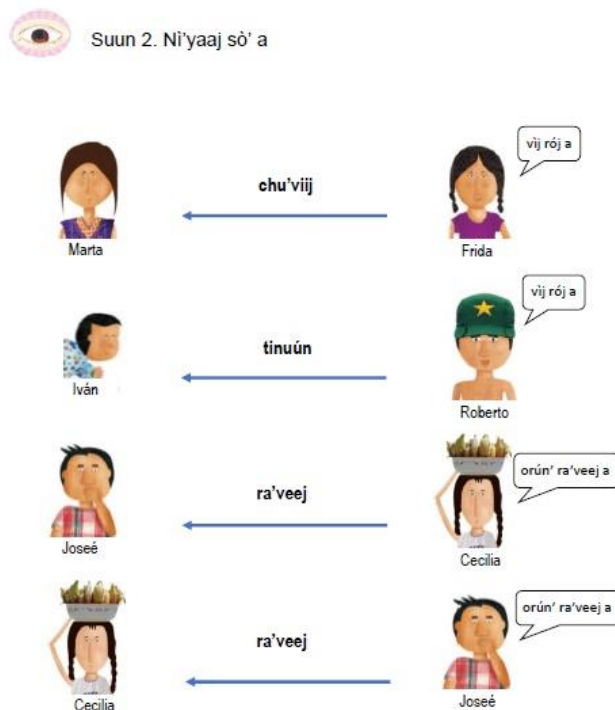
Basado en estas observaciones se analizaron las preguntas y las posibles respuestas como podemos ver en el siguiente cuadro:

Anteriores			Modificadas
		Preguntas	Preguntas
Para el género opuesto	1P	¿Cuántos hermanos(as) tienes? ¿Me dàj ra'veej sò' gà?	
	3P	¿Cuántos hermanos(as) tiene él (ella)? ¿Me dàj ra'veej só' (nó') gà?	
Para el mismo género	1P	¿Cuántas hermanas(os) tienes? ¿Me dàj chu'viij (tinuún) só' gà?	¿Cuántas hermanas(os) son ustedes? ¿Me dàj nij chu'vij (tinùnj) soj gà?
	3P	¿Cuántas hermanas(os) tiene él (ella)? ¿Me dàj chu'viij (tinuún) só' (nó') gà?	¿Cuántas hermanas(os) son ellos (ellas)? ¿Me dàj nij chu'vij (tinùnj) só' (nó') gà?

Fuente: Elaborado con base en los análisis de uso.

Igualmente, se reestructuró el material con esta información:

Imagen 3. Terminología hermanos



Se puede ver en este material que, por medio de las flechas se indica el uso de la terminología para referirse a los hermanos del mismo género y a los del género opuesto, y cada uno de ellos habla también para referirse a la cantidad de hermanos que están señalando, los que corresponden al mismo género dicen *vij rój* ‘somos dos’ y los de género opuesto dicen *orún’ ra’veej* ‘solamente un(a) hermano(a)’

A partir de este análisis se vuelve a planear la clase, siguiendo el orden descrito en el cuadro.

Estos problemas me permitieron reflexionar sobre dos cosas. Por un lado, cómo los usos responden a las normas culturales y sociales más que a las reglas gramaticales que rigen los recursos lingüísticos y que, como habíamos mencionado en el análisis anterior, tienen que ser claras para el que diseña. Por otro lado, cómo el diseñador debe tener igualmente un conocimiento de las posibles hipótesis que elaborarán los y las aprendices con base a sus conocimientos previos, tanto de lo que saben de la lengua meta, de otras lenguas como de su primera lengua. Con base en estas afirmaciones cabe preguntarnos, una vez teniendo claro los usos y las reglas subyacentes, ¿cómo presentamos estos conocimientos a los y las aprendices, dado el grado de dificultad que plantea aprehender otro mundo de significados?

IV.5. La claridad en la presentación de las informaciones.

En la lección 2.1., de la unidad 2, como habíamos precisado en la primera parte de este capítulo, se introduce la primera comprensión lectora, derivado de esta se hicieron los ejercicios de reflexión de la lengua con el objetivo de ampliar la información sobre el uso de las expresiones necesarias a la comprensión del texto escrito. Se trabajan dos ejercicios de reflexión de la lengua, uno explica los verbos de movimiento, como se describió en la

parte anterior y, el otro el uso de las preposiciones, de esto último hablamos en este apartado.

Entre los nuevos recursos lingüísticos detectados y analizados para trabajar la reflexión sobre la lengua son los términos que hacen la función de la preposición “en” que en triqui puede ser cumplida por cuatro términos: *chreej* (ubicación temporal), *riaan* (ubicación en espacios planos), *rá* (ubicación espacial en espacios cerrados) y *rkee* (ubicación espacial en espacios semiabiertos). Podemos ver algunos ejemplos de los usos de estos en el siguiente cuadro:

‘yaj suun só’ rkee naà ‘trabaja él en la milpa’	o’ nó’ xtáj rá naa ‘nada ella en el agua’	tisno nó’ ya’aj riaan xoo ‘tuesta ella en el comal’	chreej na’yàn naxgà nó’ a ‘ en la mañana se levanta ella’
Chá nó’ nnee rkee ko’o ‘come ella frijol en el plato’	‘yaj suun só’ rá ve’ a ‘trabaja él en la casa’	tikoo nó’ riaan kanchá ‘juega ella en la cancha’	chreej ata’ gwi chá ni’yánj nó’ a ‘ en la tarde come ella’

Entendiendo la función de estos términos y de los contextos en los que se pueden aplicar, se procedió hacer la presentación de esta información de la siguiente manera:

Imagen 4. Preposiciones (versión 1)

 Suun 5.2 Ni'yaj sò' a

			
 chá so' sopá rkee ko'oo a	 achró no' chra riaan too a	 ngó' no' xtái ra naa a	 chreej na'yà naxgà so' a
 anáí so' rkee rtoo a	 achró so' riaan yaní a	 'yaj sun no' ra ve' a	 chreej ata' gwi navaa so' a
 ko'oo no' agweé rkee tasá a	 tikó nii xni riaan kanchá a	 tikó nii xni ra chreej a	 chreej ata' gwi tikó nii xni a









En la fila del parte superior del cuadro se ilustra los contextos en los que se utilizan tres de los cuatros conectores y en cada columna se pusieron las imágenes que están relacionados con el uso correspondiente de las preposiciones. La cuarta columna no tiene nada ya que *chreej* fue trabajada en lecciones anteriores. Pero este material no ayudó a las alumnas a comprender los usos que se les dan a las preposiciones.

En la imagen, en primer lugar, se puede ver que hay personajes realizando acciones y, en segundo lugar, se pusieron oraciones que describen las actividades de éstos. Aunque el léxico y los verbos utilizados en las oraciones son conocidos por las estudiantes, sin embargo, no ayudó a comprender el sentido del ejercicio. Me di cuenta de que todos estos elementos desviaban la atención sobre lo que se quería que observaran.

Con este análisis, se rediseñó el material. En el nuevo diseño, como se puede ver (imagen 5), se cambiaron las imágenes, se quitaron los personajes y sólo se pusieron los objetos. De la misma forma se simplificaron las oraciones poniendo sólo la preposición con el sustantivo, como ejemplos *rkee ko'o* 'en el plato', *riaan mesá* 'en la mesa', *rá naa* 'en el agua' etc.

Imagen 5. Preposiciones (versión 2)

Suun 5.2 Ni'yaaj sò' a

			
<i>chreei na'vá</i> 	<i>rkee ko'o</i> 	<i>riaan mesá</i> 	<i>rá naa a</i> 
<i>chreei ata' gwi</i> 	<i>rkee naà</i> 	<i>riaan yani</i> 	<i>rá tukwá a</i> 
<i>chreei nii</i> 	<i>rkee lasá</i> 	<i>riaan kanchá</i> 	<i>rá chtreej a</i> 

Los ejercicios de reflexión sobre la lengua se trabajan igualmente de forma oral y en esta parte se les dieron ejemplos completos como *chá 'ùnj rkee ko'o a* 'yo como en el plato', *chá sò' rkee ko'o a* 'tú comes en el plato', *chá 'ùnj riaan mesá a* 'yo como en la mesa', *chreej na'yàn naxgà 'ùnj a* 'en la mañana me levanto', etc., a la vez que se les solicitaron ejemplos a ellas. En esta ocasión las alumnas expresaron haber entendido y los utilizaron de forma correcta.

A diferencia del problema revisado en el apartado anterior, esta vez el problema no fue la falta de claridad sobre el funcionamiento de los usos, ya que estos se tenían claros sino de la forma en que se tenía que presentar la información para que fuera clara, previendo que no hubiese distractores sino que se focalizara la información objetivo.

Este es, tal vez, uno de mis aprendizajes más importantes. Los recursos en los que nos apoyamos, como son los visuales y textuales -que son recursos de la comunicación también-, para que puedan cumplir su función necesitamos saber cómo utilizarlos, saber seleccionarlos, categorizarlos y crear nuevos en caso de que sea necesario, pero cuidando que expresen lo que queremos transmitir.

IV.6. La graduación

En la lección 2.2, de la unidad 2, se aborda la segunda comprensión lectora con el propósito de seguir ampliando el uso de las expresiones simultáneas y acercando a los aprendices a otro contexto de la comunidad. Para este ejercicio se escogió la situación *riaan tukwá suun a* 'en la agencia', es un contexto formal en el que los visitantes se presentan ante las autoridades de la comunidad. En el análisis previo, se definió como una posible situación comunicativa a la que se va a enfrentar una persona cuando visite la comunidad, sobre todo si tiene que llevar a cabo una actividad en la misma y en la cual el uso del progresivo le

será de utilidad puesto que es una forma utilizada para entablar una conversación. Para esto se elaboró una historieta en la que se utilizan los usos comunicativos y los recursos lingüísticos vistos hasta el momento, apoyados con imágenes para situar a los estudiantes. El léxico nuevo, limitado, se va explicando con mímica y con otras imágenes. La historieta se presentó así:

Imagen 6. Historieta de actividades simultáneas (versión 1)



Sin embargo, cuando se trabajó en clase, las alumnas tuvieron muchas dificultades para entender el contenido. Lograron entender algunos fragmentos del diálogo, pero no pudieron darle sentido ya que lo leían de forma literal. Esto se puede explicar por el contexto en el que se situó la historieta, ya que entablar un diálogo con las autoridades requiere otro nivel de conocimientos comunicativos y lingüísticos dado que en esta situación hay usos metafóricos para expresar el respeto que se les debe, como traje un 'poco' de refresco en la cual 'poco' no se refiere realmente a la cantidad sino a la modestia obligada al ofrecer algo,

de igual manera otros usos de la preposición *riaan* que en este texto corresponden a “con” y “para” y no a “en” como habían revisado, la partícula *ey* enfático de uso oral común. Todo esto obligaba a desviarse del objetivo inicial que era sólo el uso de la forma progresiva.

Si revisamos los niveles que propone el Marco Común (2002), veremos que en los primeros niveles se propone trabajar solamente con situaciones cotidianas y familiares en intercambios simples y directos. Las situaciones encontradas en un viaje se abordan en el B1 y las expresiones metafóricas o segundos sentidos en el B2.

Con base en esto se tuvo que escoger otro contexto comunicativo que fuera más cercano a las capacidades de las alumnas, para eso se escogió “la visita en una casa” lo cual es más cercano de las situaciones conocidas por las alumnas.

Imagen 7. Historieta de actividades simultáneas (versión 2)



La nueva historieta también redujo el número términos nuevos a cuatro: *dòoj* ‘poco’, *ve* ‘casa’, *gwi* ‘día’ y *konàj ndoo* ‘muy bien’. Estos términos fueron más fáciles de explicar con mímica puesto que son más concretos y el contexto es más predecible para las alumnas. Estos casos hablan sobre la graduación en los diseños, es decir, de la dosificación de los contenidos y la de no saturación al aprendiz con mucha información nueva, porque dificulta la comprensión de los materiales. Se tienen que tomar en cuenta los conocimientos previos de los aprendices para lograr secuenciar los contenidos.

Después de analizar la reestructuración de los materiales a través de algunos casos significativos y de reflexionar sobre la tarea compleja que tiene un diseñador de programas de enseñanza de lengua, me ha parecido importante preguntarme por los aprendizajes que estos generaron en las alumnas, ¿qué competencias y habilidades adquirieron con las dos unidades trabajadas?

IV.7. Los aprendizajes de las alumnas

En este apartado presentamos y analizamos las competencias y las habilidades desarrolladas por las alumnas a través de algunos ejercicios escritos y de las pruebas finales que les fueron aplicadas. Aunque al tratarse de un curso con enfoque comunicativo estos aprendizajes se evalúan en las competencias orales, el escrito es también una herramienta de comunicación que requiere ser pensado antes de escribirlo. Además de que es más fácil analizar un trabajo de este tipo; ya que el habla es momentánea, en cambio el escrito se queda plasmado para su posterior análisis.

Así, analizamos las producciones de las alumnas en las cuales están implicados los aspectos problemáticos que abordamos en los apartados anteriores para mostrar cómo éstas sirven en

tanto que indicadores de los aprendizajes adquiridos y de aquellos hacia los que se puede avanzar, es decir para ir planteando los objetivos siguientes (ZDP).

Lo primero que revisamos es un ejercicio elaborado en la lección 1.2. El objetivo comunicativo que persigue esta lección, como lo vimos en el segundo apartado de esta sección, es que los aprendices puedan “pedir y proporcionar información personal sobre su parentela y la de otros”. Para lograr dicho objetivo, se trabajó primero de forma oral con el facilitador, después entrevistándose entre alumnas y al final, la unidad se evaluó con un ejercicio en el que las alumnas pudieran hablar de su parentela con datos básicos, tanto a través de expresiones orales como escritas. Para esto tuvieron que responder una encuesta que simula la aplicación de cuestionarios del INEGI. En binas, una de ellas hace de encuestadora y la otra responde. En la siguiente imagen (8) podemos ver lo que hicieron las alumnas:

Imagen 8. Encuesta del INEGI

Suun 7.- kachron só' a.
Kuchi' INEGI tukwa só' nè káxna'anj yo' má só a nè kachron só'a.

INEGI INSTITUTO NACIONAL DE LENGÜAS INDÍANAS

'ünj ku'näj Andrea

- ¿Tuku'yón só' a? ajá (X) taj ma' ()
- ¿Me yáanj tuku'yón só' gá? No tuku'yón Pedagogia.
- ¿Me dáj nij tukwá soj gá? Va'anj nij tukwá no
- Tuvij se má rá tukwáj**
 - ¿Reé só' a? ajá () taj ma' (X) ¿me rej kavii so'? Reé no kavii DMF. ¿Me sun 'yaj so' gá?
 - ¿Nii só' a? ajá (X) taj ma' () ¿me rej kavii no'? Nii no kavii DMF. ¿Me sun 'yaj no' gá? Nii no 'yaj suun intendente
 - ¿Xii só' a? ajá () taj ma' (X) ¿me rej kavii so'? Xii no kavii DMF. ¿Me sun 'yaj so' gá? kavii só'
 - ¿Xkwa'aán só' a? ajá (X) taj ma' () ¿me rej kavii no'? Xkwa'aán no kavii Edo. Mex. ¿Me sun 'yaj no' gá? Xkwa'aán no 'yaj suun ana de casa.
 - ¿Chakó' só' a? ajá () taj ma' (X) ¿me rej kavii no'? _____ ¿Me sun 'yaj no' gá?
 - ¿Ra'vej só' a? ajá () taj ma' (X) ¿me rej kavii so' (no)? _____ ¿Me sun 'yaj so' (no) gá?
 - ¿Chu'vij só' a (tinuún só' a)? ajá (X) taj ma' () ¿me rej kavii so' (no)? Chu'vij no kavii ¿Me sun 'yaj so' (no) gá? Taj 'yaj suun no ma' chun

Las preguntas que se pusieron en la primera parte están dirigidas al entrevistado y fueron las siguientes: **1.** ¿Estudias? Sí o No. **2.** ¿Qué estudias? **3.** ¿Cuántos viven en tu casa? Responder a estas preguntas requiere del conocimiento de los usos culturales y lingüísticos de la lengua. Por ejemplo, en la pregunta 3 podemos observar que ya manejaron la convención trabajada en la reestructuración del material, *va'nùj nij tukwà nó' a* 'ellos son tres'. En el ejercicio tienen que hablar del papá, la mamá, el abuelo, la abuela, la nuera, hermanos de género opuesto y del mismo género, con preguntas abiertas para preguntar ¿a qué se dedican? Para responderlas, se requiere identificar los términos para referirse a los integrantes del núcleo restringido según la organización social de una familia triqui, en este caso las alumnas no tuvieron problemas.

Igualmente podemos observar cómo están escribiendo los tonos con el modelo propuesto en las preguntas, sin embargo, el triqui puede presentar variación de tonos según las palabras que se juntan y mi propuesta de escritura es la de escribir estas variaciones. Así, los tonos que escriben, en mi propuesta serían diferentes. Esto es algo que tengo que considerar más adelante, por el momento se toma como correcto.

En la lección 2.1 en la que se persigue que el aprendiz “aprenda a hablar de sus actividades cotidianas y las de otros” y en la cual se revisó el uso de las preposiciones y de los verbos de dirección, como evaluación final de la lección, las alumnas tuvieron que escribir un correo electrónico, es decir un ejercicio de expresión libre, a un conocido que habita en otra ciudad para hablar de sus actividades cotidianas. El ejercicio implicaba usar los momentos del día de acuerdo a como son clasificados en la lengua, los días de la semana y el uso de los verbos en el aspecto habitual, así como los verbos de dirección cuyo manejo es interesante observar para ver los resultados de las reestructuraciones llevadas a cabo:

Imagen 9. Correo

Texto de la alumna	Glosa del facilitador
<p>Suun 6. Kachró sò' 'ò nanà riaan tuvi' sò' nè, natà' sò' me 'yaá sò' 'ò gwi riaan no' (so') a</p> <p>Diálogo</p> <p>Naná naká</p> <p>1 Riaan shcuuan</p> <p>2 Rasun eMe'yaá unj chreej rangáa?</p> <p>3 Ndió yavii itá. Chreej aga' vatan naxgá unj. Chreej aga' bhií chá ruva unj. Aga' tuni <u>anj</u> unj swelá.</p> <p>5 Chreej aga' chí ga' aga' chuii tuku'yón unj triqui</p> <p>4 Chreej aga' chí <u>na</u> unj swelá.</p> <p>6 Chreej ka'ani gwi tuku'yón unj pedagogía.</p> <p>7 Aga' xón yan <u>numán</u> unj tukwá.</p> <p>8 Aga' xón va' nù <u>anj</u> unj tukwá.</p> <p>9 Chreej ala' gwi tuku'yón unj danza.</p> <p>10 Chreej ti' nuu chá sti no unj.</p> <p>11 Chreej nií 'yá unj tarea.</p> <p>12 Chreej aga' ika' ká'anj ga' aga' vatan chreej a'oj unj.</p> <p>Sans Serif</p> <p>Ka'nés</p>	<p>1.- Para : Mi abuela</p> <p>2.- Asunto: Qué hago en el día</p> <p>3.- En el mes de septiembre, a las seis me levanto. A las siete desayuno. A las ocho <u>voy</u> a la escuela.</p> <p>4.- A las diez <u>vengo</u> a la escuela.</p> <p>5.- De diez las doce estudio triqui.</p> <p>6.- En la tarde estudio pedagogía.</p> <p>7.- A las diez y seis horas <u>regreso</u> a mi casa.</p> <p>8.- A las diez y ocho horas <u>voy</u> a mi casa.</p> <p>9.- En la tarde estudio danza</p> <p>10.- En la noche ceno.</p> <p>11. En la noche (más tarde) hago tarea.</p> <p>12.- De las veinticuatro a las seis en duermo.</p>

En este texto, que la alumna dirigió a su abuela “shcuuan” *skwa'ánj*, habla de su horario, de lo que hace en los diferentes momentos del día. Por el lado de los aprendizajes, podemos ver que manejan las diferentes expresiones para referirse a los momentos del día, así como la expresión de las horas y los verbos en habitual. También podemos ver, en la línea 3, que se sitúa en el mes y expresa bien sus actividades matinales que coinciden con el modelo trabajado. Igualmente hay un uso correcto de los verbos ‘na’ y *numán* (líneas 4 y 7), el primero para venir a cualquier lugar y que lo usa aquí puesto que escribe desde la escuela, el segundo para regresar a casa.

En la línea 8, escribe *aga' xnùn' va'nùj 'anj ùnj tukwá* 'A las diez y ocho horas voy a mi casa' y utiliza el verbo *anj*, asociado a la casa, pero por el contexto en el que se encuentra el enunciado parece que lo que quería decir es "llego a mi casa" y usa el verbo *anj* 'ir'. Es decir, construye una hipótesis ahí en donde no tiene el término, porque no se ha revisado.

En los enunciados de las líneas 4, 7 y 8, la alumna omitió la preposición *chreej*, obligatoria. La última oración (línea 12) se construyó de la siguiente forma *chreej aga' ikò kà'anj ngà aga' vatàn' chreej otooj 'ùnj* 'de las doce de la noche a las seis duermo', ahí se detecta un problema de construcción en la oración, agregó una preposición de más. Lo interesante es que en la presentación oral, la propia alumna se corrigió.

Al final de las dos unidades se les evaluaron las cuatro habilidades adquiridas en la lengua meta, la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión escrita y la expresión oral, aunque a lo largo del curso se van valorando estas habilidades, en esta evaluación se retoma todo lo que se ha visto hasta el momento. En la parte de la expresión oral y de la expresión escrita, se les pidió que construyeran un diálogo entre las dos, el tema fue libre, con un promedio de cien palabras. Analizamos el texto que produjeron de forma colaborativa.

Imagen 10. Dialogo de las alumnas.

Dialogo de las alumnas	Glosa del facilitador
<p>III.- Expresión escrita</p> <p>Escribe un diálogo con tu compañera (aproximadamente 100 palabras)</p> <p>1 c'Me dàj kù'naj sò'gà? 'Ùnj kù'naj Mariana</p> <p>2 c'Me réj kavii sò'gà? 'Ùnj kavii Chuman' Mahaa</p> <p>3 c'Me yaán tukúyon sò'gà? 'Ùnj tukúyon Pedagogia</p> <p>4 c'Me réj yaán sò'gà? 'Ùnj yaán Atizapán</p> <p>5 c'Me réj kavii <u>nij tukwà</u> sòj gá? <u>nij tukwà réj</u> kavii Chuman' Mahaa</p> <p>6 c'Me dà nij chuvii sò'gà? <u>vij ró</u></p> <p>7 c'Me 'yaj iso chreej ti'núu gá? chreej tinuu cháastinó 'ùnj</p> <p>8 c'Me yaá sò' chreej kuyun' agá' chí' ngá agá chuvij gá?</p> <p>9 chreej kuyun' agá' chí' ngá agá chuvij tukúyon xnanij nún'a</p> <p>10 c'Me 'yaj sò' gá? <u>se nanò réj kwenta</u></p> <p>11 c'Me suun yaán sò' gá? <u>'ùnj yaán suun estudiante</u></p> <p>12 'Ya'ò' gwi nàri' tui' ni' á!</p>	<p>1.- ¿Cómo te llamas? Me llamo Mariana</p> <p>2.- ¿De dónde eres? Soy de la Ciudad de México</p> <p>3.- ¿Qué estudias? Estudio pedagogía</p> <p>4.- ¿Dónde vives? Vivo en Atizapán</p> <p>5.- ¿De dónde son tus familiares? Ellos son de la Ciudad de México</p> <p>6.- ¿Cuántas hermanas son? Somos dos.</p> <p>7.- ¿Qué haces cuando se mete el sol? Cuando se mete el sol, ceno.</p> <p>8.- ¿Qué haces en viernes de las diez a las doce?</p> <p>9. En viernes de diez a doce estudio triqui</p> <p>10. ¿Qué haces? Estamos ambas platicando</p> <p>11. ¿En qué trabajas? Trabajo estudiante</p>

Como se puede ver, recuperaron lo que vieron desde la primera lección hasta la última. Hicieron preguntas sobre los datos personales, después abordaron el tema de la parentela y por último el de las actividades. La ortografía y la marcación de tonos no presentan muchos problemas, salvo lo que habíamos indicado sobre el cambio de tonos y la confusión entre só' y soj.

Me interesa resaltar los logros en algunos temas específicos.

1.- El uso del dual y el plural en las expresiones para hablar de los hermanos y hermanas que, como vimos en una sección anterior, fue objeto de la reestructuración del material. Las alumnas utilizan estas formas con bastante fluidez. En la línea 6, la que pregunta utiliza el término correcto tomando en cuenta el género y hace uso del plural: *¿me da(j) nij chu'vij so' gà?* '¿cuántas hermanas son ustedes? Y la respuesta utiliza correctamente el dual: *vij rój*.

2.- La adquisición del orden de los elementos en el enunciado en una frase innovadora en el sentido de que utilizan los diferentes modelos para construirla: *¿me 'yaá sò' chreej kuyùn' aga' chì' ngà aga' chuvij gà?* '¿qué haces el viernes de diez a doce horas? - *chreej kuyùn' aga' chì' ngà aga' chuvij tuku'yón xnánj nùn' a* 'El viernes, de diez a doce, estudio triqui.

Esta pregunta y su respuesta son interesantes porque en las sesiones no se trabajaron preguntas que contuvieran el día y la hora.

3.- En este texto la preposición de inicio *chreej* ya no presentó problemas.

En la parte de la comprensión escrita se les puso una carta que escribe un personaje llamado "Martín", este personaje le escribe a su hermana contando lo que hace en la Ciudad de México y las alumnas tenían que responder un cuestionario de opciones múltiples:

Ejercicio 2.1. Lee la siguiente carta, después lee la pregunta y marca o subraya la respuesta correcta.

Chuman' Makaá, ikò 'un' cheé yavii sarió a.

Tinùnj:
 ¿Me 'yaá sò' gà?, ¿me 'yaj ni ní' gà?, ¿me 'yaj rej ní' gà?, ¿me 'yaj tinuú ní' gà?, 'anj so' skwelá a? Kachró 'ùnj 'ò nanà riaan sò' me 'yaá 'ùnj chreej Chuman' Makaá niánj a
 Chreej ko'ngò ngà kuyùn' 'anj 'ùnj skwelá nè, kwetàn' ngà dungó 'yaj suun 'ùnj a. Chreej xtà' gwi kwikà'anj ngà chreej xtà' gwi kuyùn' tuku'yón 'unj xnánj nùn' a.
 Chreej ka'anj gwi kwetàn' naán 'ùnj tséj nè, chreej nii ni'yaj 'ùnj películá a.
 Chreej ata' gwi dungó 'yaá 'unj tareá nè, chreej yàn' otooj 'ùnj a.
 kachró sò' riaan 'ùnj, me 'yaj soj chreej màn soj yo' a. Tumé soj màn soj á.

Martín.

1. ¿Quién escribe?	<input checked="" type="radio"/> a) Martín a <input type="radio"/> b) Tinuú Martín a <input type="radio"/> c) Rej Martín a
2. ¿A quién le escribe?	<input type="radio"/> a) Martín a <input checked="" type="radio"/> b) Tinuú Martín a <input type="radio"/> c) Rej Martín a
3. ¿Dónde vive el que escribió la carta?	<input type="radio"/> a) Chreej Yukwèj a <input checked="" type="radio"/> b) Chreej Chuman' Makaá a <input type="radio"/> c) Chreej Norté a
4. ¿Me 'yaj so' chreej xtà' gwi kwikà'anj ngà chreej xtà' gwi kuyùn' gà?	<input type="radio"/> a) 'anj so' skwelá a <input type="radio"/> b) 'yaj suun so' a <input checked="" type="radio"/> c) Tuku'yón so' xnánj nùn' a

5. ¿Me 'yaj so' chreej nii kwetàn gà?	<input type="radio"/> a) Naán so' tséj a <input checked="" type="radio"/> b) Ni'yaj so' películá a <input type="radio"/> c) 'yaj so' tareá a
6. ¿Me 'yaj so' chreej yàn' dungó gà?	<input checked="" type="radio"/> a) Otooj so' a <input type="radio"/> b) 'yaj so' tareá a <input type="radio"/> c) Achró so' riaan yanj a

De las seis preguntas, tres de ellas se hicieron en español porque son expresiones que no se han abordado en este nivel, y las otras tres que ya conocen, estuvieron en triqui. En esta parte no hubo problemas porque la comprensión del texto fue fluida.

Para cerrar este apartado podemos decir que las dos alumnas que terminaron el curso tuvieron buenos resultados en las dos unidades cursadas. Sin embargo, también hay que precisar que necesitan todavía seguir practicando los verbos de movimiento, algunos aspectos ortográficos, la confusión entre só' 'él' y soj 'ustedes' y sobre todo los tonos tanto la pronunciación como la escritura de los mismos, pero que eso es un objetivo a mediano

plazo y que, sobre todo necesita de una definición sobre si lo más conveniente es manejarse con los tonos léxicos o con las modificaciones que estos presentan en diferentes contextos no aún sistematizados.

Para concluir, en este capítulo se dio cuenta de la importancia de los conocimientos tanto lingüísticos, reglas sociales, normas subyacentes de la lengua meta que debe poseer un diseñador de programas y materiales. De cómo tiene que poder articular estos conocimientos estableciendo puentes entre los conocimientos previos de las y los aprendices con aquellos que les permitirán avanzar en el dominio de la lengua meta, es decir conocer las capacidades y los conocimientos de los que parten los estudiantes, entre ellos la o las lenguas que dominan para prever las dificultades que se les presentarán en la nueva lengua. Igualmente vimos que, el diseño, puede y debe contar con los recursos de los otros lenguajes como son los visuales y textuales, pero hay que saber cómo seleccionar y organizar estos recursos en los materiales para que puedan cumplir su función.

Pero sobre todo de cómo, con estos elementos surgidos de la práctica, analizados y reflexionados, es posible avanzar hacia la elaboración de materiales pertinentes tanto cultural como lingüísticamente, pero estableciendo puentes con la lengua y la cultura de origen de las y los aprendices.

A raíz del curso piloto, pude darme cuenta de la importancia de la práctica en el diseño de programas, actividades y materiales, ya que como plantea Camps:

El objeto de la investigación en didáctica de la lengua tal como lo hemos definido exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que

comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos (Camps, 2000, p. 21)

Es así que, con base en la práctica a través de los cursos piloto, presento un programa y sus materiales: secuencias didácticas y materiales para el alumno, producto de un trabajo de investigación, que se presenta en el siguiente capítulo.

V. Diseño didáctico

En este capítulo se presenta el diseño final de la unidad 1 y 2 de nivel A1 como producto de los ajustes del curso piloto, así también la planeación para el curso, que de la misma fue modificado con base en las observaciones que se realizaron en los materiales. Las planeaciones presentadas aquí parten de un análisis de uso de la lengua, los contextos a los que están dirigidos, la explicación de las reglas sociales y gramaticales que surgen de este análisis, el referente que contiene toda la información que se va a trabajar para cada lección y finalmente la planeación de cada sesión. Los apartados presentan cada unidad con sus dos respectivos lecciones, en cada una de estas lecciones vienen las actividades que debe realizar un facilitador con sus estudiantes.

V.1. Unidad I. Ka'mìn ní' xnánj nùn' a

Esta primera unidad se trabaja con los datos personales, en el cual, tiene el propósito de dar a los estudiantes el primer acercamiento a la comunidad de hablantes. Los aprendices al final de esta unidad podrán hablar de sí mismo y la de otros, con los datos básicos.

La unidad se divide en dos lecciones, la primera lección nombrada *kenè'en ní' tuvi' ní' a* 'conozcámonos', esta situación comunicativa permite al estudiante introducirse a los nuevos contextos que se le va presentando a lo largo de las dos unidades. Para ampliar las expresiones de los aprendices, la segunda unidad aborda *nij tuvíj a* 'la parentela'.

V.1.1 Lección 1.1 Kenè'en ní' tuvi' ní' a.

Esta es la primera lección de la lengua *xnánj nùn' a*. Está dirigida a lograr que los alumnos puedan proporcionar sus datos personales básicos: su nombre, su origen, su domicilio y su ocupación. Esta función comunicativa no tiene lugar en las comunidades triquis ya que en

general toda la gente se conoce. Si llega alguien que no sea de la comunidad tendrá que ser presentado por un tercero que sea de la comunidad. Sin embargo, le proporcionamos estos usos para que en caso de que nadie lo pueda presentar lo haga solo y también porque la presentación o auto-presentación es un uso escolar y la lengua al ser enseñada en un aula se tiene que adaptar a ese nuevo contexto.

Para este propósito el diálogo que se ha diseñado es el siguiente:

¿me dàj ku'nàj sò' gà? cuál cómo nombre tú int	'ùnj ku'nàj... yo nombre
¿me dàj ku'nàj só' (nó') gà? Cuál cómo nombre él (ella) int	só' ku'nàj (nó') él (ella) nombre
¿me rej kavii sò' gà? Cuál dónde sale tú int	'ùnj kavii... yo sale
¿me rej kavii só' (nó') gà? Cuál dónde sale él (ella) int	só' (nó') kavii... él ella salir
¿me yàanj tuku'yón sò' gà? Cuál papel estudia tú int	'ùnj tuku'yón... yo ¿ estudiar
¿me yàanj tuku'yón só' (nó') gà? Qué papel estudiar él (ella) int	só' (nó') tuku'yón... él ella estudiar
¿me rej yaán sò' gà? qué dónde asentado tú int	'ùnj yaán... Yo asentado
¿me rej yaán só' (nó') gà? qué dónde asentado él (ella) int	só' (nó') yaán... él (ella) Yo asentado
¿me sùn 'yaj suun sò' gà? qué su-trabajo hace trabajo tú int	'ùnj 'yaj suun... yo hace trabajo

También se introduce la pregunta ¿me sun só' (nó') gà? 'quiénes es él (ella) en singular y en plural, como alternativa para preguntar por las personas.

Con este diálogo se trabaja la marca de la persona, la cuál es la misma para posesivos y pronombres:

	Pronombres libres	nombres	Verbos
1°	'ùnj	Ku'nàj	Kavii
2°	sò'	Ku'nàj	Kavii

3° masc	só',	Ku'nàj	Kavii
3° fem	nó'	Ku'nàj	Kavii

Igualmente se trabajan las primeras formas de interrogativos. Los adjetivos interrogativos se forman con la forma “me” que hace función de “qué” como en el primer ejemplo:

	glosa
Me yàanj tuku'yón sò' gà	¿Qué estudias?
Me dáj ku'nàj sò' gà	¿Cómo te llamas?
Me rej kavii sò' gà	¿De dónde eres?
Me rej yaán sò' gà	¿Dónde vives
Me sun sò' gà	¿Quién eres?

Los enunciados interrogativos de preguntas abierta siempre llevan la forma gà al final del enunciado. Cuando la pregunta es cerrada, es decir formulada como una afirmación interrogativa, no utilizan gà sino el asertivo a, por ejemplo: ¿chá sò' ki a? ‘¿comiste ayer?’ por lo cual utilizamos el signo de interrogación para distinguir este tipo de interrogantes porque puede generar confusión con las frases afirmativas; como por ejemplo chá ‘ùnj ki a ‘comí ayer’ que termina con la misma marca.

También se introducen los saludos ya que en la lengua son obligatorios para entrar en contacto con alguien. Los saludos que se ocupan dependen del momento del día como podemos verlos en el siguiente cuadro:

Saludo	Momento del día
Ranga'	Amanecer
Gun xtà' gwi	Alto el sol
Gaxxùj	Mediodía
ka'anj gwi	Abajo el sol
Ti'nuu	Noche

Estos saludos siempre van acompañados de un apelativo que depende del sexo, de la edad y de quien habla:

	Personas de la	Hacia ancianos	Hacia adultos	Hacia más
--	----------------	----------------	---------------	-----------

	misma edad	del resto de edades	del resto de las edades	jóvenes que el hablante
Hombre	sakój 'mi hermano'	atà chiij 'papá grande'	ta'núj 'mi tío'	rėj 'joven o niño'
mujer	nikój 'mi hermana'	anà chiij 'mamá grande'	tu'vej 'mi tía'	níí 'mujer pequeña'

Así, por ejemplo, un abuelo se dirigirá a una joven de la siguiente manera:

- *Gaxxùj níí*

- *Mediodía joven mujer*

Dado que son las lecciones iniciales los saludos que se introducirán serán sólo los que conciernen al contexto de la clase, es decir dependiendo del momento en el que se da y de los asistentes. Más tarde se irán introduciendo el resto de las formas.

En esta lección se introducen también los primeros números, del uno al cinco.

'ò	vìj	va'nùj	kà'anj	'ùn'
1	2	3	4	5

En el siguiente cuadro podemos ver la información vertida en el referente

Nivel	A.1.	Unidad I	Lección 1.1.
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> • Puede pedir y proporcionar sus datos personales: nombre, origen y ocupación • Puede llenar una cédula con sus datos personales • Entiende conversaciones sencillas sobre datos personales • Puede describir a otros proporcionando sus datos personales • Puede contar hasta el cinco 		
Situación comunicativa	<i>Kenè'en ní' tuvi' ní' a</i> conozcámonos en el salón de clases'		
Objetivo comunicativo	Aprenderá a proporcionar y preguntar información personal		
Objetivos culturales	El alumno adquirirá la noción de clasificadores numerales		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Pronombre libres de 1ª, 2ª y 3ª : 'ùnj (yo), sò' (tú) só' (él) nó' (ella)	
	Frases	Ka'anj gwi... – ka'anj gwi...	

		¿Me dàj ku'nàj sò' gà? - 'ùnj ku'nàj... ¿me rej kavii sò' gà? - 'ùnj kavii... ¿me yàanj tuku'yón sò' gà? - 'ùnj tuku'yón... ¿me rej yaán sò' gà? - 'ùnj yaán...
	Léxico	Nombres Ku'nàj Verbos kavii, tuku'yón, yaán, Interrogativos gà, me dàj, me rej, me sun saludos: ka'anj gwi Numerales 'ò , vùj , va'nùj , kà'anj , 'ùn'
Materiales		<ul style="list-style-type: none"> • Grabación de audio • Proyector • Libro de alumno: A1
Evaluación		El facilitador pedirá a los estudiantes que presenten a su parentela al grupo. Se toma en cuenta que apliquen los conocimientos adquiridos como son los datos personales.

V.1.2. Actividades

Primera sesión

1.- El facilitador saluda a los alumnos con la forma adecuada al momento del curso. Para que los alumnos entiendan, el facilitador se vuelve a salir, vuelve a entrar y vuelve a saludar. Les indica con mímica que le respondan lo mismo. Después se dirige a alguien en específico, lo saluda y le pide que le responda. Esto se hará al inicio de cada sesión.

2.- Después el facilitador se para frente al grupo y en voz alta dice cómo se llama: 'ùnj ku'nàj.... Lo dice varias veces despacio y señalándose. Después se dirige a un alumno y le pregunta: ¿me dàj ku'nàj sò' gà?, '¿cómo te llamas?' y el alumno tendrá que responder: 'ùnj ku'nàj... 'yo me llamo...' luego, el facilitador le hará esta pregunta a cada uno de ellos, posteriormente, los alumnos irán preguntando su nombre al compañero de al lado, de esta manera hasta que hayan participado todos los alumnos.

3.- Cuando haya terminado de preguntar a cada estudiante, les pide que se pregunten entre ellos, dependiendo del número esto se hará en círculo con el facilitador o en equipos. El facilitador le pregunta a un alumno cómo se llama y después le pide que le pregunte a su compañero: *nè so' (no') uún gà, ¡kaxná'anj sò' me so' (no') a!* y así se siguen, para que los alumnos practiquen la pregunta y la respuesta. 4.- Se trabaja la siguiente pregunta de la misma manera, pero se necesitará el apoyo de un mapa para ubicar el lugar y su nombre en lengua triqui. Así el facilitador inicia diciendo *'ùnj kavii yukwèj a* 'yo soy de Oaxaca' al mismo tiempo que señala en el mapa el estado de Oaxaca y pregunta si entendieron: *¡konàj vaa a?* o si no entendieron: *¿se taaj nà?*, moviendo la cabeza. Cuando los aprendices hayan entendido, les empieza a preguntar individualmente: *¿me rej kavii sò' gà?*, y si nombran un lugar que tiene nombre en triqui, el facilitador se los da señalándolo en el mapa. Cuando todos hayan respondido, se preguntan entre ellos. El facilitador pasará con la siguiente frase *'ùnj yaán Tlalpan a* 'yo vivo en Tlalpan' y después preguntará *¿me rej yaán sò' gà?* '¿dónde vives?'. El facilitador continuará presentándose, mencionará lo que está estudiando: *'ùnj tuku'yón Educación Indígena a* 'yo estudio Educación Indígena'. Lo repite varias veces en voz alta y despacio. Después, de la misma forma se dirige a un alumno da su información y le pregunta *¿me yàanj tuku'yón sò' gà?* Y el alumno responderá *'ùnj tuku'yón...* 'yo estudio...' después le pide que pregunte a su compañero. Al final el

facilitador dice su ocupación, 'ùnj 'yaj suun suun maestró a 'yo trabajo de maestro' al mismo tiempo que hace la mímica de estar escribiendo en el pizarrón para que los aprendices entiendan a qué se refiere, lo hace varias veces si es necesario, luego se dirige a los alumnos y pregunta: ¿me sùn 'yaj suun sò' gà? '¿en qué trabajas?' y tendrán que responder 'ùnj 'yaj suun... 'yo trabajo...'

 suun 1. ¡ka'min sò' a!



1. ¿Me dáj ku'nàj sò' gà?	'ùnj ku'nàj...
2. ¿Me rej kavii sò' gà?	'ùnj kavii...
3. ¿Me yàanj tuku'yón sò' gà?	'ùnj tuku'yón...
4. ¿Me rej yaán sò' gà?	'ùnj yaán...
5. ¿Me sùn 'yaj suun sò' gà?	'ùnj 'yaj suun...

 Suun 2. ¡Kachròn sò' a!

¿Me dáj ku'nàj sò' gà?	
¿Me rej kavii sò' gà?	
¿Me yàanj tuku'yón sò' gà?	
¿Me rej yaán sò' gà?	
¿Me sùn 'yaj suun sò' gà?	
¿Me rej ka'min ní' gà? 	
¿Me rej kachrònj ríaan sò' gà? 	

5.- Una vez que hayan podido dar sus datos, enseguida, el facilitador le indica a cada alumno pasar al frente para presentarse con sus datos básicos.

6. Para finalizar llenarán una cédula con sus datos personales que viene en el ejercicio 2.

Segunda sesión.

Para iniciar, se hace un repaso de la primera sesión. El facilitador da la indicación a cada alumno para pasar a saludar y a presentarse, diciendo cómo se llama, de dónde es, dónde vive, qué estudia y a qué se dedica.

En esta sesión se introduce a la tercera persona, donde el facilitador se apoya de los datos dado de la primera sesión. El facilitador empieza señalando a un alumno frente al grupo y pregunta ¿me dáj ku'nàj sò' gà? '¿Cómo se llama él?' y se responde sò' ku'nàj... 'él se llama...', y señala a una alumna, y hace la misma pregunta ¿me dáj ku'nàj nó' gà? '¿cómo se llama ella?', de igual se responde nó' ku'nàj... 'ella se llama...'. Lo repite unas veces

para que los alumnos vayan notando la diferencia entre *nó'* y *só'* 'él' y 'ella'. Luego el facilitador se dirige a un alumno o alumna y le pregunta sobre su compañero(a), y si este no se sabe la respuesta, el facilitador le indica que le pregunte a su compañero(a) *kaxna'aanj sò'* *me só'* (*nó'*), 'pregúntale' y así sigue con los demás. Posteriormente el facilitador hace las otras tres preguntas de: de dónde es, dónde vive, y qué estudia, de la misma forma.

Suun 3. Kaxna'aanj sò' me só' (nó') nè kachròn sò' a

'unj ku'näj...	
¿Me däj ku'näj só' gä?	
¿Me rej kavii só' gä?	
¿Me yaanj tuku'yón só' gä?	
¿Me rej yaän só' gä?	
¿Me sùn 'yaj suun só' gä?	

Una vez que hayan participado todos, en equipo o en binas responden el ejercicio 3 donde entrevistan a sus compañeros acerca de sus datos personales. Cuando hayan terminado, el facilitador le indica a cada alumno para que se presente ante sus compañeros con el cuestionario.

Suun 4. Ni'yaaj sò' a

Después de esta actividad, el facilitador muestra el ejercicio 4 de reflexión de la lengua donde se explicita los pronombres libres, donde van confirmando la hipótesis relacionado con los pronombres vistos en estas dos sesiones. El facilitador señala la imagen resaltado cuando se trata de la *'unj* (primera persona), *sò'* (segunda persona) y *só'* (*nó'*) (tercera persona). Con esto se cierra la sesión.

Tercera sesión

Para esta sesión, se hace un repaso de la clase anterior. Para eso, el facilitador se dirige a un alumno y pregunta sobre los datos de su compañero.

Después presenta el audio. Para eso, primero, el facilitador proyecta la imagen de la situación comunicativa y explica dónde se encuentran y lo que están haciendo las personas de dicha imagen. Luego se pregunta *¿me dàj nij só' gà?* '¿cuántos son?' Al mismo momento empieza a contar a los personajes de la imagen y dice: *va'nùj nij só' a* 'son tres' y los vuelve a contar 'ò (uno), *vìj* (dos), *va'nùj* (tres). Vuelve a preguntar cuántos son a los alumnos y ellos tendrán que responder.

Después empieza hacer preguntas de los personajes *¿me dàj ku'nàj nij só' gà?* '¿cómo se llaman?', *¿me rej kavii nij só' gà?* '¿de dónde son?', *¿me yàanj tuku'yón nij só' gà?* '¿qué estudian?'. Seguido de estas preguntas, da la indicación para que le pongan atención al audio *¡Nùuxrèj sò' a!* '¡escucha!'. Repite el audio dos o tres veces para que los alcancen a entender. Después, empieza a preguntar a los alumnos si entendieron, para cerciorarse que sí lo hicieron, se dirige a uno de los alumnos y pregunta acerca del audio: *¿me dàj ku'nàj só' (nó') gà?* '¿cómo se llama él (ella)?' señalando a un personaje; *¿me rej kavii só' gà?*

¿de dónde es?, ¿me yàanj tuku'yón nó' (José, Julio, Ana) *gà?* '¿qué estudia (José, julio, Ana)?'.


Y se introduce una nueva forma: *¿Me sun só' (nó') gà?* '¿quién es él, ella?' en singular y plural. Para esto el facilitador señala al personaje y hace la pregunta y se responde *so' me José (Ana, Julio)* 'él es José (Ana, Julio)' también da la forma *so' ku'nàj* (José, Julio, Ana) 'él se llama (José, Julio o Ana)' para que




los alumnos entiendan que se pueden usar las dos formas. También le pregunta a un alumno

 Suun 5. ¡Anòo xrèj sò' a!

- José: ka'anj gwi, níkòj
- Ana: ka'anj gwi, sokòj
- José: 'Unj ku'nàj José. ¿me dàj ku'nàj só' gà?
- Ana: 'Unj ku'nàj Ana
- José: 'Unj tuku'yón Educación Indígena. ¿me yàanj tuku'yón só' gà?
- Ana: 'Unj tuku'yón psicología educativa
- José: 'Unj kavii *ya'kwáj*. ¿me rej kavii só' gà?
- Ana: 'Unj kavii *Kani'yá* a
- José: 'Unj yaán Tlalpan a. ¿me rej yaán só' gà?
- Ana: 'Unj yaán Miguel Hidalgo
- José: *mé só' un gá*, ¿me dàj ku'nàj só' gà?
- Ana: só' ku'nàj Julio a
- José: ¿me yàanj tuku'yón só' gà?
- Ana: só' tuku'yón Administración Educativa
- José: ¿me rej yaán só' gà?




 Suun 5.1. ¡kachrò só' a!

	1. ¿Me dàj ní'so' gà?	2. ¿Me dàj ku'nàj só' gà?
		3. ¿Me rej kavii só' gà?
		4. ¿Me rej yaán só' gà?
		5. ¿Me dàj ku'nàj nó' gà?
	6. ¿Me rej kavii nó' gà?	7. ¿Me rej yaán nó' gà?
		8. ¿Me dàj ku'nàj só' gà?
		9. ¿Me rej kavii só' gà?
		10. ¿Me yàanj tuku'yón só' gà?

por otro y le ayuda a responder. Una vez que entre todos hayan reconstruido el diálogo oralmente, los aprendices contestan el ejercicio 5.1.

Después de esta actividad, se vuelve a poner el audio una vez más para corroborar lo escrito y se hace las revisiones y correcciones finales.

Cuarta sesión

Esta sesión es para hacer un repaso de lo visto hasta el momento. Para ello, se les da el ejercicio 6 para que lo respondan. Cuando terminen, en binas o en grupo se preguntan acerca de los personajes a sus compañeros para corroborar la información escrita.

Después, el facilitador hace el repaso de los números hasta el cinco, empieza a contar a los alumnos 'ò (uno), vij (dos), va'nùj (tres), kà'anj (cuatro), 'ùn' (cinco). Después le pedirá a cada uno de los alumnos que lo hagan también con




sus

compa

ñeros.









Suun 6. jkachròn sò' a!

	<ul style="list-style-type: none"> > Esteban > Oaxaca > Arquitectura > Col. los pinos 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> > Yolanda > Tabasco > Medicina > Coyoacán 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> > Manuel > Nayant > Música > Iztapalapa 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



Suun 8. jNi'yaaj sò' a!



	Chuman' a (Xniánj nán' a)
	Ranga'
	Gun xtà' gwi
	Gaxxùj
	ka'anj gwi
	Ti'nuu



Suun 7. Ni'yaaj sò' a

'ò	vij	va'nùj	kà'anj	'ùn'
1	2	3	4	5

Una vez terminado esta actividad, el facilitador muestra la actividad 8, el cuadro de las diferentes formas de saludos dependiendo de los momentos día. Va explicando acompañado de imágenes las diferentes fases del día y cómo se dice cada una de ellas y también se va guiando de un mapa para

indicar cómo cambia la forma de saludo dependiendo de las diferentes comunidades donde se habla las cuatro variantes. Así se cierra esta primera lección.

V.1.3. Lección 1.2 nij tuvíj a

En esta lección se aborda la parentela dentro del descriptor “puede proporcionar sus datos personales”. Como lo habíamos precisado en la lección anterior en el contexto comunitario la gente se identifica por sus relaciones parentales. Se pregunta por la parentela a la que perteneces. Así, en esta lección el alumno podrá proporcionar los datos personales de su parentela.

En la lengua *xnánj nùn'* existe el término de *tuvíj se mà rá tukwáj* para referirse a la parentela cercana, al núcleo restringido -hijos, abuelos, hermanos, hermanas y cuñadas, estas últimas se incluyen ya que dejan su núcleo para venir a formar parte del núcleo del marido. Después existe una unidad mayor denominada *tuvi' nichrúnj*. Esos dos tipos de núcleos se consideran como equivalentes al clan ya que los miembros de éstos no pueden casarse entre ellos y comprende los cuñados y los núcleos restringidos de los padrinos. La noción de *tuvíj* comprende otro nivel, *tuvi' gánj* que engloba a los amigos y compañeros. En el siguiente cuadro podemos ver la terminología que corresponde al *tuvíj*:

	Término				Glosa en español	Uso
Tuvíj se mà rá tukwáj	1° Persona	2° Persona	3° Persona masc.	3° Persona fem.		
	xíj	xíi sò'	xii só'	xii nó'	abuelo	
	xkwa'ánj	xkwa'aán sò'	xkwa'àan só'	xkwa'àan nó'	abuela	
	réj	reé sò'	rej só'	rej nó'	padre	
	niij	nií sò'	ni só'	ni nó'	madre	
	nikàj	nikà sò'	nikà só'	nikà nó'	espos(a)	Genérico
	ta'nij	ta'nií sò'	ta'nií só'	ta'nií nó'	hijo(a)	Genérico
	tinúnj	tinuún sò'	tinuún só'		'hermano'	De hombre a hombre
	chu'vij	chu'vij sò'		chu'vij nó'	hermana	De mujer a mujer
	ra'veej	ra'veej sò'	ra'veej só'	ra'veej nó'	'hermano(a)'	Para referirse al sexo opuesto

	ta'núj	ta'nú' sò'	ta'nu' só'	ta'nu' nó'	tío	
	tu'vej	tu've sò'	tu'vee só'	tu'vee nó'	tía	
	xtikúnj	xtikún' sò'	xtikun' só'	xtikun' nó'	sobrino	
	takwachij	takwachí' sò'	takwachi' só'	takwachi' nó'	sobrina	
	tinuún tachrùj	tinuún tachrù sò'	tinuún tachrù só'		primo	De hombre a hombre
	chu'vij tachrùj	chu'vij tachrù sò'		chu'vij tachrù nó'	prima	De mujer a mujer
	ra'veej tachrùj	ra'veej tachrù sò'	ra'veej tachrù só'	ra'veej tachrù nó'	primo(a)	Para referirse al sexo opuesto
	chakòj	chakò' sò'	chakò' só'	chakò' nó'	cuñada	
Tuví' nichrúnj	re chèj	re chèj sò'	re chèj só'	re chèj nó'	suegro	
	ni chèj	ni chèj sò'	ni chèj só'	ni chèj nó'	suegra	
	staaaj	staaaj sò'	staaaj só'	staaaj nó'	cuñado	
	re láj	re lá sò'	re lá só'	re lá nó'	'padrino'	De bautizo
	ni láj	ni la sò'	ni lá só'	ni lá nó'	madrina	De bautizo
	re nój	re nó sò'	re nó só'	re nó nó'	'padrino'	De enfermedad
	ni nój	ni nó sò'	ni nó só'	ni nó nó'	madrina	De enfermedad
	tinuún láj	tinuún lá sò'	tinuún lá só'		hijo del padrino	De hombre a hombre
	ra'veej láj	ra'veej lá sò'	ra'veej lá só' (no')	ra'veej lá nó'	hijo(a) del padrino	Para referirse al sexo opuesto
	chu'vij láj	chu'vij lá sò'		chu'vij lá nó'	hija del padrino	De mujer a mujer
	váj	váj sò'	váj só'		compadre	(De hombre a hombre)
	váj	váj sò'		váj nó'	compadre	De mujer a hombre
	maréj	maré sò'	maré só'		comadre	De hombre a mujer
	manéj	mané sò'		mané nó'	comadre	De mujer a mujer
Tuvi' gànj	tuvij	tuví' sò'	tuví' só'	tuví' nó'	amigo, compañero	

Fuente: Elaborado con base en los análisis de uso

De estos sólo se introducen los del primer nivel, el segundo y tercero sólo como reflexión sobre la forma de organización social. Una de las dificultades de la lección es la terminología para hermanos, ya que esta depende del género de quién habla y del género al que se dirige, como podemos verlo también en el cuadro anterior.

Con la parentela se revisa otra vez la persona, pero ahora actuando como posesivos que podemos observar en el mismo cuadro. Algo importante en esta lección es que los alumnos tienen que reconocer las formas mediante las cuales se expresa la relación de parentela y que están relacionadas con el uso de los pronombres, singulares, duales y plurales inclusivos y exclusivos que podemos observar en el siguiente cuadro:

--	--

1er pers. sg	'ùnj
2° pers. sg	sò'
2° pers. Pl. ustedes	soj
3° pers. Sg. masc	só'
3° pers. Sg. Fem.	nó'
3° pers. Sg. animales	xo'
3° pers. Sg objetos	yo'
Dual (tú y yo)	rò'
Dual (él y yo)	rój
Dual (ustedes dos)	sòoj
Ellos (as) dos	ròj
1° pers. pl. incluyente (todos)	ní'
1° pers. pl, excluyente (yo y ellos sin ti)	nój
3° pers. Pl. masc,	nij só'
3° pers. Pl. fem.	nij nó'
3° pers. Pl. animales	nij xo'
3° pers. Pl. objetos	nij yo'

A la complejidad de la cantidad de pronombres, se le añade la de los usos según el género de quien habla cuando se refiere a número de hermanos, veamos los ejemplos siguientes:

		Singular	Dual	Plural	Negación
Del mismo género	1P.		vij rój 'dos ambos'	va'nùj nij (chu'vij) (tinùnj) nój tres pl. hermana(o) nosotras(os)	taaj vāj (chu'vij) (tinuún) 'ùnj ma' 'No tengo hermana(o) yo'
	2P.		vij ròj sòoj 'dos ambos ustedes'	va'nùj nij (chu'vij) (tinùnj)) soj tres pl. hermana(o) ustedes	taaj vāj (chu'vij) (tinuún) sò' ma' 'No tienes hermana(o) tú'
	3P.		vij ròj (nó') (só') 'dos ambos ellas(os)'	va'nùj nij (chu'vij) (tinùnj)) (nó') (só') tres pl. hermana(o) ella (él)	taaj vāj (chu'vij) tinuún (nó') (só') ma' 'No tiene hermana(o) (ella) (él)'
Del género opuesto	1P.	Orún' ra'veej 'ùnj 'una hermana(o) yo'		vij ra'veej 'ùnj 'dos hermana(o) yo'	taaj vāj ra'veej 'ùnj ma' 'No tengo herman(a)(o) yo'
	2P.	Orún' ra'veej sò' 'una hermana(o) tú'		vij ra'veej sò' 'dos hermana(o) tú'	taaj vāj ra'veej sò' ma' 'No tienes herman(a)(o) tú'
	3P.	Orun' ra'veej (nó') (só') 'una hermana(o) ella (él)'		vij ra'veej (nó') (só') 'dos hermana(o) (ella) (él)'	taaj vāj ra'veej (só') (nó') ma' 'No tiene herman(a)(o) él (ella)'

Fuente: Elaborado con base en los análisis de uso

Como se puede ver en el cuadro, la construcción de las frases va cambiando dependiendo si se quiere responder en singular, dual o plural. A esto se le añaden usos culturales como el hecho de no poder decir tengo dos o tres hermanos, sino que hay que incluirse cuando el hermano del que se habla es del mismo sexo “somos dos”, somos tres” o bien el uso

obligatorio del adverbio *orún* ‘únicamente’ o ‘solo’ cuando solo se tiene un hermano del género opuesto. Este uso de *orún* aplica igualmente para los hijos. Esto hace necesario, en esta lección, introducir duales y plurales.

Al final de esta lección los alumnos tienen que poder usar las reglas lingüísticas y de uso que le permitan expresarse sobre la parentela.

Referente

Nivel	A.1.	Unidad I	Lección 1.2.
Descriptor	Puede pedir y proporcionar información personal sobre su parentela Entiende diálogos sencillos sobre datos personales de la parentela Puede leer frases cortas sobre la parentela Puede contar hasta el 10		
Situación comunicativa	<i>Nij tuvij se màn rá tukwáj a</i> ‘los que están en mi casa’		
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a pedir y proporcionar información personal sobre él y su parentela		
Objetivos culturales	El alumno conocerá e identificará los rasgos culturales de la parentela triqui, su organización en clanes.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Posesivos de 1ª, 2ª, 3ª masc. y 3ª fem. sg : ‘<i>únj</i> (yo), <i>sò</i>’ (tú) <i>só</i>’ (<i>él</i>) <i>nó</i>’ (<i>ella</i>) ➤ <i>Posesivos duales</i>: <i>rò</i>’ (tu y yo), <i>rój</i>’ ((<i>él</i>) (<i>ella</i>) y yo), <i>sò</i>’ (<i>ustedes dos</i>), <i>ròj</i>’ ((<i>ellos</i>), (<i>ellas</i>) dos) ➤ Posesivos de 1ª inc: <i>ní</i>’; 1ª exc.: <i>nój</i>’; 2ª soj (<i>ustedes</i>) y 3ª masc. <i>nij só</i>’ (<i>ellos</i>) y 3ª fem : <i>nij nó</i>’ (<i>ellas</i>) 	
	Frases	<i>¿Me dàj ... gà ? – Ta vaj... ma’, vīj ..., va’nu...</i> <i>¿Me dàj ku’na... ga? - ... kunaj</i>	
	Léxico	Nombres <i>Réj, níj, ta’núj, ra’vej, tu’véj,</i> Númerales <i>vatàn’ chij, tùnj, ùn, chì’ xàn, chuvij, cha’nùj, xkà’anj, xnùn’, xnùn’ yàn</i> Negación: <i>taaj vāj, ma’</i> Interrogativo: <i>Me dàj</i>	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación de audio • Proyector • Libro de alumno: A1 		
Evaluación	El instructor pedirá a los estudiantes se presenten y que presenten a un compañero frente al grupo. Se toma en cuenta que apliquen los conocimientos adquiridos como son los datos personales.		

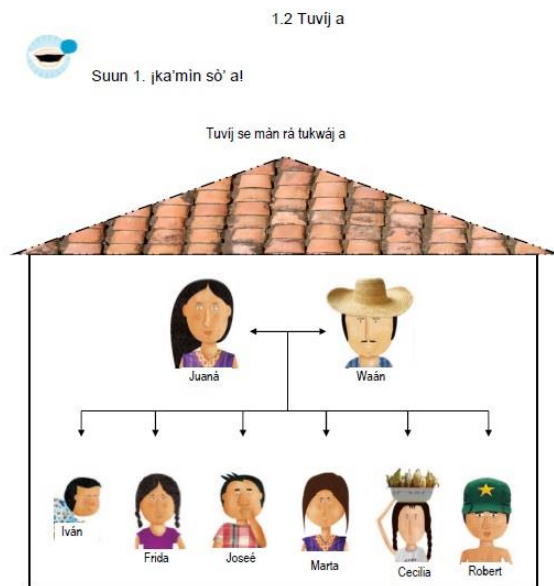
V.1.4. Actividades

Primera sesión.

1.- En esta actividad se inicia el reconocimiento de la parentela por el núcleo pequeño *tuvij se màn rá tukwáj a*, ‘los que viven en mi casa’.

El facilitador primero presenta la imagen 1 y explica *Tuvij se màn rá tukwáj a* señalando la imagen. Después pregunta cuántos viven en la casa *¿Me dàj nij tukwà só’ gà?* ‘¿cuántos son?’ e inmediatamente cuenta a los miembros y se responde, *tùnj nij só’ a* ‘ellos son ocho’. Para que los alumnos retengan los números de 1 al 10 cuenta otras cosas incluidos los alumnos.

Después, presenta a los integrantes de la parentela. Empieza con los esposos, los va señalando y dice: *Juaná me nikà Waán* ‘Juana es la esposa de Juan’. Después dirá: *Waán me nikà Juaná* ‘Juan es el esposo de Juana’. El facilitador tendrá que cerciorarse de que los alumnos le están comprendiendo, diciendo: *ajá o taaj nà* ‘sí’ o ‘no’ y pregunta:



¿Me dàj ku'nàj nikà Waán gà? ‘cómo se llama la mujer de Juan’ y *¿Me dàj ku'nàj nikà Juaná gà?* y ‘¿cómo se llama el marido de Juana?’ y se va respondiendo; posteriormente, se dirige a los alumnos para preguntar y ellos tendrán que responder: *nikà Waán ku'nàj Juaná a* ‘la esposa de Juan se llama Juana’. Si los alumnos no responden correctamente hay que volver a explicar. Luego se dirige a un alumno o alumna preguntando por el nombre de su pareja: *¿me dàj ku'nàj nikà só’ gà?* ‘¿cómo se llama tu pareja?’. En caso de que no sepan cómo responder, el facilitador les ayudará con la frase: *só’ (nó’) kunàj...* o *nikà ‘ùnj ku'nàj...* ‘él (ella) se llama...’ o ‘mi pareja se llama...’ Y a los que no tienen, de igual forma el facilitador les proporcionará la respuesta: *taaj vāj nikà ‘ùnj ma’*.

2. Después pasa con los padres, empieza diciendo y señalando a los personajes *Juaná me ni Cecilia a* ‘Juana es la mamá de Cecilia’, *Juaná me ni Roberto a* ‘Juana es la mamá de Roberto’, *Juaná me ni José a* ‘Juana es la mamá de José’; continua con el papá: *Waán me rej Roberto* ‘Juan es el papá de Roberto’, *Waán me rej José* ‘Juan es el papá de José’ *Waán me rej Cecilia a* ‘Juan es el papá de Cecilia’. Para asegurar que los aprendices están comprendiendo, el facilitador comienza a preguntar por los nombres de los padres de los personajes y posteriormente el de los alumnos: *¿me dàj ku'nàj reé sò' gà'?* *¿me dàj ku'nàj ní sò' gà'?* ‘¿cómo se llama tu papá, ¿cómo se llama tu mamá? Y les ayuda proporcionando la respuesta *reé (ní) 'ùnj ku'nàj...* ‘mi papá (mamá) se llama...’

3.- Después continúa con los hijos: *Cecilia me ta'ní (Juaná) (Waán) a* ‘Cecilia es la hija de (Juana) (Juan)’, *Roberto me ta'ní (Juaná) (Waán) a* ‘Roberto es hijo de (Juana) (Juan)’ y *José me ta'ní Juaná a* ‘José es hijo de Juana’. Después el facilitador pregunta *¿me dàj ku'nàj ta'ní Juaná (Waán) gà?* ‘¿Cómo se llama el hijo(a) de Juana (Juan)?’, al mismo tiempo se va respondiendo *ta'ní Juaná (Waán) ku'nàj José, Frida...* a posteriormente pregunta a los aprendices. Llegando a esta parte, el facilitador vuelve a explicar desde el principio.

4.- Después se continuará con el número de los hijos y las hijas, para eso, primero tiene que explicar el término para hombre y mujer, el facilitador señala a los personajes mujeres y dice *chanà a* y a los hombres *snó'o a*, de la misma forma también señala a los alumnos.

Luego pregunta, cuántos hijos tiene Juana y Juan *¿me dàj ta'ní Waán ngà Juaná gà?* Y se responde *vatàn' ta'ní Waán ngà Juaná a* ‘seis hijos tiene Juan y Juana’ al mismo tiempo que va contando a los personajes. Luego, les pregunta a los aprendices *¿me dàj ta'ní (chanà) (sno'ò) (Juaná) (Waán) gà?* ‘¿cuántos hijos(as) tiene (Juana) (Juan)?’. Los

alumnos tienen que responder –*va'nùj ta'niij (sno'ò) (chanà) (Juaná) (Waán) a*. ‘Juana (Juan) tiene tres hijos(as)’.

Para constatar que entendieron, pregunta a los alumnos por sus hijos *¿me dàj ta'nií sò' gà?* ‘¿cuántos hijos tienes?’ Si no tienen, tendrán que responder *taaj vāj ta'nií 'ùnj ma'* ‘no tengo hijos. En caso de que tengan hay dos formas, si tienen un hijo o hija es la siguiente: *orún' ta'nií 'ùnj a* ‘sólo tengo uno(a)’ y si tienen dos tendrá que responder, *vìj ran' ta'nií 'ùnj a* ‘sólo tengo dos hijos(as)’ pero si tienen más, tienen que agregar el número y la palabra hijo ...*ta'nií 'ùnj a*, por ejemplo, *va'nùj ta'nií 'ùnj a* ‘tengo tres hijos(as)’. Se hace otro repaso de esta segunda parte para que los aprendices retengan estos datos.

Segunda sesión

Se hace una retroalimentación de la sesión anterior, preguntando por los nombres de hijos y de los padres de los personajes y después de los aprendices.

1.- Se hace la revisión de los hermanos con la misma imagen *tuvìj se màn rá tukwáj a*. El facilitador inicia señalando a uno de los hermanos y dice: *Roberto me tinuún José* ‘Roberto es hermano de José’ y *José me tinuún Iván* ‘José es hermano de Iván’. El facilitador va cerciorando que lo siguen, *ajá* o *taaj nà* y enseguida pregunta: *¿me dàj ku'nàj tinuún Roberto gà?* ‘¿cómo se llama el hermano de Roberto?’. Al mismo tiempo va respondiendo –*tinuún Roberto ku'nàj (José) (Iván) a*. ‘el hermano de Roberto se llama (José) (Iván)’. Después señala a las mujeres, *Frida me chu'viij Marta* a ‘Frida es hermana de Marta’ y *Martá me chu'viij Cecilia a* ‘Marta es hermana de Cecilia’. Enseguida pregunta: *¿Me dàj ku'nàj chu'viij Cecilia gà?* ‘¿cómo se llama la hermana de Cecilia?’, de la misma forma responde *chu'viij Marta ku'nàj Cecilia a*.

Luego, el facilitador hace una síntesis, señalando a los hombres dice: *tinuún* y, señalando a las mujeres dice: *chu'viij*, al mismo tiempo va cerciorando que están comprendiendo. Pasa entonces a introducir el término para géneros cruzados y dice: *Robertó me ra'veej Fridá a* 'Roberto es hermano de Frida' y *Frida me ra'veej Robertó* 'Frida es hermana de Roberto'.

Al igual señala a los otros. Pregunta a los alumnos *¿me dàj ku'nàj ra'veej Cecilia gà?* '¿cómo se llama el hermano de Cecilia?' Y ellos tendrán que responder *ra'veej Cecilia ku'nàj Roberto (Iván) (Joseé) a* 'el hermano de Cecilia se llama Roberto (Iván) (José)'.

2. Una vez repasado esta parte, los alumnos contestarán la primera serie de preguntas del ejercicio 1.2 de los personajes y las presentarán

al grupo, para esto, los aprendices se van turnando las preguntas y hacen correcciones si es necesario.

Para que los aprendices tengan el uso de las terminologías, el facilitador proyecta la reflexión 2 de la lengua sobre ésta y señalando va diciendo, *chuvij*, *tinuún*, *ra'veej*. Así también van revisando los números del 6 al 10 del ejercicio 3.

3.- Con la ayuda de la imagen de la primera sesión, el facilitador pasa a preguntar por la cantidad de hermanos, pregunta: *¿me dàj nij tinùnj Robertó gà?*

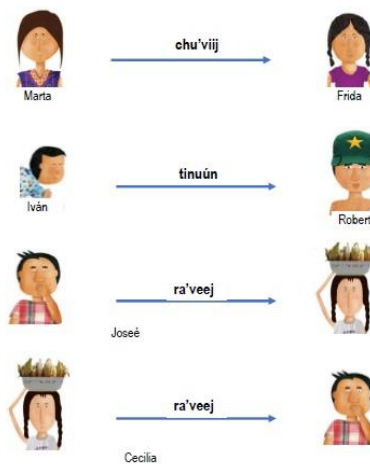


Suun 1.2 Kachròn sò' a

1. ¿Me dàj ku'nàj niká Waán gà? Niká Waán Ku'nàj Juaná a
2. ¿Me dàj ku'nàj niká Juaná gà? _____
3. ¿Me dàj ku'nàj ni Joseé gà? _____
4. ¿Me dàj ku'nàj rej Roberto gà? _____
5. ¿Me dàj ku'nàj ta'nii Juaná ngà Waán gà? _____
6. ¿Me dàj ta'nii Juaná ngà Waán gà? _____
7. ¿Me dàj ta'niiij chaná Juana ngà Waán gà? _____
8. ¿Me dàj ku'nàj ta'niiij chaná Waán ngà Juaná gà? _____
9. ¿Me dàj ku'nàj ta'niiij sno'ò Waán gà? _____
10. ¿Me dàj ta'niiij chaná Juaná gà? _____
11. ¿Me dàj ku'nàj ra'veej Frida gà? _____
12. ¿Me dàj ku'nàj chu'viij Marta gà? _____
13. ¿Me dàj ku'nàj ra'veej Marta gà? _____
14. ¿Me dàj ku'nàj tinuún Roberto gà? _____



Suun 2. Ni'yaaj sò' a



Suun 3. Ni'yaaj sò' a

vatán'	chij	tùnj	ùn	chi
6	7	8	9	10

‘¿cuántos hermanos tiene Roberto?’ Y da la respuesta: *va'nùj nij tinùnj só' a* ‘tres hermanos son ellos’. Enseguida hace la misma pregunta para las hermanas: *¿me dàj nij chu'vìj Fridá gà?* ‘¿cuántas hermanas tiene Frida?’, responde: *va'nùj nij chu'vìj nó' a* ‘tres hermanas son ellas’. Continúa con la siguiente pregunta: *¿me dàj ra'veej Robertó gà?* ‘¿cuántas hermanas tiene Roberto?’, de la misma forma responde: *va'nùj ra'veej só' a* o *va'nùj ra'veej Robertó a* ‘él tiene tres hermanas’ o ‘Roberto tiene tres hermanas’. Hace la siguiente pregunta: *¿me dàj ra'veej Cecilia gà?* ‘¿cuántos hermanos tiene Cecilia?’, *va'nùj ra'veej nó' a* o *va'nùj ra'veej Cecilia a* ‘ella tiene tres hermanos’ o ‘Cecilia tiene tres hermanos’.

Es importante que el facilitador haga notar a sus aprendices que existe una diferencia en la forma de preguntar con su debida respuesta, cuando se habla de hermanos a hermanos, así como de hermanas a hermanas y de genero opuesto. Se vuelve a explicar en caso necesario.

4.- Una vez que haya quedado claro a los alumnos esta primera parte, el facilitador se dirige a un alumno le pregunta, si es un hombre: *¿me dàj nij tinùnj soj gà?* ‘¿cuántos hermanos son ustedes?’ y si es mujer *¿me dàj nij chu'vìj soj gà* ‘¿cuántas hermanas son ustedes?’, le ayuda a dar la respuesta, con la negación que ya conoce si no tiene *taaj vāj chu'vìj (tinúnj) ma'*, pero si tienen uno o una contestaran con el dual *-vìj rój* ‘somos dos’.

Para aclarar el significado del dual *vìj rój*, el facilitador puede apoyarse de la imagen de los pronombres del ejercicio 4 y ponerse al frente con un alumno y decir señalándose *vìj rój*, luego pasa dos alumnas y les pide que se señalen y digan *vìj rój*. Enseguida, pasa a una mujer y señala a un hombre y dice *vìj rój* y hace el gesto de negación, de no aplica; con la misma alumna, señala a una mujer, dice *vìj rój* y hace el gesto de afirmación para que entiendan que esta expresión solo aplica en el caso de hermanos cuando los dos son del mismo sexo.













Si los alumnos dicen tener más de dos hermanos del mismo sexo, responden con el plural inclusivo –*va ’nùj nij tinùnj nój* ‘somos tres hermanos’.

Luego continua con los hermanos de sexo opuesto, inicia con la pregunta *¿me dàj ra’veej sò’ gà?* Y les ayuda a dar la respuesta, ya sea *taaj vāj ra’veej ma’*, ‘no tengo hermano(a)’, *orún’ ra’veej* ‘solo tengo uno’ o *vìj ra’veej*, o ‘solo tengo dos’. Después el facilitador los va a apoyando para que les pregunten a sus compañeros.

5.- Para finalizar la sesión se hace que los alumnos observen los pronombres de la lengua en el ejercicio 4.

El facilitador los va leyendo, mostrando y preguntando a los alumnos si entienden y en el caso de que sea necesario, escenificando y poniendo ejemplos.

 Suun 4. Nìyaaaj sò’ a

’ò yuvii	vij yuvii	ke’è yuvii
’ùnj	rò’	nì’
		
	ròj	nòj
		
sò’	sòoj	soj
		
nó’	ròj (nó’) (sò’)	nij (nó’) (sò’)
		
sò’		
		

Tercera sesión 1.-En esta sesión se hace un repaso de las dos sesiones anteriores,

retomando la pregunta inicial de la primera sesión para repasar los números, *¿me dàj nij tukwà só' gà?* ‘¿cuántos son ellos?’, posteriormente el facilitador tiene que preguntar a los aprendices *¿me dàj nij tukwà soj gà?* ‘¿cuánto son ustedes?’. Si no queda claro, el facilitador se pone el ejemplo dando la indicación



Suun 5. kaxna'aanj só' me nó' (só') nè kachròn só' a

1. ¿Me dàj nij tukwà soj gà?
2. ¿Me dàj ku'nàj níkà só' gà?
3. ¿Me dàj ku'nàj ní só' gà?
4. ¿Me dàj ku'nàj reé só' gà?
5. ¿Me dàj ta'nii só' gà?
6. ¿Me dàj ku'nàj ta'nii só' gà?
7. ¿Me dàj ra'veej só' gà?
8. ¿Me dàj nij chu'vij soj gà?
9. ¿Me dàj nij tinúnj soj gà?
10. ¿Me dàj ku'nàj ra'veej só' gà?
11. ¿Me dàj ku'nàj chu'vij só' gà?
12. ¿Me dàj ku'nàj tinúnj só' gà?

a que pregunten de la cantidad de su parentela para que dé la respuesta *chìj nij tukwà nój a* ‘somos siete’. Después el facilitador indica a los aprendices que pregunten a sus compañeros en binas o en grupo acerca de los personajes, en caso de ser necesario el facilitador los va apoyando. Cuando hayan terminado con esta actividad, se preguntan entre ellos sobre sus parentelas, con las preguntas que se han visto.



Suun 6. ni'yaaj só' a

o yuvii	vij yuvii	ke'e yuvii
<p>ùnj</p> <p>reé 'ùnj</p> <p>nii 'ùnj</p> <p>tinún 'ùnj</p> <p>chu'vij 'ùnj</p> <p>ra'veej 'ùnj</p>	<p>ròj</p> <p>rej ròj</p> <p>ni ròj</p> <p>tinún ròj</p> <p>chu'vij ròj</p> <p>ra'veej ròj</p>	<p>ní</p> <p>rej ní</p> <p>ni ní</p> <p>tinún ní</p> <p>chu'vij ní</p> <p>ra'veej ní</p>
	<p>rój</p> <p>rej rój</p> <p>ni rój</p> <p>tinún rój</p> <p>chu'vij rój</p> <p>ra'veej rój</p>	<p>nój</p> <p>rej nój</p> <p>ni nój</p> <p>tinún nój</p> <p>chu'vij nój</p> <p>ra'veej nój</p>
<p>sòj</p> <p>reé sòj</p> <p>nii sòj</p> <p>tinún sòj</p> <p>chu'vij sòj</p> <p>ra'veej sòj</p>	<p>sòj</p> <p>rej sòj</p> <p>ni sòj</p> <p>tinún sòj</p> <p>chu'vij sòj</p> <p>ra'veej sòj</p>	<p>soj</p> <p>rej soj</p> <p>ni soj</p> <p>tinún soj</p> <p>chu'vij soj</p> <p>ra'veej soj</p>
<p>nó'</p> <p>rej nó'</p> <p>ni nó'</p> <p>chu'vij nó'</p> <p>ra'veej nó'</p>	<p>rój (nó') (só')</p> <p>rej rój (nó') (só')</p> <p>ni rój (nó') (só')</p> <p>tinún rój (nó') (só')</p> <p>chu'vij rój (nó') (só')</p> <p>ra'veej rój (nó') (só')</p>	<p>nij (nó') (só')</p> <p>rej nij nó' (só')</p> <p>ni nij nó' (só')</p> <p>tinún nij só'</p> <p>chu'vij nij nó'</p> <p>ra'veej nij nó' (só')</p>
<p>(só')</p> <p>rej nó' só'</p> <p>ni nó' só'</p> <p>tinún só'</p> <p>ra'veej nó'</p>		

2.- Una vez que hicieron el repaso, responden el ejercicio

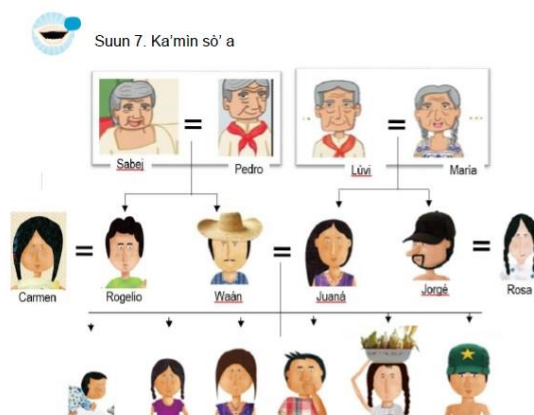
5 en binas. Después el facilitador le indica a cada estudiante que pase a presentar a su compañero, se va corrigiendo en caso de ser necesario.

3.- Por último, el facilitador les presenta el ejercicio 6 de los posesivos, al mismo tiempo que va explicando con mímica la reflexión.

Cuarta sesión

1.- El facilitador hace un repaso de la sesión anterior. En esta sesión se introduce el resto del núcleo restringido de la parentela: abuelos, tíos, sobrinos y nietos. De la misma forma,

como en la primera sesión, el facilitador muestra la imagen 7 y empieza a preguntar *¿me dàj nij só' gà?* ‘cuántos son ellos?’, inmediatamente cuenta a los personajes y dice *xnùn' yàn nij só' a* ‘dieciséis son ellos’, así también va contando otros objetos con los estudiantes para retener los números de 11 a 16.



2.- Después presenta a los abuelos, empieza señalando a los personajes y dice: *Lùvi me xii Frida a* ‘Luis es el abuelo de Frida’, así va presentando a los demás abuelos, para asegurarse de que están comprendiendo los estudiantes, se dirige a ellos y pregunta: *¿me dàj ku'nàj xii nó' (nó') gà?* el alumno tendrá responder *xii só' (nó') ku'nàj...* ‘su abuelo se llama...’ Posteriormente pregunta de los abuelos de los aprendices.

3.- De la misma forma continua con los nietos. *Joseé me ta'niij s'nò Pedro a* ‘José es nieto de Pedro’. Y así va continuando con los tíos y sobrinos. Enseguida pregunta por la cantidad de los sobrinos y los nietos *¿me dàj takwachi' Carmen gà?* ‘¿cuántas sobrinas tiene Carmen?’, *¿me dàj xtikun' Rosa gà?* ‘¿cuántos sobrinos tiene Rosa?’, *¿me dàj ta'niij s'nò Lùvi gà?* ‘¿cuántos nietos tiene Lùvi?’. Antes estas preguntas los aprendices tendrán que responder *va'nùj takwachi' (xtikun')*... ‘tres sobrinas(os) tiene...’ *vatàn' ta'niij s'nò...* ‘seis nietos tiene...’

También introduce el plural para preguntar sobre la parentela, *¿me dàj ku'nàj nij xtikun' Rosa gà?* ‘¿cómo se llaman los sobrinos de Rosa?’ y da la respuesta *nij xtikun' Rosa ku'nàj Roberto, Joseé nè Iván a* ‘los sobrinos de Rosa se llaman Roberto, José e Iván’. Así pregunta sobre las sobrinas, hijos, nietos y nietas.

Vuelve a explicar desde el inicio para que quede claro los términos.

4.- Una vez terminado esta actividad, el facilitador empieza a preguntar sobre la parentela de los aprendices. Para esto, el facilitador va a presentar a su parentela. Comienza diciendo *xií 'ùnj me Antonio a* 'mi abuelo es Antonio', luego se dirige a un estudiante y le pregunta *¿me dàj ku'nàj xií sò' gà?*, '¿cómo se llama tu abuelo?' el alumno tendrá que responder *xií 'ùnj ku'nàj...* 'mi abuelo se llama...' con esta misma dinámica va presentando a sus tíos, sobrinos y preguntando a los aprendices. posteriormente les indica a los alumnos que pregunten a sus compañeros.

5.- Cuando hayan terminado esta actividad, resuelven el ejercicio 7.1 de los personajes. Después, los aprendices van leyendo sus respuestas ante el grupo.

6.- Por último, repasan los números de 11 a 16 con el ejercicio 8.

Quinta sesión

Se hace un repaso de la sesión anterior, después el facilitador indica a los aprendices a que pregunten a sus compañeros sobre sus parentelas.

1.- En esta sesión se introduce las preguntas cerradas. Para esto el facilitador empieza poniendo ejemplos con los datos de sus aprendices, pregunta *¿tuku'yón nó' a?* '¿ella estudia?', al mismo tiempo se responde: *ajá, tuku'yón nó' a*; después hace otra pregunta *¿me yàanj tuku'yón nó' gà?* '¿qué estudia ella?'. Luego, hace otra pregunta *¿'yaj suun nó' a?* '¿ella trabaja?', se responde *taaj ma'* 'no', negando con la cabeza. Para corroborar que entendieron los estudiantes, les pregunta a ellos sobre sus compañeros.



Suun 7.1 Kachrón sò' a

1. ¿Me dàj nij sò' gà? _____
2. ¿Me dàj ku'nàj ta'nu' Roberto gà? _____
3. ¿Me dàj ku'nàj tu' vee Marta gà? _____
4. ¿Me dàj ta'nij s'nò Lúvi gà? _____
5. ¿Me dàj ta'nii Pedro gà? _____
6. ¿Me dàj xtikun' Rosa gà? _____
7. ¿Me dàj ku'nàj xii Marta gà? _____
8. ¿Me dàj ku'nàj xkwá'an Roberto gà? _____
9. ¿Me dàj ku'nàj nij ta'nii Pedro ngà Sabej gà? _____
10. ¿Me dàj ku'nàj nij xtikun' Rosa gà? _____
11. ¿Me dàj ku'nàj tinuún Waán gà? _____
12. ¿Me dàj ra'veej Juaná gà? _____
13. ¿Me dàj ta'nii Lúvi ngà Maria gà? _____
14. ¿Me dàj nij tinúnj Waán gà? _____



Suun 8. Ni'yaaj sò' a

xán	chuvij	cha'nùj	xká'anj	xnùn'	xnùn' yàn
11	12	13	14	15	16

2.- Una vez que haya quedado claro los aprendices responden el ejercicio 9. En esta sesión se practica la expresión del parentesco a través de un documento que simula un cuestionario de INEGI. Se realiza en binas en las cuales un alumno hace de encuestador y otro responde. Después cambian de rol.

3.- Para terminar los alumnos presentan los resultados de su encuesta al grupo en tercera persona. El facilitador pone el modelo, él se llama... en su casa viven tantas personas, su papá estudió o no, su mamá, sus hermanos.

Suun 9. kaxna'aanj sò' me nó' (sò') nè kachròn sò' a.
Kuch'i INEGI tukwà sò' nè kaxna'aanj yo' màn sò', nè kachròn sò' a.



'Ùnj ku'nàj _____

1. ¿Me dáj ku'nàj sò' gá?
2. ¿Tuku'yún sò' a? ajá () taaj ma' ()
3. ¿Me dáj nij tukwà soj gá?
1. Tuví' sò' se mà rá tukwà sò' a
 - a) ¿Reé sò' a? ajá () taaj ma' () ¿me rej kavii sò' gá? _____
¿Me sùn 'yaj suun sò' gá? _____
 - b) ¿Nii sò' a? ajá () taaj ma' () ¿me rej kavii nó' gá? _____
¿Me sùn 'yaj suun nó' gá? _____
 - c) ¿Xii sò' a? ajá () taaj ma' () ¿me rej kavii sò' gá? _____
¿Me sùn 'yaj suun sò' gá? _____
 - d) ¿Xkwa'aan sò' a? ajá () taaj ma' () ¿me rej kavii nó' gá? _____
¿Me sùn 'yaj suun nó' gá? _____
 - e) ¿Chakó sò' a? ajá () taaj ma' () ¿me rej kavii nó' gá? _____
¿Me sùn 'yaj suun nó' gá? _____
 - f) ¿Ra'veej sò' a? ajá () taaj ma' () ¿me rej kavii nó' (sò) gá? _____
¿Me sùn 'yaj suun nó' (sò) gá? _____
 - g) ¿Chu'vij (tínúun) sò' a? ajá () taaj ma' () ¿me rej kavii nó'(sò) gá? _____
¿Me sùn 'yaj suun nó' (sò) gá? _____

Sexta sesión

1.- En esta sesión se trabaja la comprensión oral. Para esto el facilitador explica primero la situación comunicativa apoyándose de la imagen. Después les pide que escuchen y pasa la grabación tres veces. Después, empieza a hacer preguntas y entre todos los alumnos van reconstruyendo el contenido de la grabación. Cuando los alumnos han reconstruido todo el diálogo el facilitador reproduce otra vez la grabación para que los aprendices vayan corroborando los datos.

2.- Para terminar esta actividad realizan el ejercicio que acompaña la grabación.

Suun 10. Anòo xréj sò' a.

Riaan tiendá a

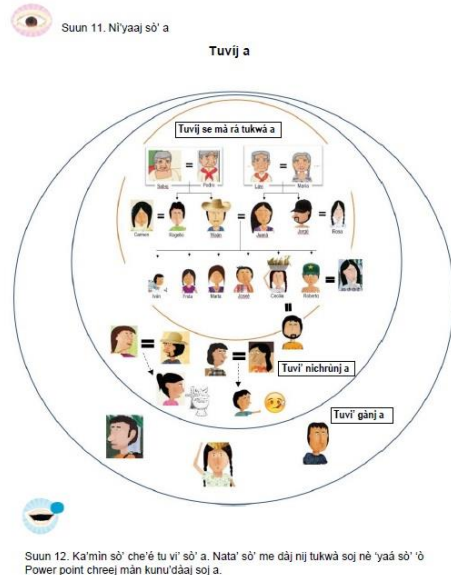


Petra: Ka'anj gwi, níkój
Irma: Ka'anj gwi, níkój
Petra: ¿Me dáj ta'nii sò' gá?
Irma: Orún' nó' a.
Petra: ¿Me dáj ku'nàj nó' gá?
Irma: Nó' ku'nàj Andrea a.
Petra: Né, chu'vij sò' gá, ¿me rej yaán nó' gá?
Irma: Nó' yaán Chuman' Makaá a
Petra: ¡An! ¿Me dáj ta'nii chu'vij sò' gá?
Irma: 'ùn' ta'nii nó' a, va'núj snó'o né vij chaná a
Petra: ¿Me dáj ku'nàj nij xtikún' sò' gá?
Irma: nij tukwachij ku'nàj Irene né Brenda a. Né nij xtikúnj ku'nàj Armando, Alberto né Hector a.

Suun 10.1 kachròn sò' a

1. ¿Me dáj ta'nii Irma gá? _____
2. ¿Me dáj ku'nàj ta'nii Irma gá? _____
3. ¿Me rej yaán chu'vij Irma gá? _____
4. ¿Me dáj ta'nii chu'vij Irma gá? _____
5. ¿Me dáj ku'nàj nij xtikun' Irma gá? _____

3.- Para finalizar la sesión realizan el ejercicio de reflexión sobre la forma en que se organiza la parentela triqui. El asesor les muestra la forma en que se organiza el *tuvij* y los diferentes integrantes. Va explicando cómo está constituido por diferentes niveles de parentesco, desde el *Tuvij se mà rá tukwá*, pasando por el *Tuvi' nichrùnj* en el cual se integran la parentela política que son cuñado, cuñada y los padrinos, y en el último nivel *Tuvi' gànj* conformado también por los conocidos. Resuelve dudas y si es necesario usan el español.



4.- Deja de tarea a los alumnos preparar la presentación de su parentela con el modelo que se ofrece en el ejercicio 7.

Séptima sesión

1.- Esta sesión es de evaluación de la unidad. Los alumnos presentan a su parentela con un power point. El facilitador anima a los alumnos a preguntar y pedir precisiones al que presenta. Va anotando el desempeño de los alumnos.

V.2. Unidad 2. Chreej rangà'

Introducción

En esta unidad se trabaja la expresión de las actividades tanto cotidianas como aquellas que se llevan a cabo de forma simultánea (progresivas). Los estudiantes tienen que lograr, al

final de ésta, poder preguntar a otros y responder preguntas relacionadas con sus propias actividades.

Para esto la unidad se ha organizado en dos lecciones que se estructuran a partir de las situaciones comunicativas seleccionadas para que los alumnos puedan realizar tareas de comunicación relacionadas con estos descriptores. La primera lección *suun 'yaj nij chreej ti'yaj a* 'las actividades que se realizan en el pueblo', se refiere a las actividades habituales y la segunda lección *chreej ka'anj gwi a* 'en la tarde' se refiere a las actividades simultáneas.

V.2.1 Lección 2.1. *suun 'yaj nij chreej ti'yaj a*

Abordar las actividades cotidianas hace necesario reconocer la forma en que se identifican los diferentes momentos del día. En la lengua triqui hay diferencias entre las variantes, pero para Copala el día se fragmenta en nueve momentos que podemos observar en el siguiente cuadro, comparando con la terminología que se pudo obtener de las otras variantes. Las horas son un aproximado.

Momentos del día

	Copala	Traducción literal	Santo Domingo	Traducción literal	Chicahuaxtla	Traducción literal	Aproximación en horas
Día Gwi	xtá' gwi	Arriba sol	nikình xàkàn gwi	Parado alto sol			8 – 11 hrs
			wa niga'	Por la mañana			
	gaxxùj		gaxìj-i	mediodía	gaxuguij		12
	ka'anj gwi	Se fue sol					13 – 16 hrs
Noche Nìh	ata' gwi	Cae sol	wwin dàchrèj	crepúsculo			17 – 18
	ti'nuu						19- 21 hrs
	nìh	noche	nniìn	noche			24 hrs
	yàn'	oscuro	yành sàh	Oscuro completo	yan' anj	oscuro va	1 – 3 hrs

	tàxrèj		yành	madrugada	si'ni		3 – 5 hrs
	ranga'	aclarar	rangah	aclarecer			5 – 6 hrs
	na'yàn	Viene luz	síj gwi	Sale sol	guixiguin		7 – 8 hrs

Fuente: Elaborado con base en los análisis de uso

Como podemos ver en el cuadro la terminología de momentos del día presenta muchas diferencias entre variantes, aunque hay que precisar que falta investigar más estas diferencias con hablantes de dichas variantes. Igualmente es difícil reconstruir el sentido de todas las expresiones, lo que sí se puede decir es que al parecer estos términos se pueden agrupar en los que refieren al día, marcados por el término *gwi* ‘día’, ‘sol’, mientras que el resto, que agrupamos en *niì* ‘noche’, no presenta marca.

Aprender a usar estas expresiones temporales requiere del contexto, es decir de la observación del cielo, por lo cual su enseñanza en el aula requiere desarrollar una estrategia para que los alumnos le den un sentido. Dado que no se pudo identificar el sentido literal de las expresiones temporales, éstas se relacionan con el aproximado en horas para que los alumnos puedan guiarse en su uso.

En esta lección se reflexiona también sobre los términos que hacen la función de la preposición “en” ya que esto podría representar una dificultad para el estudiante hispanófono. Según el análisis que se llevó a cabo esta función puede ser cumplida por cuatro términos: *chreej* (ubicación temporal), *riaan* (ubicación en espacios abiertos), *rá* (ubicación espacial en espacios cerrados) y *rkee* (Ubicación espacial en espacios semiabiertos).

‘yáj suun só’ rkee naà ‘trabaja él en la milpa’	O’ nó’ xtáj rá naa ‘nada ella en el agua’	tisno nó’ ya’aj riaan xoo ‘tuesta ella chile en el comal’	chreej na’yàn naxgà nó’ a ‘en la mañana se levanta ella’
Chá só’ rnee rkee ko’o ‘come ella frijol en el plato’	‘yaj suun só’ rá ve’ a ‘trabaja él en la casa’	tikoo nó’ riaan kanchá ‘juega ella en la cancha’	chreej ata’ gwi chá ni’yánj nó’ a ‘en la tarde come ella’

La mayor dificultad para estas planeaciones son los paradigmas verbales de la lengua. Para el descriptor que se trabaja en esta lección se utiliza la forma que expresa la actividad habitual. Solo existe un análisis de los verbos para esta variante, Hollenbach (1984)³ propone la existencia de tres aspectos. El continuativo expresado mediante la raíz verbal, el completivo marcado generalmente por un prefijo k-(v) más la raíz verbal y el potencial, marcado con la forma completivo y con tono bajo. Bajo el continuativo esta investigadora incluye el habitual y el progresivo como se puede ver en la forma en que glosa sus ejemplos:

/unã ^{5h} / ‘corre’ ‘está corriendo’	/ri ^{3?} / ‘obtiene’ ‘está obteniendo’
/kunã ^{5h} / ‘corrió’	/kiri ^{3?} / ‘obtuvo’
/kunã ^{2h} / ‘correrá’	/kiri ^{1?} / ‘obtendrá’

No obstante, realizando un análisis de usos de los verbos nos encontramos que:

- 1) Existe la forma *se* -como morfema-, no registrada por Hollenbach (2008) y que se utiliza para expresar la acción durativa o simultánea, es decir la actividad que se está realizando al momento en que se pregunta. Esta forma no aplica en los verbos que expresan dirección.
- 2) El análisis llevado a cabo también nos sugiere una clara distinción de tipos de verbos, los que marcan el completivo y los que no. Tomando en cuenta el punto anterior es pertinente diferenciar para esta unidad cuatro aspectos: el progresivo, el habitual, el completivo y el potencial. Sin embargo, en esta lección sólo se abordan las formas utilizadas para expresar las acciones cotidianas y la rutina; es en este aspecto que se tomó la decisión de contemplar una forma habitual y una progresiva a diferencia de la propuesta de continuativo de Hollenbach por las razones de uso que explicamos. Podemos observar la forma en que se construye lo que denominaremos habitual en el siguiente cuadro:

³ Hollenbach lo expresa de esta forma: “There are three aspects: continuative, expressed by the stem alone, completive, expressed by a prefix roughly of the form kV- plus the stem; and potential, expressed by the completive form plus a lowering of the stem tone” (Hollenbach, 1984, p. 174).

Glosa	Forma base		Habitual
leer	nayaa /naja ³² /	1°psg	nayaa ^j / nayaa ‘ùnj
		2°psg	nayaa sò’
		3°psg	nayaa só’
despertarse	nanuun /nanũ ³² /	1°psg	nanuun ráj / rá ‘ùnj
		2°psg	nanuun rá sò’
		3°psg	nanuun rá só’
lavar (trastos)	na’nu’ /na ³² nu ³² /	1°psg	na’núj / na’nú’ ‘ùnj
		2°psg	na’nú’ sò’
		3°psg	na’nu’ só’
lavar mano	na’ya’ /na ³² ja ³² /	1°psg	na’yáj / na’yá’ ‘ùnj
		2°psg	na’yá’ sò’
		3°psg	na’ya’ só’
lavar cara	anaàn /anã ³¹ /	1°psg	anaàn ‘ùnj
		2°psg	anaàn sò
		3°psg	anaàn só’
lavar (ropa)	naán /nã ³⁵ /	1°psg	nánj / naán ‘ùnj
		2°psg	naán sò’
		3°psg	naán só’
regar, aconsejar	axríj /aʃi ^{5h} /	1°psg	axríj / axríj ‘ùnj
		2°psg	axríj sò’
		3°psg	axríj só’
ver	ni’yàj /ni ³² ja ^{2h} /	1°psg	ni’yàj / ni’yàj ‘ùnj
		2°psg	ni’yàj sò’
		3°psg	ni’yàj só’

Fuente: Elaborado con base en los análisis de uso

Como se puede observar en el cuadro, el habitual también se construye con la forma base del verbo (raíz verbal) más el pronombre independiente pospuesto. Aunque la primera persona tiene dos formas, la que acabamos de mencionar y otra en la que el pronombre se contrae y se sufixa al verbo: ùnj ‘yo’ = nánj ‘yo lavo’. Aunque los tonos marcan aspectos verbales, en este momento no se revisan ya que eso sólo puede verse por oposición a otros aspectos como el potencial que utiliza tres tipos de tonos: el bajo (2), más bajo (1) y el muy bajo-medio (13), mientras que el habitual puede utilizar cualquiera del resto de los cinco tonos de la lengua.

La persona por su parte se marca con las mismas formas utilizadas por los posesivos, ya revisadas en la lección anterior, y distinguen igualmente el mismo número de singulares, duales y plurales, inclusivos, exclusivos. En esta lección se revisa su uso con los verbos.

Otra dificultad que se aborda son los verbos de dirección, los cuales distinguen entre verbos con un referente fijo como *nan* ‘ir a casa’ o *numán* ‘regresar (a casa)’ y verbos que indican trayectoria como *aanj* ‘ir (a algún lugar)’ y *na* venir (hacia algún lugar).

Se trabajan los números del 1 al 24 con un ejercicio de conteo de horas, una innovación que hizo la lengua ya que se empezó a contar el tiempo con las campanadas, así este conteo significa literalmente ‘campana uno, campana dos, etc.’ *aga ó, aga vij...* En este mismo sentido se aborda el uso de los adjetivos numerales *ya’ó* ‘otro’, *yavíj* ‘otros dos’, *ya’núj* ‘otros tres’...

Las frases se construyen con el siguiente orden:

Chreej niì ni’yàj só’ Facebook

Prep. N V Suj:3P sg obj
En noche mira él facebook

Chreej yàn’ a’nu’ só’

Prep N V suj:3P sg.
En madrugada sueña él

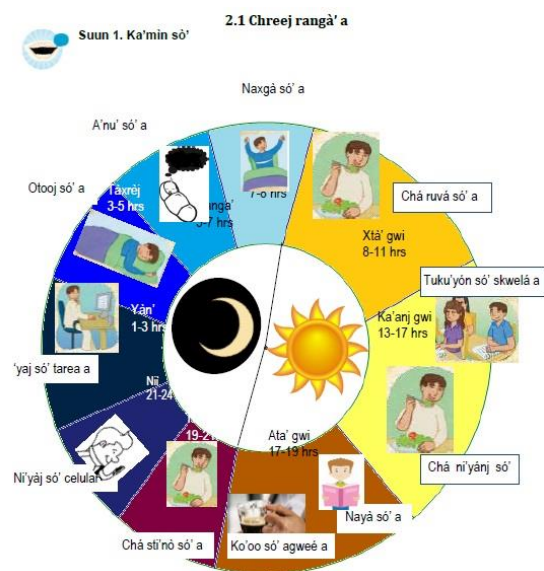
Nivel	A.1.	Unidad II	Lección 2.1
Descriptores	-Puede hablar sobre lo que hace cotidianamente y lo que hacen otros - Entiende e identifica en diálogos cortos las actividades de los otros - Entiende y produce textos cortos sobre actividades rutinarias - Puede contar hasta el 24		
Situación comunicativa	<i>chreej rangà</i> ‘en el día’		
Objetivo comunicativo	Que el alumno aprenda a hablar de sus actividades cotidianas y la de otros.		
Objetivos	El alumno conocerá como está estructurado el día para los triquis así como algunas		

culturales	actividades cotidianas de la comunidad.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	El verbo en su forma habitual Uso de los pronombres, singulares, duales y plurales, incluso exclusivo Uso de los verbos de dirección La formación de los adjetivos de cantidad a partir de la forma base ya-
	Frases	¿Me 'yaá (sò')(nó)... chreej (ni)(yàn')... gà? Chreej... (ùnj)(nó')(sò) a.
	Léxico	Nombres: niì, ranga', xtà' gwi, na'yàn, ti'nuu, tàxreì, yàn', ata gwi, ko'ngò, kuvij, kwe'nùj, kwikà'anj, kuyùn', kwetàn', dungó. Numerales: xnùn' yàn, xnùn' vùj, xnùn' va'nùj, xnùn' kà'anj, ikò, ikò yàn, ikò vùj, ikò va'nùj, ikò kà'anj Verbos: chá, otooj, naxgà, ni'yàj, a'nu', 'yaá, nayaa, 'na', nan', numán, 'aanj, tuku'yón, 'yaj, axrìj, o', anánj, tikoo, achrón. Preposiciones: chreej, riaan, rá, rkee
Materiales	Libro del alumno	
Evaluación	Los aprendices realizarán un ejercicio escrito donde describen sus actividades cotidianas.	

V.2.2. Actividades

Primera sesión

1.- El facilitador introducirá la expresión de las actividades habituales. Inicia explicando los momentos del día con la imagen. Primero revisa los dos grandes momentos y después cada uno de ellos y les pregunta si entendieron. Enseguida empieza a hablar de las actividades del personaje de la imagen de la siguiente forma: *Chreej na'yàn naxgà só' a* 'en la mañana él se levanta' siempre señalando las imágenes. Sigue presentando el



resto de las actividades despacio y articulando claramente para que los estudiantes escuchen. Después dice ‘o yuún ‘otra vez’ y vuelve a empezar, pero en esta ocasión, después de mencionar cada actividad, pregunta a algún alumno: ¿Me ‘yaj só’ chreej na’yàn ga? ‘¿Qué hace él en la mañana?’ Y le ayuda a formular la respuesta: *Chreej na’yàn naxgà só’ a*, ‘en la mañana él se levanta’ así hace con cada una de las frases, cambiando de alumno.

2.- Cuando ya todos puedan responder aproximativamente, indica a los estudiantes que se pregunten entre ellos, así termina esta sesión.

Segunda sesión

1.- El facilitador hace un repaso de lo visto; otra vez con la imagen empieza y enuncia las actividades del personaje e inmediatamente les pregunta a los alumnos por sus actividades ¿Me ‘yaá sò’ chreej na’yàn ga? ‘¿qué haces en la mañana?’ y les ayuda a estructurar la respuesta *chreej na’yàn naxgà ‘ùnj a* ‘en la mañana me levanto’. Si los alumnos quieren decir algo que no está contemplado en las actividades el facilitador les proporciona el término e introduce la pregunta ¿Me *dàj tà’ gá...?*

‘cómo se dice’ para que ellos puedan usarla en lo posterior para preguntar al facilitador o preguntarse entre ellos.

2.- Después los alumnos responden las preguntas por escrito del ejercicio 1.2 sobre el personaje y presentan al grupo sus respuestas y corrigen si es necesario.



Suun 1.1 kachròn só’ a

1. ¿Me ‘yaj só’ chreej ti’nuu gá? _____
2. ¿Me ‘yaj só’ chreej ata’ gwi gá? _____
3. ¿Me ‘yaj só’ chreej yàn’ gá? _____
4. ¿Me ‘yaj só’ chreej na’yàn gá? _____
5. ¿Me ‘yaj só’ chreej tàxréj gá? _____
6. ¿Me ‘yaj só’ chreej nii gá? _____
7. ¿Me ‘yaj só’ chreej ranga’ gá? _____
8. ¿Me ‘yaj só’ chreej xtá’ gwi gá? _____
9. ¿Me ‘yaj só’ chreej ka’anj gwi gá? _____

3.- Para finalizar, se lleva a cabo el ejercicio 2 de reflexión sobre la lengua. Como en todos estos ejercicios el facilitador va leyendo y preguntando si entendieron. Los alumnos pueden poner nuevos ejemplos o preguntar. Si es el caso, el facilitador introduce la forma: *ka 'vèè katàj* ‘puedo decir...’ para que consulten con él sus hipótesis.

Suun 2. Ní'yaaj só' a

ò yuvii	vij yuvii	ke'è yuvii
ùnj naxgà 'ùnj chà ruva 'ùnj naya 'ùnj chà stí'no 'ùnj otooj 'ùnj a'nu' 'ùnj	rò naxgà rò' chà ruva rò' naya rò' chà stí'no rò' otooj rò' a'nu' rò'	ní naxgà ní' chà ruva ní' naya ní' chà stí'no ní' otooj ní' a'nu' ní'
	rój naxgà rój chà ruva rój naya rój chà stí'no rój otooj rój a'nu' rój	nój naxgà nój chà ruva nój naya nój chà stí'no nój otooj nój a'nu' nój
só' naxgà só' chà ruva só' naya só' chà stí'no só' otooj só' a'nu' só'	sóoj naxgà sóoj chà ruva sóoj naya sóoj chà stí'no sóoj otooj sóoj a'nu' sóoj	soj naxgà soj chà ruva soj naya soj chà stí'no soj otooj soj a'nu' soj
nó' naxgà nó' chà ruva nó' naya nó' chà stí'no nó' otooj nó' a'nu' nó'	ròj (nó') (só') naxgà ròj (nó') (só') chà ruva ròj (nó') (só') naya ròj (nó') (só') chà stí'no ròj (nó') (só') otooj ròj (nó') (só') a'nu' ròj (nó') (só')	nij (nó') (só') naxgà nij (nó') (só') chà ruva nij (nó') (só') naya nij (nó') (só') chà stí'no nij (nó') (só') otooj nij (nó') (só') a'nu' nij (nó') (só')
só'' naxgà só'' chà ruva só'' naya só'' chà stí'no só'' otooj só'' a'nu' só''		

Tercera sesión

1.- Los alumnos trabajan con la agenda de actividades para reafirmar lo visto. El facilitador presenta la agenda y les indica que

tienen que escribir sus actividades en este ejercicio. Les pone un ejemplo diciendo: *chreej na'yàn ko'ngò naxgà 'ùnj a* ‘en la mañana del lunes me levanto’ y escribe su actividad en la agenda.

Una vez que hayan terminado, presentan la agenda de sus

actividades ante el grupo, si es necesario se van corrigiendo.

Para cerrar, el facilitador hace preguntas a los alumnos sobre las actividades de sus compañeros si ellos no recuerdan, les indica que pregunten a sus compañeros. También se les pregunta sobre las actividades de la parentela para que vayan reforzando lo visto.

Suun 3. Kachro só' nè sij ka'mi só' a zMe 'yaá só' nigànj tià a'yui gá?

	Yavii itá 2018						
	ko'ngò	kuvij	kwe'nùj	kwika'anj	kuyùn'	kwetàn'	dungó
na'yàn							
xlá' gwi							
ka'anj gwi							
ala' gwi							
tí'nuu							
nii							
yàn'							
ranga							

Cuarta sesión

En esta sesión se trabaja con los horarios de las actividades, y se introduce la numeración del 1 al 24. El facilitador empieza señalando la imagen 4 y diciendo *ni'yaaj sò' orá a* 'mira la hora' y va enumerando las horas. Después se apoya de la imagen de la primera sesión para hablar de las actividades de la persona. Y empieza diciendo: *chreej aga' chij ngà aga' túnj chà ruvá só' a* 'de

las siete a las ocho él desayuna', para cerciorarse que están entendiendo, pregunta a los estudiantes *¿konàj vaa a?* si 'está bien', y continua con las demás actividades del personaje.

2. Una vez que hayan entendido, el facilitador empieza a preguntar a los estudiantes sobre el horario de sus actividades, los apoyan en caso de que se les dificulte.

3.- Después en binas se preguntan sobre sus actividades y responden por escrito el ejercicio

4. Para finalizar lo presentan ante el grupo.


Quinta sesión

1.- En esta sesión se aborda la comprensión de textos. Primero, el facilitador explica de qué trata la lectura apoyándose en las imágenes y después les da cinco minutos para que lean en silencio.

Cuando hayan finalizado, les pregunta si está bien.

Luego retoma la lectura y les dice *nayà ní' a*

Suun 4. Ni'yaaj sò' orá né sèj ka'min sò' a.



ò	1	aga' ò	aga' cha'núj	10,3	chá'núj
vij	2	aga' vij	aga' ká'anj	10,4	xká'anj
va'núj	3	aga' va'núj	aga' xnún'	10,5	xnún'
ká'anj	4	aga' ká'anj	aga' xnún' yán	10,5,1	xnún' yán
'ún'	5	aga' 'ún'	aga' xnún' vij	10,5,2	xnún' vij
vatán'	6	aga' vatán'	aga' xnún' va'núj	10,5,3	xnún' va'núj
chij	7	aga' chíj	aga' xnún' ká'anj	10,5,4	xnún' ká'anj
túnj	8	aga' túnj	aga' ikó	20	ikó
ún	9	aga' ún	aga' ikó yán	20,1	ikó yán
chí'	10	aga' chí'	aga' ikó vij	20,2	ikó vij
xán	10,1	aga' xán	aga' ikó va'núj	20,3	ikó va'núj
chuvij	10,2	aga' chuvij	aga' ikó ká'anj	20,4	ikó ká'anj

Suun 4.1 Kaxna'aanj me nó' (sò') né kachrò sò' a

1. ¿Me 'yaá sò' chreej aga' 5 ngà aga' 7 gá? *chreej aga' 'ún' ngà chíj naxgá xo' a*
2. ¿Me 'yaá sò' chreej aga' 7 ngà aga' 8 gá? _____
3. ¿Me 'yaá sò' chreej aga' 9 ngà aga' 12 gá? _____
4. ¿Me 'yaá sò' chreej aga' 13 ngà aga' 17 gá? _____
5. ¿Me 'yaá sòj chreej aga' 17 ngà aga' 19 gá? _____
6. ¿Me 'yaá sò' chreej aga' 19 ngà aga' 21 gá? _____
7. ¿Me 'yaá sò' chreej aga' 21 ngà aga' 23 gá? _____

Suun 5. Nayà sò' a

Sun yaj nij Chreej Nichrun a



Ròj níká Waa'n ngà Juaná yaán Nichrun a. Vatán' ta'níi ròj sò' a, nij sò' ku'náj: Joséé, Roberto, Frida, Ivan, Cecilia né Marta a. Ká'anj nij sò' yaán ngà ròj nij sò' né, yavij ròj xni yaán Makaá tuku'yon a.

Náíó mayó 'yaj suun Waa'n kkee náá né, táxrej axri sò' naa kkee náá né, chreej ranga' numan sò' tukwá sò' né ko'oo sò' agweé a. Chreej na'yán 'anj xkaj sò' chrun, né, chreej xta' gwi numan wún sò' tukwá sò' né chá nuvá sò' a. Chreej ka'anj gwi chá ni'yánj sò' né chreej ata' gwi 'anj ni'yaj sò' skúj a.

Juaná chreej ranga' achro' nó' chra né 'yaj chuwil' nó' a. Chreej na'yán ó' nó' chra chá nij ta'níi nó' né chreej xta' gwi chá nuvá nó' ngà níká nó' a. Chreej ka'anj gwi anánj nó' né, chreej ata' gwi ó' nó' chá xkaá a.

Chreej xta' gwi 'anj nij xni skwelá né chreej ka'anj gwi numan nij xni tukwá nij sò' a. Chreej ata' gwi ikó nij xni niaan kanchá né, chreej tí'nuu ni'yaj nij sò' telé né, 'yaj nij sò' tarea a. Chreej tí'nuu chá s'tí'no' nij tukwá sò' a. Chreej níi otooj nij sò' a.



‘leamos’, empieza leyendo en voz alta oración por oración, al mismo tiempo va explicando con imagen y mímica las palabras nuevas. Al finalizar la lectura, les pregunta acerca de las actividades de los personajes del texto.

2. Cuando los estudiantes hayan entendido el texto, realizan el ejercicio 5.1 que lo acompaña. Trabajan con preguntas cerradas y abiertas, les indica que marquen la respuesta correcta. Al finalizar hace que observen la marca de las preguntas abiertas o que pueden tener varias respuestas y la marca de las preguntas cerradas en las cuales solo hay una respuesta posible.



Suun 5.1 kachró sò' a

1. ¿Me dáj ta'nii ròj níká Waán ngà Juaná gá?
 - a. ¿Chij ta'nii ròj só' a? ajá () taaj ma' ()
 - b. ¿Vatàn ta'nii ròj só' a? ajá () taaj ma' ()
2. ¿Me 'yaj Waán chreej taxréj gá?
 - a. ¿Chreej taxréj cha ruva só' a? ajá () taaj ma' ()
 - b. ¿Chreej taxréj axrij só' naa rkee naá a? ajá () taaj ma' ()
3. ¿Me 'yaj Waán chreej ka'anj gwi gá?
 - a. ¿Chreej ka'anj gwi cha ní yánj só' a? ajá () taaj ma' ()
 - b. ¿Chreej ka'anj gwi ní yaj só' skúj a? ajá () taaj ma' ()
4. ¿Me 'yaj Juaná chreej rangá gá?
 - a. ¿Chreej rangá' achró nó' chra a? ajá () taaj ma' ()
 - b. ¿Chreej rangá' navgá nó' a? ajá () taaj ma' ()
5. ¿Me 'yaj nó' chreej ka'anj gwi gá?
 - a. ¿Chreej ka'anj gwi otooj nó' a? ajá () taaj ma' ()
 - b. ¿Chreej ka'anj anánj nó' a? ajá () taaj ma' ()
6. ¿Me 'yaj nij xni chreej xta' gwi gá?
 - a. ¿Chreej xta' gwi nayaa nij xni a? ajá () taaj ma' ()
 - b. ¿Chreej xta' gwi 'anj nij só' swelá a? ajá () taaj ma' ()
7. ¿Me 'yaj nij xni chreej t'nuu gá?
 - a. ¿Chreej t'nuu chá stí' nó' nij só' a? ajá () taaj ma' ()
 - b. ¿Chreej t'nuu 'yaj nij só' tareá a? ajá () taaj ma' ()
8. ¿Me 'yaj nij tukwá só' chreej t'nuu gá? _____
9. ¿Me 'yaj nij tukwá só' chreej nii gá? _____

3. Una vez finalizado el ejercicio escrito, lo presentan ante el grupo y se va corrigiendo si es necesario.

Sexta sesión

Se trabaja con el ejercicio de reflexión 5.2 sobre las preposiciones. Con apoyo de las imágenes se observa que, dependiendo de si se trata de objetos planos, hondos o cerrados, se utiliza una preposición distinta todas con el valor de ‘en’ y da ejemplos de uso general de las mismas. Después explica la función de los adjetivos “ya’ó, ya’vìj,” ‘otro y otros dos’ del ejercicio 5.3. Para esto, con la imagen de la parentela empieza señalando y diciendo: *vatàn' ta'nii Juaná ngà*

Suun 5.2 N'yaaj só' a

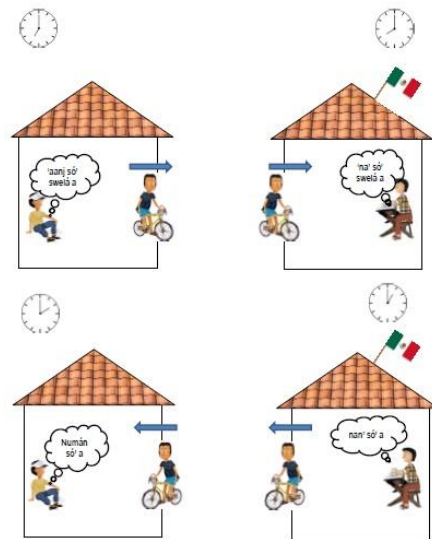
free ko'o	naan mesá	rò naa a	chreej na'ya
reee naá	naan yanj	rò tukwá a	chreej atá' gwi
free tsá	naan kanchá	rò chreej a	chreej ni



Waán a ‘Juan y Juana tienen seis hijos’, *vìj ta'nii ròj só' yaán ngà ròj só' a*, ‘dos (de sus

hijos) viven con ellos'; *ya'ó só' yaán Chuman' Makaá a* 'otro vive en la Ciudad de México'; *nè, ya'ó nó' yaán Queretaro a* 'otra vive en Querétaro'; *nè. yavij ròj só' yaán Ensenada a* y 'otros dos viven en Ensenada'. Para cerciorarse que se entendió esta parte y que el estudiante pueda utilizar este término, el facilitador pide ejemplos con los hermanos o sobrinos.

Por último, se revisan los verbos '*aanj* 'ir', *ka'na* 'llegar' y *numán* 'regresar' a casa. De la misma forma el facilitador se apoya de las imágenes y señalando a la persona que habla, empieza diciendo: *aga' chij 'aanj só' swelá a* 'a las siete él se va a la escuela', *aga' tùnj 'na' só' swelá a* 'a las ocho llega a la escuela', *aga' cha'nùj 'aanj só' tukwá so' a* 'a la una él se va a su casa', *nè, aga' chuvij numán só' a* 'y las dos regresa a su casa'.



Séptima sesión

Se hace una evaluación de lo visto en esta lección. Ésta consiste en escribir un correo a una persona, ya sea un amigo o parentela donde cada estudiante describe sus actividades cotidianas con no más de quince enunciados. El ejercicio se recoge y se corrige para integrarlo en el portafolio de evaluación.



V.2.3. Lección 2.2. Chreej ka'aanj gwi a

En esta lección se trabaja con la expresión de las actividades simultáneas, las actividades que se están realizando al momento en que se pregunta. Por ejemplo, cuando hay visitas en una casa, la persona que llega pregunta *¿me 'yaá sò' gà?* '¿qué haces?', para responder por la actividad que se está realizando se utiliza la partícula *se*, *se anee 'ùnj a* 'me estoy bañando'. Aunque, como ya lo mencionamos, esta forma no está registrada por Hollenbach (2008), sin embargo, en el análisis de las interacciones comunicativas se registra este uso. Esta forma verbal sólo aplica a los verbos que no son de dirección, como podemos verlo en la tabla siguiente:

Glosa	Forma base		Habitual	Progresivo
bañarse	anee /ane ³² /	1Psg	aneej / anee 'ùnj	se aneej / se anee 'ùnj
		2Psg	anee sò'	se anee sò'
		3Psg	anee só'	se anee só'
comer	chá /ʃa ⁴ /	1Psg	cháj / chá 'ùnj	se cháj / se chá 'ùnj
		2Psg	chá sò'	se chá só'
		3Psg	chá só'	se chá só'
regresar	numán /numã ⁴ /	1° pers	numánj / numán 'ùnj	
		2° pers	numán sò'	
		3° pers	numán só'	
Ir a casa	nan' /nã ²³ /	1° pers	nánj/ nán' 'ùnj	
		2° pers	nán' sò'	
		3° pers	nan' só'	

Fuente: Elaborado con base en los análisis de uso

En esta lección se introducen también los adverbios de cantidad, *ndoo* 'mucho', *dòoj* 'poco'. Otra cosa que se precisa en esta lección es el cambio de término para *ve* 'casa' cuando está poseída *tukwa ùnj* 'mi casa', *tukwá (só')* 'su casa'

Nivel	A.1.	Unidad II	Lección 2.2
-------	------	-----------	-------------

Descriptores	-Puede hablar sobre lo que se encuentra haciendo él, ella o los otros - Entiende e identifica en diálogos cortos sobre actividades durativas - Entiende y produce diálogos cortos sobre actividades durativas y simultáneas -Puede escribir un diálogo telefónico simple	
Situación comunicativa	<i>Rkee telefono</i> ‘en el día’	
Objetivo comunicativo	Que el alumno aprenda pueda manejar la expresión de las actividades simultáneas y durativas	
Objetivos culturales	Entiende la forma en que la lengua xnànj' nùn' se ha adaptado a nuevas situaciones comunicativas	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	La expresión de la simultaneidad con la partícula <i>se</i>
	Frases	¿Me ‘yaá (sò’)(nó’)...? - se ... ‘ùnj
	Léxico	Nombres: Ve’, tukwá, Adverbios Dòoj, ndoo, konàj, Verbos: Ternó, ‘anee, a’ miin, nanó, naán.
Materiales	Material del alumno	
Evaluación	Los alumnos tendrán que escribir un diálogo telefónico en binas y presentarlo, sin leer, ante el grupo	

V.2.4. Actividades

Primera sesión

1. En esta sesión el facilitador introduce la forma progresiva de la lengua. Para realizar esta actividad, el facilitador se apoya de la mímica y empieza preguntando: ¿Me ‘yaá sò’ gá? ‘¿Qué haces?’ y se responde a sí mismo: *Se achró ‘ùnj riaan yanj a* ‘Estoy escribiendo’, al mismo tiempo que hace la mímica de estar escribiendo en una hoja, o

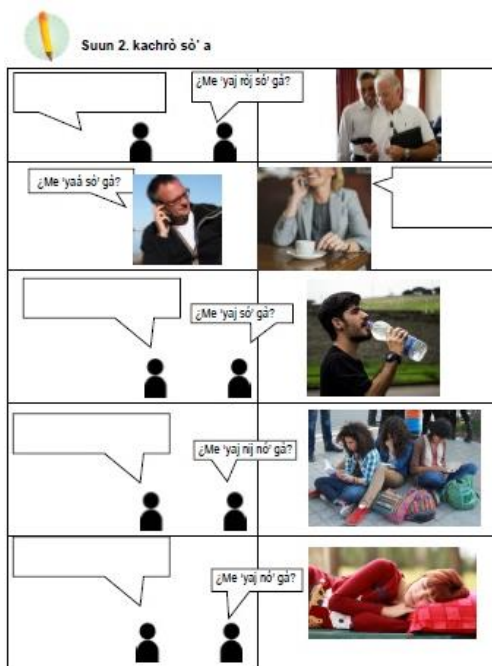
2.2 ¿Me ‘yaj sò’ gá?

Suun 1. Ni’yàj sò’ nè ka’mìn sò’ a

The grid contains 10 panels, each with a question in a speech bubble and an answer in another speech bubble. The questions are: ¿Me ‘yaá sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?, ¿Me ‘yaj ròj sò’ gá?. The answers are: Se anee ‘ùnj a, Se achraá ròj sò’ a, Se temó ròj sò’ riaan kanchá a, ¿Se nanó ròj nó’ kwentó a!, ¿Me ‘yaj ròj nó’ gá?, ¿Se a’min nó’ rkee telefonó a!, ¿Me ‘yaj nó’ gá?, Se ra’anj nij nó’ a.

se achró 'ùnj riaan pisarrón a ‘estoy escribiendo en el pizarrón’ o *se ko'oo 'ùnj naa a* ‘estoy tomando agua’. Una vez que los estudiantes hayan entendido, enseguida les hace la pregunta y les ayuda a responder.

2. Cuando hayan terminado de practicar la actividad oral, pasan a la comprensión lectora. Mediante imágenes de conversaciones entre los personajes, se presenta los diálogos de actividades progresivas. El facilitador va presentando y leyendo cada conversación, así también va explicando la imagen, resaltando si la pregunta se está haciendo en segunda persona o de tercera persona en singular o plural o dual, para



cerciorarse que los estudiantes están entendiendo, les pregunta sobre las actividades de los personajes *¿me 'yaj nij so' gà?* ‘¿qué están haciendo ellos?’

3. Para finalizar, llevan a cabo la actividad escrita, en la que dicen qué hacen los personajes de las imágenes, después la presentan ante el grupo y se va corrigiendo si es necesario.






Segunda sesión

1. Hacen un repaso de la sesión anterior, el facilitador empieza preguntando a los estudiantes de las actividades de la parentela: *¿me 'yaj níi sò' gà?* ‘¿qué está haciendo tu mamá?’ *¿me 'yaj reé sò' gà?* ‘¿qué está haciendo tu papá?’ y así sigue con los demás. Después indica para que se pregunten entre ellos.

2. Luego prosiguen con la comprensión lectora, ésta consiste en leer una historieta. El facilitador empieza con la introducción y explica que Juana tiene visita de su hermana; enseguida les dice: *nayà ní' a* ‘leamos’ y lo va leyendo con los estudiantes, va señalando con la imagen de las pocas palabras nuevas que tiene la historieta y se apoya de la



Suun 3.1 kachró só' a

	1. ¿Me 'yaj nó' gá?
	2. ¿Me 'yaj nó' tamii nó' gá?
	3. ¿Me 'yaj tamii chana nó' gá?
	4. ¿Me 'yaj tamii nó' gá?
	5. ¿Me 'yaj yá'ó tamii nó' gá?

mímica para explicar algunos

términos nuevos. Una vez terminado la lectura se les pregunta si entendieron, en caso de que no quede claro, se vuelve a leer. Para verificar la comprensión se les pregunta acerca de los personajes de la historieta.

3. Para cerrar, contestan el ejercicio escrito y lo presentan ante el grupo.

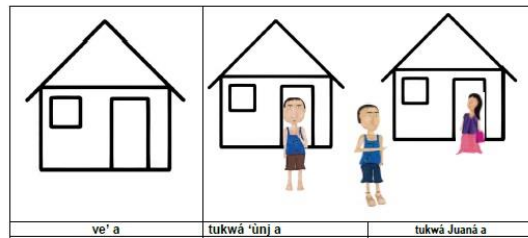
Tercera sesión

1. Se hace un repaso de las dos sesiones anteriores, preguntando a los estudiantes sobre las actividades que están realizando, así como de sus compañeros, van practicando entre ellos.

2. Después se trabaja con el ejercicio de la reflexión de la lengua con los términos nuevos que tiene la historieta, en esta parte se revisa la diferencia para referirse ‘en la casa’ *rá ve' a* y ‘en mi casa’ *rá tukwá 'unj a*. Para eso, muestra las imágenes de una casa y la otra, con las personas enfrente de la casa para referir que se está hablando de la casa de alguien, y

para que vayan viendo cómo se utiliza estos términos, se les pone ejemplos con las palabras que ellos conocen: *chá ruvá 'ùnj rá ve' a*, 'desayuno en la casa', *chá ruvá 'ùnj rá tukwá 'ùnj a*, 'desayuno en mi casa', el facilitador se va apoyando de la imagen y la mímica, al mismo tiempo se les va preguntando si entienden. Después trabaja

Suun 3.2 Ni'yaaj só' a



con la cantidad de 'mucho' *ndoo* y 'poco' *dòoj* de la misma manera se apoya de las imágenes y da ejemplos con la mímica: *ko'oo 'ùnj ndoo naa a* 'tomo mucha agua' y *ko'oo 'ùnj dòoj naa a* 'tomo poca agua'. Este ejercicio sirve para que tengan una comprensión más completa de la historieta.



Cuarta sesión

En esta última sesión se trabaja con la comprensión oral, el facilitador proyecta la imagen de la grabación, empieza a explicar de qué se trata el audio y les dice a los estudiantes que Juana está hablando con su hijo que trabaja en Estados Unidos, después les indica que escuchen el audio: *nandò xrèj ní' a*. Al término del audio les pregunta si está bien, lo vuelve a poner dos veces más. Ya cuando hayan terminado de escuchar, les pregunta sobre las actividades del hijo de Juana. Una vez que puedan

Suun 4. Nandò xrèj só' a

Rkee telefonò a

Chreej xta' ko'ngò a'min Juana ngà ta'nii no', ta'nii no' 'yaj suun chreej Norté a

-J: ¡Gun xta' gwi, sekoj! ¿Me 'yaaj só' gá?
 -T: ¡Gun xta' gwi, nain! Se chá ruvá 'ùnj a. Né só' gá, ¿me 'yaj só' gá?
 -J: Se anánj 'ùnj a.
 -T: ¡An! Né, tinuu 'ùnj Joséé, ¿me 'yaj só' gá?
 -J: Se tuku'yón so' rá skwelá á. Né só', ¿me 'yaaj só' nigánj tiá a'yuj gá chreej Norté gá?
 -T: An, chreej gwi kwe'núj ngá gwi ñungó 'yaj suun 'ùnj a, né gwi ko'ngò ngá gwi kuvij taaj 'yaj suun 'ùnj ma'.
 Chreej xta' gwi ko'ngò naán 'ùnj tséj a, chreej ata' gwi tikó 'ùnj riaan kanchá, né chreej ata' gwi 'anj 'ùnj siné a.
 Chreej xta' gwi kuvij otoj 'ùnj a, chreej nii ni'yáj 'ùnj selular a
 -J: An, konáj ndoo 'yaj só', re. Né, ya'tò gwi ka'min ní' á.
 -T: ¡Ee!

Suun 4.1 kachró só' a

	1. ¿Me 'yaj só' gá?
	2. ¿Me 'yaj tinuu só' Joséé gá?
	3. ¿Me 'yaj só' gá?
	4. ¿Me 'yaj só' chreej ata' gwi ko'ngò gá?
	5. ¿Me 'yaj só' chreej xta' gwi kuvij gá?

Suun 4.1 kachró só' né s'ij ka'min só' rkee telefonò ngá tuvi' só' a



responder y reconstruir el diálogo, responden el ejercicio escrito y lo presentan ante el grupo.

Quinta sesión

Esta sesión es de evaluación. Los alumnos tendrán que escribir un diálogo telefónico en binas y presentarlo, sin leer, ante el grupo. El facilitador evalúa el desempeño oral y posteriormente recupera los escritos, los evalúa y retroalimenta a los alumnos.

Conclusiones finales

Al iniciar este trabajo me planteé cuatro preguntas: ¿cómo podemos desarrollar programas y materiales contextualizados cultural y lingüísticamente que desarrollen las competencias comunicativas?, ¿qué significa un programa contextualizado?, ¿qué relación hay entre contenidos y procedimientos?, ¿Qué se necesita para desarrollar este tipo programas? Dichas preguntas abordadas desde la experiencia del diseño y la sistematización de los cursos piloto para la lengua triqui.

Lo primero que me interesa precisar es que elaborar un programa para la enseñanza de la lengua triqui implicó para mí un reto. Cuando me porté voluntario para enseñar la lengua pensaba que podía enseñar a otros a hablar mi lengua puesto que soy hablante de triqui. Pensaba también que podía enseñarla y el alumno aprenderla haciendo repetir y memorizar frases y vocabulario y que si les enseñaba a pronunciar lograrían el objetivo: comunicar con otros hablantes. Sin embargo, me di cuenta que los alumnos se confundían y hacían muchas preguntas sobre vocabulario que yo contestaba pero que en sí no producía una competencia para hablar, se desinteresaban y se iban. Así que una pregunta que me hice fue cómo lograr que un aprendiz pudiera lograr comunicarse en la lengua.

A través de la elaboración de este trabajo fui entendiendo cómo responder a esta pregunta. Para que un alumno aprenda a hablar una lengua se necesita ponerlo en un contexto comunicativo, es decir que pueda intercambiar ideas, información, conocimientos con otros. Pero, tanto a través de la revisión de la bibliografía como más tarde de la intervención en tanto que facilitador, entendí que los contextos comunicativos tienen reglas, convenciones de uso de la lengua propios a cada lengua y que un hablante conoce pero que le parecen normales y que son los mismos en todas las lenguas, como yo lo pensaba en mis

primeras intervenciones. Hablar era para mí una cuestión de conocer el vocabulario. Sin embargo, ahora sé que comunicar implica el manejo de esas normas y convenciones, que no se pueden trasladar siempre de una lengua a la otra. Que diseñar un programa de enseñanza de lengua requiere, para el diseñador, tener claras las reglas sociales que norman el uso de la lengua, es decir, lo que Breen (1990) denomina las reglas subyacentes. Este es uno de los aportes de mi trabajo: la reflexión y sistematización de algunos aspectos de las normas de uso de la lengua triqui con la finalidad de elaborar un programa contextualizado culturalmente, además de investigar acerca de las características estructurales de la lengua que requieran esos contextos y que no se encontraban documentadas.

Pero este trabajo tiene que plantearse otra pregunta ¿qué es lo que podrán hacer los y las aprendices?

Indagar sobre los presupuestos teóricos de la adquisición y el aprendizaje, me permitió colocarme del lado de los y las estudiantes. Las teorías describen cómo éstos se apoyan de la o las lenguas que manejan para adquirir otra, cómo en la marcha van construyendo hipótesis sobre cómo “funciona” la lengua. Esto me quedó más claro cuando di el curso. Por ejemplo, vi cómo las alumnas recurrieron al modelo de construcción de su primera lengua (español) para responder por la cantidad de hermanas en la lengua meta *vij chu'vij a* ‘tengo dos hermanas’, cuando la construcción normada por la lengua triqui es el dual inclusivo, revisado en capítulo de la sistematización. Pero un o una aprendiz no sólo transfiere construcciones, también transfiere las normas y convenciones de los contextos en los que son usuarios. Es, por ejemplo, como podemos explicar que la unidad I, de la “presentación” no les presentara dificultades y que cuando se quiso que trabajaran sobre un contexto de la comunidad, en la unidad 2, como la visita a la presidencia municipal, se confundieran y se tuviera que sustituir por uno más cercano como la “visita en una casa”.

Esto es lo que Breen (1990) denomina “situaciones puente”, es decir que se comparten entre las dos lenguas y que son criterio de secuenciación, es decir, empezar por aquellas más familiares.

Lo que proponen las orientaciones para el diseño es que indentificados los contextos comunicativos, éstos se tienen que convertir en tareas que promuevan la comunicación en el aula. Pero también dicen (Camps, 2000; Breen, 1990) que los alumnos son los que definen realmente el programa porque, a través de sus producciones e interpretaciones, se puede identificar qué es lo que necesitan para comunicar, qué actividades propuestas han logrado su objetivo y cuáles no. De ahí la importancia de la investigación en el terreno y la práctica para elaborar propuestas. De esta manera las planeaciones y los objetivos fueron modificados de acuerdo a las observaciones hechas en el curso piloto, tomando en cuenta las dificultades que se presentaron. La reestructuración permite ver con mayor claridad la manera de secuenciar las actividades y la graduación para introducirlas.

El curso piloto mantuvo el interés de las dos alumnas que permanecieron a lo largo de las dos unidades, porque como ellas lo expresan “cada sesión aprendí algo nuevo”, y también como lo pudimos observar en el último apartado del capítulo IV su aprendizaje fue continuo. Sin embargo, este diseño final tendría que ser aplicado con un público más amplio, ya que la variable que se presentó es que se trabajó con dos alumnas y cuando las actividades o los diseño no funcionaban, se modificaban y se les volvían a presentar, entonces, ellas ya sabían más o menos de que se trataba la actividad, lo que no permite saber qué resultados obtendrían los materiales modificados con un nuevo público.

.

Por otro lado, hemos trabajado con el nivel básico propuesto por el Marco Común, acompañado de un análisis previo de qué tan adecuados son los descriptores y funciones

que propone para la lengua triqui, se hicieron interpretaciones y propuestas. Pero una de las limitantes es que no es un trabajo colectivo con otros hablantes que tengan interés por este tema, porque de ser así, ¿se propondrían los mismos contextos y funciones?, ¿qué se agregaría a estos niveles?, ¿qué se quitaría o ampliaría? Ésta es una tarea futura.

Otro punto que es necesario seguir profundizando es el de la escritura en los materiales.

Analizar de manera detallada la fonología de la lengua me ayudó a detectar algunos errores en la escritura en los primeros materiales y posteriormente me sirvió para desarrollar una propuesta más concreta de cómo escribir los fonemas y tonos. Esto de alguna manera me dio seguridad en la elaboración de los materiales. Por un lado, resolvió el problema de la estabilidad, pero por el otro, todavía hay cuestiones que investigar en torno a este tema. La primera es ¿qué tan pertinente es esta propuesta de escritura para los hablantes? La segunda es: para los aprendices de la lengua, ¿podemos simplificar aún más la representación de los tonos en las oraciones? Son cuestiones que se pueden ir definiendo conforme vayamos desarrollando los niveles para la enseñanza y las discusiones entre los hablantes sobre el tema vayan dando resultados.

Referencias bibliográficas

Ascencio, M. (2010) Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases ¿subconsciente o consciente? Revista Diálogos n° 5. pp 26-38. Recuperado de: <http://www.udb.edu.sv/dialogos/Articulos.html>

Breen, M.P. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. En Comunicación, lenguaje y educación, (7-8), pp. 7-32.

Camarillo, Eugenio y León Olivé. (2015). Nanaa Yaj Xkuā 'Lū: Culebra, voz de colores. Compendio de audiocuentos en la lengua Triqui de Copala. SDI; Seminario de Investigación sobre Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural. SDI, UNAM, México.

Camps, Ana. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de lenguas. En Revista Lenguaje, (32). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277201264_Objeto_modalidades_y_ambitos_de_la_investigacion_en_didactica_de_la_lengua

Camps, Ana. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Revista Iberoamericana de Educación, No. 59, pp. 23-41.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2008). El enfoque intercultural en educación: orientaciones para el maestro de primaria. México: SEP

Colotto Novarece, L. (1995). Interiorización de la gramática de la primera lengua y de la lengua extranjera: ¿procesos similares o diferentes? Didáctica 7. Pp. 341-348. Disponible en: http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_maint.asp?TeoriaPage=7&IdTeoria=539

Consejo de Europa. (2002). Marco Común de Referencia para las lenguas (MCERL). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Cortés Martínez, L. Y. (2014). Las mujeres triquis entre el cambio y la costumbre: matrimonio, participación política, académica y laboral. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma Metropolitana: UAMI.

De León Pasquel, L. (2013). Negritos, ánimas y Jmakbe: El desarrollo de la narración y la socialización del narrador en la infancia tsotsil zinacanteca. En De León Pasquel, L. (coord.) Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas:

estructura, narrativa y socialización. México: Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2013. Pp. 121-164.

Díaz Couder, E. (2004). Lenguas indígenas. En Los pueblos indígenas de Oaxaca. Atlas etnográfico (149-167). México: INAH; Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno de Oaxaca: FCE.

DiCanio, Christian T. (2008). The phonetics and phonology of San Martín Itunyoso Trique. Tesis doctoral, University of California, Berkeley.

Dirección General de Educación Indígena (1993) Libro de texto en lengua triqui de Chicahuaxtla, Oaxaca (primer grado). Mexico: SEP

Dirección General de Educación Indígena (1994) Libro de texto en lengua triqui de Chicahuaxtla, Oaxaca (segundo grado). Mexico: SEP

Dirección General de Educación Indígena (1999) Libro de texto en lengua triqui de Chicahuaxtla, Oaxaca (tercer grado). Mexico: SEP

Estaire, S. y Zanón J. (1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. Revista Comunicación Lenguaje y Educación. Pp. 55-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126203.pdf>

Gabbiani, Beatriz (2007). Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo.

Hernandez, Fidel. (2017). Tono y Fonología Segmental en el Triqui de Chicahuaxtla. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma De México, México.

Hollenbach, Barbara E. (1984). The phonology and morphology of tone and laryngeals in Copala Trique. Tesis doctoral, University of Arizona. Recuperado de: <http://barbaraelenahollenbach.com/PDFs/HollDiss84.pdf>

Hollenbach, Barbara E. (2008). Gramatica Popular del Triqui de San Juan Copala. Serie Gramáticas de lenguas indígenas de México, No. 11. México: Instituto Lingüístico de Verano. Recuperado de: https://www.sil.org/system/files/reapdata/38/31/22/38312220883398703427775394076164424459/trc_gramatica.pdf

Hollenbach, Barbara E. y Bruce. (2009). Statement Of Current Orthography. Recuperado de: <http://barbaraelenahollenbach.com/PDFs/trcORTH2015.pdf>

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1997) o ñanj a ‘min ni’ xnajnun’: Libro del adulto. Mexico: SEP

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2011) *Uso la lengua escrita*. Triqui Chicahuaxtla. MIBES 5. Libro del adulto. Mexico: SEP

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: INEE.

Instituto Lingüístico de Verano. (ILV, 1972) Cartilla: Hablemos Español y Triqui. México: SEP

Instituto Lingüístico de Verano. (1981) Cartilla triqui – español I y II. México: SEP

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2000) Censo general de población 2000. México

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005) La Población indígena de México. Recuperado en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/Pob_ind_Mex.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. México

Jiménez Rodríguez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. Madrid: Ediciones pirámide.

Lewin Fischer, P. y Sandoval Cruz, F. (2007). Triquis. Colec. Pueblos indígenas del México Contemporáneo. México: CDI. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/triquis.pdf>

López Bárcenas, Francisco (2009). San Juan Copala: Dominación política y resistencia popular. De las rebeliones de Hilarión a la formación del municipio autónomo. México: UAM-Xochimilco.

Matsukawa, Kosuke. (2008). Reconstruction of proto-triqui phonemes. Recuperado de: <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=pwpl&sei-redir=1#search=%22Matsukawa%20Kosuke%2C%20%282008%29%20Reconstruction%20proto-triqui%20phonemes%22>

Matsukawa, Kosuke. (2012). *Phonetics and Phonology of Chichahuaxtla Triqui Tones*. Tesis doctoral. University at Albany, State University of New York.

Pérez López, M.S. (coordinadora) (2013). Informe bianual del proyecto “Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como L2”. Proyecto interinstitucional UPN-INALI. Documento interno. México.

Pérez López, M. S. (2019). El diseño de programas y materiales de lenguas indígenas como segundas lenguas. Documento dictaminado para su publicación en el marco de “40 Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional”. México: UPN.

Ramírez, J. L., Pamplón, E. N., Cota. S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 60/2, 1-12.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Ed Cambridge University Press.

Santos García, Saúl. (2011). La enseñanza del idioma Wixárika (huichol) como Lengua Nacional Minoritaria.

Schmelkes, Sylvia. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de comunicación*. España: Ediciones de la Torre.

Zurita Cavero, Julieta. (2011) El enfoque cultural comunicativo y textual en la enseñanza del Quechua como segunda lengua.

Paginas web consultadas

Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). (2019). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-second edition. Dallas, Texas: SIL International. Versión online: <http://www.ethnologue.com>

Instituto Cervantes (2019). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2015). Indicadores básicos de la agrupación triqui. Recuperado de: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/agrupaciones/triqui.pdf

University at Albany. (2014) Diccionario Copala triqui State. Versión online: <https://copalatriqui.webonary.org/es/>