

PROYECTO INTERINSTITUCIONAL INALI-UPN-UIEM-UAN

FORTALECIMIENTO A LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS INDÍGENAS COMO SEGUNDAS LENGUAS

Informe académico, 2012

DOCUMENTO DE TRABAJO

Coordinación general: Alejandra Arellano Martínez

Coordinadora académica: María Soledad Pérez López

Coordinadora en la UIEM: Carmen Emilia Mina Viáfara

Comisión académica: María Soledad Pérez López (UPN)
 Alfredo Jiménez (INALI)
 Carmen Mina (UIEM)
 Saúl Santos (UAN)
 Antolín Celote Preciado (INALI)
 María de Lourdes Nava Martínez (INALI)

Colaboradores en el proyecto por equipo de diseño:

Hñahñu

Coordinadora: Petra Benítez
Asesores de L2: Julio Felipe Ruíz
 Minerva Godínez

Huichol

Coordinador: Saúl Santos García
Asesor de L2: Tutupika Carrillo

Mazahua

Coordinadora: Carmen Mina
Asesor de L2: Oscar Vargas Guadarrama
Asesor: Antolín Celote

Ombeayiüts:

Coordinadora: María Soledad Pérez
Asesor de L2: Gervasio Montero
Gutenberg

Náhuatl

Coordinador: Alfredo Jiménez
Asesor de L2: Eusebia Martínez
Asesor: Gerardo García López

Matlazinca

Coordinador: María Soledad Pérez López
Asesores de L2: Daniel Hernández Díaz
 Lucía Martínez Molina

Tlahuica:

Coordinadora: Martha Muntzel
Asesoras de L2: Mónica Sabino
 Ruth Moreno

Apoyo logístico: Alicia Gregorio Velasco

 Blanca Inés Gomez Santiz

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
I. ANTECEDENTES DEL PROYECTO	5
II. MARCOS CONCEPTUALES	7
1. LA PERSPECTIVA DEL PLURALISMO LINGÜÍSTICO	7
2. ENSEÑANZA VS. ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA	10
a) <i>La enseñanza de idiomas</i>	10
b) <i>Acotaciones en torno a la enseñanza de idiomas y la revitalización lingüística</i>	12
3. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	15
III. EL PROYECTO DE FORTALECIMIENTO A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS INDÍGENAS COMO SEGUNDAS LENGUAS.	17
1. PLANTEAMIENTO	17
a) <i>OBJETIVO GENERAL</i>	18
b) <i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	18
2. ETAPAS DE REALIZACIÓN	19
3. AVANCES Y RESULTADOS	21
a) <i>Información sobre el interés por las lenguas originarias como segundas lenguas</i>	22
4.	25
5.	25
b) <i>El enfoque comunicativo y la definición de referenciales del nivel A1</i>	25
c) <i>Los niveles de competencias de lengua</i>	26
d) <i>El diseño de los programas</i>	29
e) <i>Reflexiones y consideraciones sobre la enseñanza de las lenguas originarias</i>	49
CONCLUSIONES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

Introducción

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), como la instancia encargada de promover el desarrollo y fortalecimiento de la diversidad lingüística nacional, contribuyendo a garantizar el ejercicio de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, planteó en 2011 fortalecer las prácticas de enseñanza de las lenguas indígenas que llevan a cabo promotores en contextos no escolarizados, es decir, en los diversos espacios donde se imparten clases de lenguas indígenas como las casas de cultura, academias de lenguas indígenas o asociaciones civiles.

Con el propósito de fortalecer la labor de estos maestros, contribuir al diseño y desarrollo de programas de enseñanza que llevan a cabo promotores independientes, e incrementar el prestigio social de las lenguas al ofrecer cursos de enseñanza cada vez más sólidos, se propuso avanzar en el establecimiento de criterios de enseñanza de las lenguas indígenas (Li) como segundas lenguas (L2), es decir proponer a los agentes educativos una plataforma o estructura base que permitiera orientar su práctica de enseñanza estableciendo niveles de avance, desde un enfoque comunicativo y retomando el planteamiento del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el cual ofrece una referencia básica que se puede usar como guía de aplicación para diversas lenguas.

Este proyecto se ha enriquecido con la conformación de un equipo multidisciplinario, conformado por investigadores y maestros hablantes de alguna lengua indígena comprometidos e interesados en promover programas de enseñanza de lenguas indígenas cada vez más sólidos y efectivos. La labor de cada uno de los participantes resulta de vital importancia para llevar a buen puerto el resultado de este proyecto, y probar la efectividad o no del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas.

En los siguientes apartados se abordan los antecedentes, etapas de desarrollo, avances y resultados en la construcción de este proyecto, así como las experiencias y reflexiones que han surgido y que perfilan orientaciones en la formación de nuevos cuadros de profesionistas necesarios para materializar la perspectiva de

pluralismo lingüístico que emana de la legislación actual en materia de diversidad lingüística en México.

I. Antecedentes del proyecto

A partir la puesta en funciones del INALI en 2005, gran parte de los requerimientos de información que llegaban a este Instituto versaban sobre la pregunta de ¿dónde aprender una lengua indígena? o si en el Instituto se impartían cursos de lenguas indígenas. Una primera acción que se realizó en este sentido, fue el acopio de información acerca de la oferta de cursos de lenguas indígenas que existía en el país. De este primer acercamiento resultó la integración de un *Directorio de cursos de lenguas indígenas* que se imparten en diversas instancias académicas y culturales, dirigidos en su mayoría al público en general, y en menor medida algunos cursos cuentan con una orientación más específica, como aquellos que buscan fortalecer competencias específicas en hablantes nativos (lecto-escritura, traducción e interpretación).

Este Directorio se ha puesto a disposición del público interesado y ha sido una fuente importante para solventar requerimientos de información. No obstante, hasta el momento el Instituto no puede *garantizar* los resultados de los cursos que se ofrecen, reconociendo que la enseñanza de lenguas indígenas se enfrenta un escenario complejo y múltiples necesidades como: la falta de metodologías y programas de enseñanza de lenguas indígenas, los escasos materiales didácticos y en general de materiales de consulta que apoyen la práctica de enseñanza-aprendizaje (diccionarios, gramáticas, etc.); la falta de continuidad de los cursos en dichos espacios, la movilidad de los aprendices y la escasa retribución económica que reciben los instructores; la escasa valoración y prestigio de las lenguas indígenas entre la sociedad en general que se expresa en actitudes de rechazo, discriminación o indiferencia, así como la falta de propuestas y mecanismos de formación, actualización y evaluación de los agentes educativos que imparten dichos cursos.

La enseñanza de las lenguas indígenas en México, se ha enfocado principalmente a los espacios educativos en el nivel básico (primaria) y se han focalizado en la atención a la población hablante de alguna lengua indígena. En algunas

instituciones de educación superior el tratamiento de las lenguas indígenas ha estado orientado a su estudio y análisis, más que a su enseñanza. Es en tiempos recientes, y con derivado del reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y lingüística de México, que se está incorporando un tratamiento distinto a las lenguas indígenas en la educación superior, particularmente en las Universidades Interculturales y las Normales Bilingües.

En este contexto, es posible afirmar que existe un enorme vacío en la formación de profesionistas en la enseñanza de lenguas originarias. Hasta ahora, quienes han tomado esta labor en sus manos son personas hablantes de alguna lengua indígena, interesados en promover el conocimiento y valoración de su lengua, con una amplia gama de perfiles desde una escolarización mínima hasta contar con estudios de licenciatura o posgrados.

Entre las características de estos cursos, destaca también la tenacidad y ánimo de los instructores, que se denota en la construcción de propuestas de enseñanza desde su propia experiencia y práctica.

Así, con el propósito de fortalecer estas modalidades de enseñanza, apoyar la labor de estos instructores e incrementar el prestigio social de las lenguas al ofrecer cursos de enseñanza cada vez más sólidos, en 2011 se llevaron a cabo dos talleres de revisión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. A partir de los resultados de estos talleres, se identificó como prioridad avanzar en el establecimiento de criterios de enseñanza de las lenguas indígenas (Li) como segundas lenguas (L2) en un proyecto piloto de un año.

En 2012 se ha buscado asentar una plataforma o guía que permita orientar el diseño de programas de enseñanza de lenguas originarias en contextos independientes. La propuesta conceptual parte del planteamiento parte por un lado de la revisión y análisis del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, como un documento que ofrece una guía general de aplicación para diversas lenguas y, por otro lado retoma el enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, tras valorar que los avances desarrollados en este enfoque pueden garantizar, en cierta medida, avances graduales del estudiante interesado en ‘aprender’ una lengua para comunicarse.

II. Marcos conceptuales

1. La perspectiva del pluralismo lingüístico

En la actualidad aproximadamente 6 de cada cien mexicanos hablan una lengua distinta al español. Hablar maya, tepehuano, wirárika, papago, chontal, náhuatl, mixe, mazahua o cualquier otro idioma nacional es la forma cotidiana de comunicarse en muchas regiones de México.

La existencia de esta amplia variación de lenguas en el país es, en gran medida, producto de la tenacidad de los pueblos indígenas en el mantenimiento y recreación de sus propias formas de vida, del arrojo e ingenio puestos en continuar realizando aquellas prácticas sociales, económicas, políticas y comunicativas que expresan una identidad particular.

Esta diversidad de lenguas habladas en el territorio nacional, además del español y las lenguas de poblaciones provenientes de otros países asentadas en el territorio nacional, hacen de México una nación multilingüe. Lejos de la extendida creencia de que en cada país se habla una sola lengua, el multilingüismo es una situación común y cotidiana en todas las regiones del planeta ya sea como resultado de las distintas historias de los pueblos y las naciones, de las dinámicas poblacionales, de la definición de las fronteras geopolíticas o de las variaciones propias de toda lengua. De igual manera, aprender y hablar más de una lengua es la situación habitual para un gran número de personas alrededor del mundo.

En este sentido, es preciso reconocer que si bien todos los países del mundo son multilingües, las políticas que se implementan hacia las lenguas pueden ser extremadamente diferentes, en virtud del lugar que jurídica y socialmente se asigna a cada lengua. Tales políticas pueden ser de naturaleza sustractiva cuando están dirigidas a la reducción de la diversidad ya sea a través medidas que prohíban abiertamente el uso de determinadas lenguas o estableciendo disposiciones que favorezcan a una lengua en particular. Por otra parte, las políticas que se implementan pueden ser de naturaleza aditiva cuando promueven el uso habitual de dos o más lenguas en la esfera pública, de manera que el aprendizaje de una lengua no sustituye a otra.

En los dos últimos siglos en México, las políticas que se han implementado hacia la diversidad lingüística han tenido un carácter sustractivo, con graves efectos en el capital lingüístico y cultural del país, como puede observarse en la disminución progresiva de la población hablante de alguna lengua indígena, en el poco conocimiento que la sociedad en general tiene de las culturas y lenguas nacionales y en el aumento de lenguas en muy alto riesgo de desaparecer, entre otras evidencias.

En la actualidad, tanto en el escenario nacional como en el internacional, se ha ido gestando una perspectiva distinta basada en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como un componente fundamental de la identidad nacional, un recurso que fortalece el desarrollo de cada persona y del conjunto de la sociedad. Tal perspectiva tiene origen en la lucha de los pueblos indígenas por el efectivo reconocimiento de sus derechos y la posibilidad de mantener o transformar, según lo decidan, sus pautas de organización, justicia, educación, de salud, trabajo y todos los aspectos de la vida social.

Desde este enfoque se visualiza la construcción de una sociedad distinta donde tenga lugar la aceptación, reconocimiento y compromiso con los pueblos cultural y lingüísticamente diversos, cimentado tanto en una regulación jurídica que garantice la promoción de esa diversidad, como en la presencia habitual de la diversidad en todos los espacios de la vida nacional, manifestando así la legitimidad de las los pueblos indígenas, sus culturas y sus lenguas, como parte constitutiva de la sociedad mexicana.

Es a este horizonte sociolingüístico lo que se comprende como pluralismo lingüístico. Esta perspectiva parte de reconocer la igualdad de todas las lenguas en cuanto a su potencial expresivo, de comunicación e identidad y por tanto el derecho de todo pueblo en mantener y desarrollar sus lenguas como condición indispensable de una sociedad más equitativa y democrática.

El pluralismo es, por ahora, una nueva propuesta para promover un orden lingüístico que dé cabida a las lenguas originarias y al español, como idiomas legítimos en la vida pública de una Nación, es decir en la interacción con el Estado y entre los diversos grupos que conforman la sociedad mexicana. Para concretarse

requiere una amplia transformación de las actuales prácticas sociales e institucionales que tienen lugar en el país. Es decir, la construcción del pluralismo comprende disponer de condiciones que permitan asumir a toda persona una actitud renovada ante la composición diversa de la nación caracterizada por la aceptación de la diversidad como un recurso para el desarrollo personal y social, el rechazo consciente a cualquier forma de discriminación, la disposición al aprendizaje de otras lenguas nacionales, la comprensión de la igualdad de todas las lenguas y el respeto a las distintas formas de vida, de concebir la salud y tratar las enfermedades, de interactuar con la naturaleza, de impartir justicia, de concebir la vida y la muerte, de enseñar y de aprender.

Estamos hablando, entonces, de construir y generar condiciones que permita la presencia de las lenguas indígenas como medios legítimos de interacción en la vida pública nacional. Entre estas condiciones se encuentra el hacer accesible el aprendizaje de otras lenguas nacionales a la población mexicana, contando con espacios de exposición y aprendizaje de las lenguas, con la finalidad conformar ciudadanos bilingües.

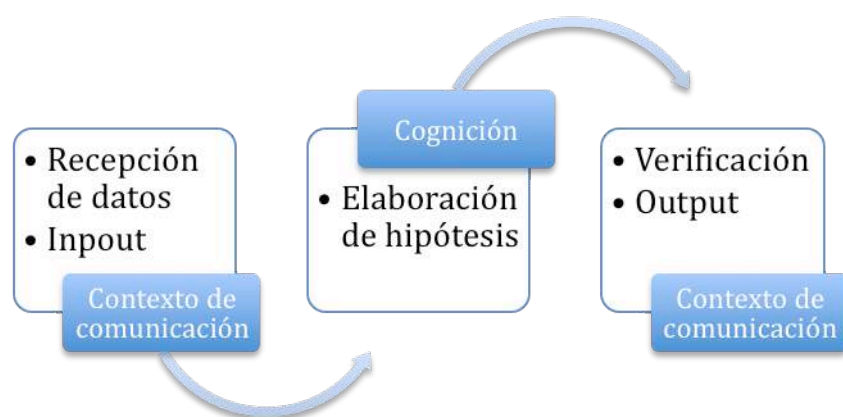
Tal propósito tiene una gran vertiente en el sistema educativo nacional, sin embargo otra gran vertiente se encuentra en la oferta/demanda de *cursos* o *clases* de lenguas indígenas para la población en general, es decir para todos aquellos que por interés personal, profesional o de servicio tienen el interés de aprender otra lengua nacional. En este marco general se acota y pretende contribuir el proyecto Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas, que impulsa el INALI en coordinación con la Universidad pedagógica Nacional, y la invaluable contribución de investigadores de la Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad Autónoma de Nayarit.

2. Enseñanza vs. adquisición de una lengua

a) La enseñanza de idiomas

Antes de entrar en el tema de la enseñanza de las lenguas originarias, es necesario explicitar la diferencia entre dos conceptos centrales en la didáctica de la lengua: enseñanza y adquisición, en tanto que estos conceptos remiten a dos procesos distintos.

La noción de **adquisición** se refiere a la forma en que los sujetos obtienen el lenguaje en los primeros años de edad. Una de las principales conceptualizaciones al respecto es teoría denominada innatista, propuesta por Chomski en los años 70 y retomada en las investigaciones desarrolladas en los campos de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas. Las investigaciones que se han derivado a partir de esta teoría han mostrado que la apropiación de la lengua está cimentada en la (re)creación de elementos del habla que se obtienen en los contextos de comunicación, más que la repetición de datos lo que ancla el lenguaje es la elaboración de hipótesis del uso de esos datos.



Esquema 1.- Teoría Innatista (Language Acquisition Device)

En este sentido, los sujetos no aprenden listas de vocabulario, sino **modelos** sobre los cuales generan nuevas estructuras. Es decir adquieren, de manera inconsciente, la *gramática* de la lengua, que hace dice Chomsky (1977, 1981, 1984), que un

hablante nativo pueda distinguir un enunciado gramatical de uno agramatical aún si no puede explicar el porqué. Así, la primera lengua se adquiere.

La **enseñanza**, por su parte, remite a un proceso planificado de manera consciente y sistemática. Para que esto ocurra, se necesita la elaboración de programas que gradúen los contenidos a enseñar y la formación de los docentes que los implementarán, lo cual implica también procesos de investigación aplicada en los que los hablantes deben tener un lugar privilegiado. En sentido estricto, la enseñanza, en lo que respecta al campo de lenguas, concierne fundamentalmente a una segunda lengua. Si bien la primera lengua puede y debe formar parte de procesos de enseñanza-aprendizaje, estos se refieren más a la reflexión sobre lo que ya se posee, la ampliación de repertorios lingüísticos, el desarrollo de competencias de lecto-escritura o como medio o vehículo de comunicación para el aprendizaje en otras materias. Toda vez, uno no le enseña a un sujeto a hablar y entender su lengua primera, los niños en edad escolar, son ya hablantes expertos.

La segunda lengua, contrariamente a la primera, puede ser enseñada en algunas o en todas las competencias: Comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Decimos que puede ser enseñada ya que una segunda lengua también puede ser adquirida por procesos de inmersión, como es el caso del aprendizaje del español entre gran parte de la población indígena o el caso de los migrantes en cualquier parte del mundo, que se enfrentan a la adquisición de la lengua en contexto.

Si bien es cierto que en la enseñanza de lenguas, según la metodología elegida puede haber en mayor o menor medida procesos de adquisición, “[...] *la adquisición de una lengua se conceptualiza como un continuo, desde un proceso controlado, en un extremo, hasta uno automático en el otro extremo.*” (Ascencio, 2009: p.37), lo cierto es que se necesita un proceso planificado, mientras que la inmersión por el traslado de los sujetos al lugar en el que se habla la lengua puede ser o no planificado. En este último caso existen por ejemplo los programas escolares de inmersión en los cuales hay la elaboración de un currículo programado para tal efecto o los viajes de estudio para practicar la lengua.

b) Acotaciones en torno a la enseñanza de idiomas y la revitalización lingüística

Como sabemos, las situaciones en las que se encuentran las lenguas originarias de México son diferenciadas. Si bien es cierto que todas sufren los efectos de siglos de castellanización forzada y los embates de una modernidad que ha puesto su supresión como condición para instalarse, también es cierto que por fenómenos aún poco esclarecidos algunas no sólo se mantienen vigorosas y siguen aumentando su número de hablantes, como el tseltal y tsotsil en Chiapas.

Existen comunidades, no son la mayoría es cierto, en las que la mayoría de la población se comunica en su lengua ancestral y los niños las siguen adquiriendo en el contexto del hogar. Es el caso de Cuentepec, Morelos, comunidad cercana a Cuernavaca y en cuyos alrededores la lengua náhuatl ha sido desplazada. Aunque en su tendencia actual empieza a presentar signos de desplazamiento, la lengua náhuatl en esta comunidad sigue teniendo una presencia importante. Otras lenguas como el kiliwa, el ixcateco y el ixil sólo cuentan con un número escaso de hablantes.

Tales diferencias requieren una amplia diversificación de estrategias ya sea para la revitalización, el fortalecimiento y el mantenimiento de los idiomas. Ante estas necesidades de respuesta a la diversidad lingüística, es necesario acotar el propósito de la enseñanza de idiomas, su alcance y contribución ante el escenario de desplazamiento lingüístico en México. Así, es necesario reconocer que en los contextos donde las lenguas cuentan con un número reducido de hablantes, difícilmente se puede promover procesos de enseñanza y de investigación aplicada, ya que estos requieren de la formación de profesores y los hablantes que quedan son de edad avanzada y difícilmente podrían verse inmersos en estas acciones.

Los profesores de lenguas deben, además, tener un dominio de la lengua objeto mayor del nivel en el que enseñan, un conocimiento y reflexión sobre las características estructurales y comunicativas de las mismas así como una formación en didáctica de lenguas. Estos conocimientos deben permitirles diseñar programas y cursos que les permitan tener un desempeño eficiente en su aplicación.

Para los casos en los que ya sólo quedan algunos hablantes mayores, las experiencias de revitalización que han surgido en otras regiones del planeta, sugieren implementar estrategias de inmersión, como es el caso de los denominados nidos de lenguas en los que los hablantes construyen o recrean espacios de comunicación que les permiten a los niños de corta edad insertarse en procesos de adquisición de la lengua. Estos espacios pueden tomar diferentes formas, desde guarderías, educación inicial, hasta el encuentro de los y las abuelas abuelos con los nietos, como se está haciendo con la lengua kumiai en el Norte del país.

Las lenguas vigorosas o en rápido proceso de desplazamiento pero que aún cuenta con hablantes jóvenes pueden incorporar procesos de enseñanza de una segunda lengua. Esto es, en las comunidades en las que la lengua está siendo desplazada, la lengua originaria, como lo indica la normativa, puede entrar en la escuela como una segunda lengua, además de promover espacios de inmersión como los nidos de lenguas en educación inicial o en preescolar.

En el desarrollo del presente proyecto, nos encontramos con dos lenguas que tienen pocos hablantes y que ya sólo se hablan en una comunidad. Estas son la lengua tlahuica y la lengua matlazinca. Se abrieron los cursos en estas comunidades por la iniciativa de jóvenes originarios de estas comunidades. Hablantes en el caso de matlazinca y no hablantes en el caso de tlahuica. Sin embargo el proyecto necesita elaborar un diagnóstico del contexto en estos dos casos ya que se trata de intervención comunitaria. Los dos casos son diferentes. La lengua matlazinca cuenta con hablantes de 20 a 80 años y los niños están en contacto con la lengua en sus casas. La lengua tlahuica ya sólo cuenta con hablantes de más de 50 años y los niños ya no tienen la oportunidad de escucharla o muy poco. De hecho las jóvenes que están dando los cursos aunque han estudiado la lengua no la hablan y es en este sentido un experimento interesante ya que al mismo tiempo que la enseñan la están aprendiendo. Preparan sus clases con una hablantes y después dan sus cursos. Los resultados que arroje el final del piloteo serán de singular importancia para valorar las posibilidades de incorporar la enseñanza de segundas lenguas como estrategias de revitalización en contextos de lenguas en muy alto riesgo de desaparición.

En todo caso, consideramos que la enseñanza de una lengua originaria como segunda lengua debe también salir de los espacios comunitarios e investir nuevos espacios en el país, como los son las escuelas federales, primarias, secundarias, bachilleratos, universidades, casas de cultura para enriquecernos como sociedad. Para esto se tiene que combatir la idea de que, contrariamente a una lengua extranjera, “no sirven para nada”. Las investigaciones sobre el bilingüismo de los últimos veinte años, nos han informado sobre las ventajas cognitivas que adquirimos al aprender otras lenguas y la forma en que nos preparan para una mayor facilidad en el aprendizaje de otras. De hecho, varias universidades en sus facultades de lingüística aplicada u otras carreras, han introducido ya lenguas originarias en sus programas (Pérez, Bellaton, Emilsson, 2012). Para algunas carreras de idiomas se introducen como tercera lengua o lengua choque. Esto es que necesitan poner a los futuros profesores de lenguas frente al aprendizaje de una nueva lengua para que reconozcan las dificultades del aprendiz así como para desarrollar la relatividad lingüística, otras carreras como la de desarrollo comunitario de la UNAM, tratan de darle herramientas a sus alumnos, hablantes sólo de español, para la mediación lingüística en las comunidades.

Sin embargo, impulsar la enseñanza en estas lenguas requiere de amplios procesos de investigación tanto en sus características estructurales como comunicativas y del desarrollo de didácticas específicas para cada lengua, así como de programas de formación universitaria para los hablantes, especializados en la enseñanza de lengua.

También es necesario revisar otras experiencias en lenguas minoritarias, ya que se promueve la creación de neo-hablantes y con ello también la reconfiguración de las lenguas (Costa, 2010). La experiencia de algunas lenguas regionales europeas como el bretón o el corso es reveladora de estos procesos. La introducción de la enseñanza de esas lenguas ha tenido que desarrollar un registro académico de las lenguas que no existía y que confrontan no sólo al hecho de que los hablantes adultos no reconozcan el habla que aprenden sus hijos, sino también a una cierta normalización que desde la perspectiva de algunos investigadores puede tender a desaparecer la riqueza dialectal de las mismas (Costa, 2009; Jaffe, 2005).

3. El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas

Las bibliografía sobre la enseñanza de lenguas a no hablantes, ya sea como lengua extranjera o como segunda lengua, es amplísima, podemos citar algunos autores fundadores de las metodologías con enfoque comunicativo como Nunan(1996), Littlewoods(1998), J. C. Richards y Th. S. Rodgers, (1986), etc. o bien las últimas disposiciones en esta materia como lo es el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas, que tiene la virtud de plantear un balance de los resultados obtenidos en los últimos 20 años y propuestas para mejorarlos. El Marco Común Europeo propone algunas nociones importantes con la finalidad de contar con referentes comunes de enseñanza de lenguas en el espacio Europeo, éstas son:

- a) La noción de tarea, lo cual impone un enfoque centrado en la acción “Dicho de otra manera, el uso de la lengua no se encuentra dissociado de las acciones ejecutadas por un sujeto que es a la vez, locutor y actor social”
- b) La división de la competencias en habilidades de lengua:
 - La recepción: Escuchar y Leer.
 - La producción: Expresarse de forma continua oral y escrita.
 - La interacción: Poder participar en una conversación.
 - La mediación: (Actividades de traducción y de interpretación).
- c) La Redefinición de la competencia comunicativa en componentes jerarquizados
- d) La introducción de tres niveles de competencia de lengua, subdivididos en dos niveles cada uno, comunes a todas las lenguas que se enseñan en la CE.

El marco común europeo insiste en que “el conocimiento de una lengua extranjera, no es un todo indisoluble sino que puede ser considerada como un conjunto de elementos que es posible distinguir e identificar en tanto que tales y que constituyen los componentes de la competencia comunicativa” (Beacco, 2000:10). Estas competencias incluyen la reflexión metalingüística dejada de lado por las primeras realizaciones de los métodos con enfoque comunicativo y que están a la base de lo que comparten las lenguas. El Marco se instituye por lo tanto en un documento que da una base común a la elaboración de referenciales de competencias de forma graduada por niveles en cada lengua enseñada y que se individualizan según el contexto, público, modalidad, etc. Estos referenciales son la base para la elaboración de los programas.

Podemos decir, tratando de sintetizar que los programas de enseñanzas de lenguas a no hablantes, tienen tres objetivos precisos, desarrollar una competencia lingüística en la lengua meta, una competencia comunicativa y una competencia intercultural. Estas últimas son de una gran importancia ya que se refiere al uso que hacemos de la lengua en situaciones comunicativas dadas y a las estrategias de comunicación en el contexto cultural de la lengua meta, pero también de la apertura que tenemos hacia la cultura que se expresa en la lengua que se aprende.

Este resumen sin embargo, no da idea de la complejidad que representan los componentes de un programa de enseñanza de lenguas tanto en su diseño como en su aplicación y de las necesidades de investigación que le den base a los programas de mejora. El Marco Común es la resultante de la evaluación así como del análisis de los programas de las diferentes lenguas que se enseñan en el espacio Europeo, trabajo que llevó varios años e implicó equipos de especialistas.

III. El proyecto de fortalecimiento a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas como segundas lenguas.

1. Planteamiento

El panorama en torno a la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas, nos sugiere que es necesario la definición de criterios de referencia así como la urgencia de un trabajo de formación en las metodologías actuales de enseñanza de las lenguas para diseñar programas y materiales de las lenguas originarias, acordes a estos enfoques, así como para su aplicación.

La propuesta del establecimiento de criterios de referencia, parte de la necesidad de fortalecer el acceso y enseñanza de las lenguas indígenas; por ejemplo, la mayoría de ellas no cuentan con un consenso en la estandarización de un alfabeto por parte de los hablantes de lenguas indígenas, pues, se piensa que las lenguas indígenas son sólo de tradición oral y no escrita quedando restringidas en su uso al ámbito familiar y comunitario. Esta situación repercute en las personas interesadas en aprender una lengua indígena como segunda lengua pues, no se cuenta con la seguridad de aprender a hablarla y menos de escribirla ya que no existen los programas, materiales, ni la capacitación pertinente de muchos de los maestros enseñantes.

En este sentido se retoma la propuesta de J. C. Richards y Th. S. Rodgers, 1986, quienes señalan que diseñar un método implica tres pasos fundamentales:

1. Adoptar un enfoque, es decir una serie de principios teórico-metodológicos sobre la lengua y los procesos de adquisición de ésta, los cuales van a fundamentar el diseño que se elabore.
2. La etapa del diseño para lo cual se trata de definir el objetivo general, que hace referencia a una meta comunicativa o tarea, una serie de objetivos particulares, que consisten en los medios que se dará al estudiante para alcanzar esta meta, los

tipos de actividades, la definición del papel del alumno y del maestro y los materiales de enseñanza.

3. La programación, con tiempos, equipo y estrategias para su aplicación.

Estos tres pasos han guiado la realización del proyecto “Fortalecimiento a las Prácticas de la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Indígenas como Segundas Lenguas” con productos alcanzables para una primera etapa que se desarrolla en este 2012, que se plantea a partir de la formación de los participantes promover la elaboración de programas de lenguas y de materiales en diversas lenguas indígenas que apoyen los esfuerzos que ya están llevando a cabo diversos profesores de lenguas en centros culturales, academias o programas universitarios, con lo siguientes objetivos:

a) OBJETIVO GENERAL

Asesorar y acompañar a los agentes educativos independientes, en la elaboración de programas de enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas con un enfoque comunicativo. Para fortalecer y formar asesores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas. El proyecto contempla un público voluntario en casas de cultura, instituciones de idiomas y voluntarios que enseñan su lengua por iniciativa propia, fuera del sistema escolarizado.

b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las situaciones didácticas de los centros en los que se imparten cursos de lenguas originarias como segundas lenguas

Llevar a cabo un proceso de formación de asesores, tanto en el conocimiento de la lengua objeto como del proceso de elaboración de programas de enseñanza con enfoque comunicativo.

Acompañar a los profesores para la elaboración de un programa de enseñanza adaptado a las necesidades de su público, así como la elaboración de materiales de apoyo

2. Etapas de realización

En la realización de este proyecto se han considerado las siguientes etapas de desarrollo:

1ª. Conformación de un equipo coordinador

Para la elaboración de un documento base de referenciales que permitiera guiar las etapas de diseño y piloteo de los cursos de lenguas indígenas, se formó un equipo coordinador, con la participación de investigadores que han abordado la problemática de la enseñanza de lenguas indígenas.

Mediante un trabajo de análisis-reflexión de la propuesta del MCE se acordaron un conjunto de descriptores y referenciales que han servido como guía para la elaboración de las planeaciones de clase y de las actividades correspondientes a cada una. A partir de una propuesta de 0 referenciales generales se han adecuado y ajustado según las particularidades de la lengua, acotando finalmente 8 referenciales en las diferentes lenguas piloteadas.

2ª. Formación de asesores

Esta etapa consistió en un proceso de formación de 19 estudiantes o pasantes hablantes de lenguas indígenas. Esta formación estuvo conformada por dos tipos de contenidos:

Una etapa de reflexión lingüística de la lengua materna, en la que los estudiantes o pasantes analizaron su propia lengua desde la fonología, morfología y sintaxis

Una segunda etapa de reflexión sobre la adquisición y enseñanza de lenguas que permitió abordar un enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas.

Al finalizar esta etapa los asesores formados desarrollaron una clase muestra en su lengua. Esta actividad permitió observar las fortalezas y debilidades de cada uno de los participantes. Estas clases fueron el primer eslabón para el inicio de los pilotesos de los cursos.

3ª. Diseño y Piloteo de cursos de lengua indígena como L2

Después de la 'Formación de asesores de lengua' se procedió al piloteo de cursos de lengua indígena como L2 en diversos espacios, convocando al público interesado en aprender la lengua en cuestión y conformando grupos con público voluntario.

Se integraron los siguientes equipos de trabajo por curso-piloto

Lengua	Asesor de L2	Sede	Alumnos
Náhuatl	Eusebia Martínez Silva	Instalaciones del INALI	8
Wirárika	Tutupika Carrillo de la Cruz	Universidad Autónoma de Nayarit	8
Huave	Gervasio Montero Gutenberg	UNAM-FES Aragón	7
Mixteco	Francisco Amado Cruz	UPN-Ajusco	6
Otomí	Julio Ruíz Felipe	Museo Regional de Acambay	12
Otomí	Minerva Godínez López	UNAM-FES Acatlán	25
Mazahua	Oscar Vargas Guadarrama	Museo de minería, El Oro Estado de México	15
Tlahuica	Ruth Moreno Catarin Mónica Sabino Pastrana	Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria no.22 Belisario Domínguez, San Juan Atzingo, Estado de México	14
Matlazinca	Daniel Hernández Díaz	Escuela primaria Emiliano	25

		Zapata de San Francisco Oxtotilpan, Estado de México	
--	--	--	--

Cada equipo de lengua fue asesorado para las planeaciones de sus clases correspondientes por una figura de coordinador de equipo de lengua. Los piloteos empezaron a impartirse en diferentes momentos, hasta el momento queda por concluirse los cursos de matlatzinca y tlahuica.

4ª. Elaboración de documento como propuesta de curso para las lenguas correspondientes

En esta etapa se programo la revisión y ajuste de los materiales ya trabajados durante el piloteo, armonizando los materiales generados y agregando elementos para explicitar la metodología. Con lo cual se han integrado los borradores de los productos finales: referenciales, libro del maestro, libro del alumno.

3. Avances y Resultados

Entre los principales resultados de la experiencia lograda en esta primera fase del proyecto, destacan las propuestas de referenciales para un nivel A1 en ocho lenguas, así como los materiales del maestro y el alumno en su fase de borrador que comprende 8 referenciales para los casos de mexkatl, wirarika, hñahñu, ombeayiüts y jñato, y hasta 4 referenciales para las lenguas Tu'un savi, matlatzinca y tlahuica.

El trabajo realizado, ha permitido también construir un diagnóstico sobre el interés por aprender lenguas originarias como L2, a partir de encuestas aplicadas a los asistentes de los cursos, así como importantes reflexiones acerca de la pertinencia del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas indígenas, las consideraciones metodológicas seguidas para el diseño de los cursos y los materiales, así como una serie de reflexiones sobre el lugar que la enseñanza de

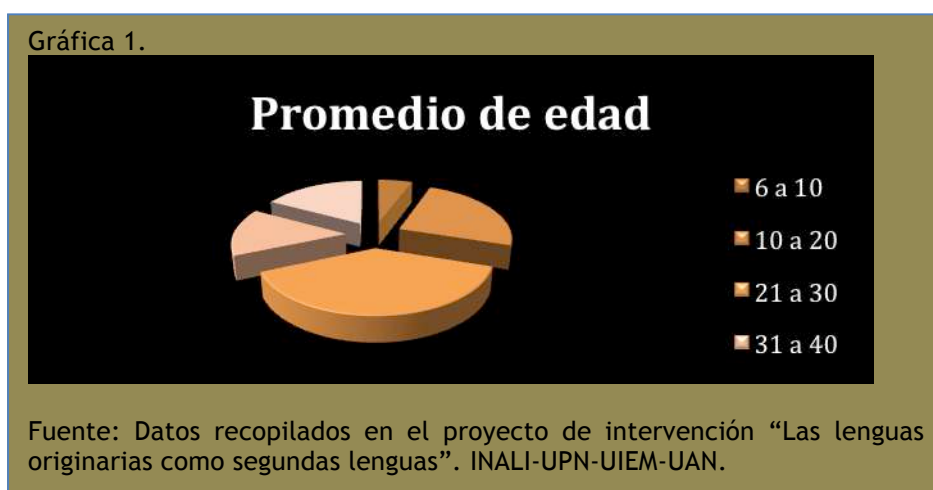
las lenguas originarias tiene en los esfuerzos de revitalización, los cuales se abordan en los siguientes apartados:

a) Información sobre el interés por las lenguas originarias como segundas lenguas

El proyecto elaboró un diagnóstico sobre el tipo de público y sus motivaciones por aprender lenguas originarias con base en las informaciones que aportaron los alumnos que asistieron de forma voluntaria a los cursos de piloteo de programas y materiales. Se aplicaron cuestionarios a los 80 voluntarios que están asistiendo a los cursos que se abrieron este año en mazahua, hñahñu, ombeayiüts, tu'un savi, wirárika y náhuatl. Las respuestas acopiadas expresan el interés de la sociedad por las lenguas originarias y de la insuficiente oferta que existe actualmente para su enseñanza.

En los datos analizados, se ha decidido no considerar a los asistentes a las clases de tlahuica y matlazinca toda vez que estos pilotos presentan una situación particular y amerita abordarse en otro apartado. De manera que se hace referencia a los cursos que se ofertaron en centros culturales o universidades y a los cuales se inscribieron sujetos interesados por los mismos aunque, como veremos, no tuvieran relación con las comunidades de habla.

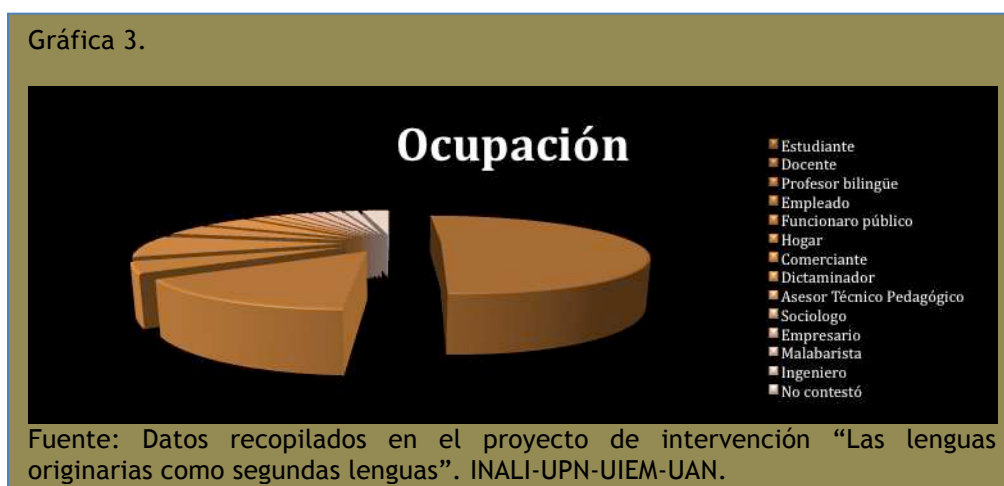
Lo que hemos encontrado es que el público que se ha interesado por este proyecto es en su mayoría joven, con promedios de edad de entre los 10 y los 30 años, como se puede observar en la gráfica siguiente:



La mayoría con estudios a nivel licenciatura:

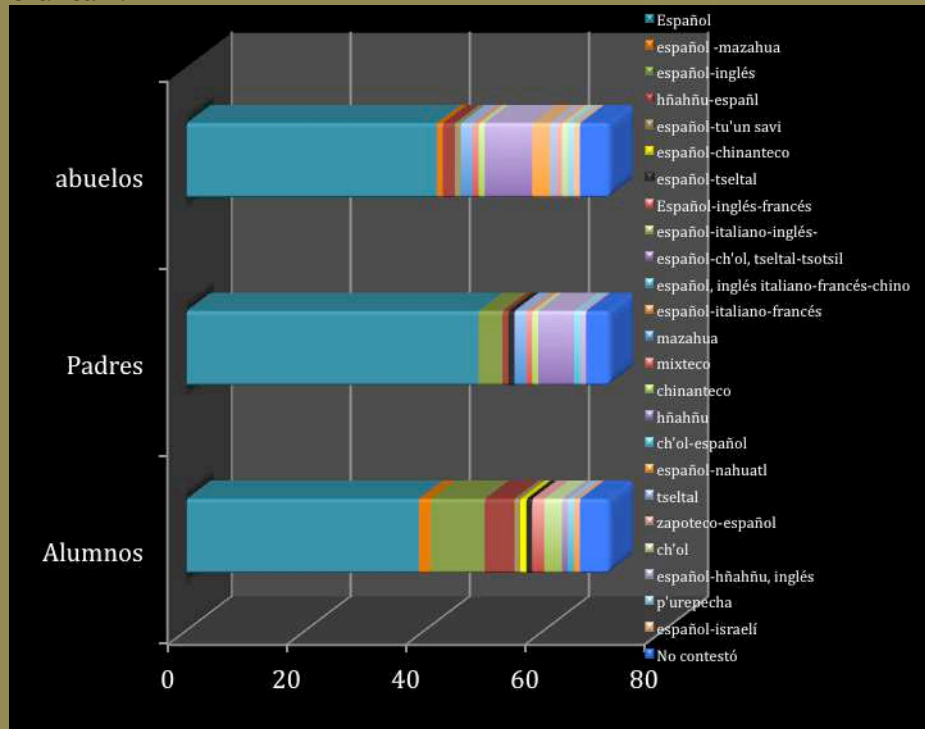


Más de la mitad son estudiantes, le siguen los docentes y en menor medida asisten amas de casa y empleados



También es interesante observar que se trata de hablantes de español desde tercera generación por lo menos, ya que se les preguntó por las lenguas habladas por padres y abuelos. En el siguiente cuadro se puede observar como también asistieron alumnos que hablan lenguas originarias o cuyos padres hablan, pero no forzosamente de la lengua que se estaba cursando.

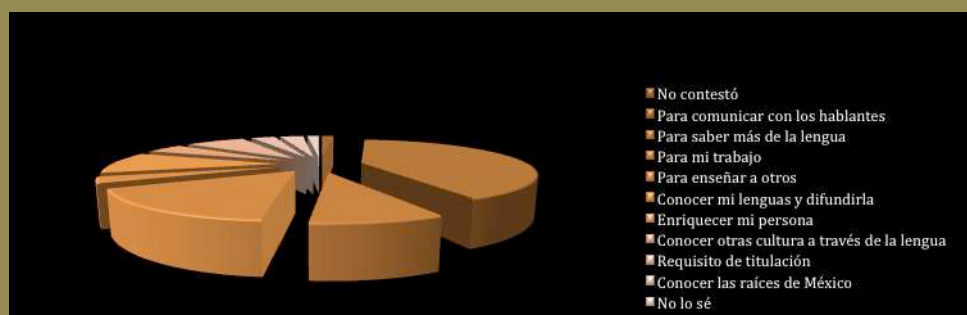
Gráfica 4.



Fuente: Datos recopilados en el proyecto de intervención “Las lenguas originarias como segundas lenguas”. INALI-UPN-UIEM-UAN.

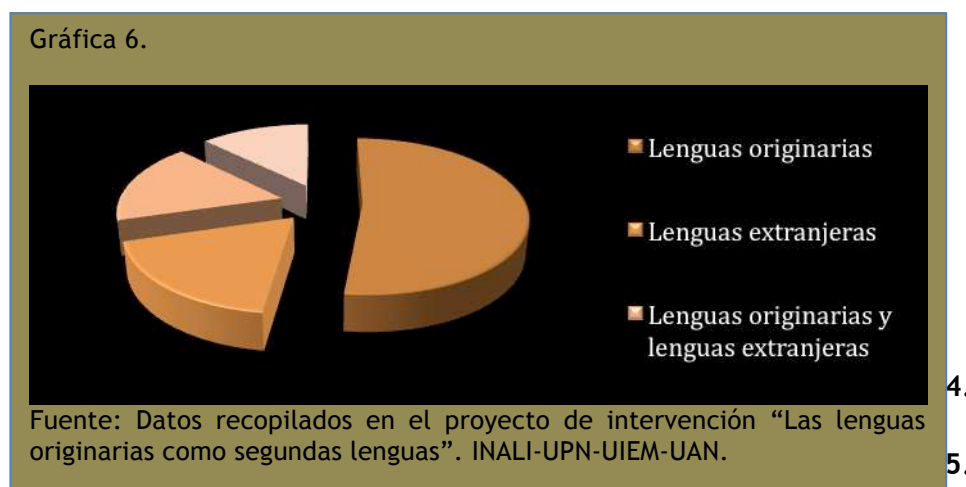
En cuanto a las razones por las cuales desean estudiar lenguas originarias, una gran parte declara querer poder comunicar con los hablantes, es decir que están interesados por aprender a hablar una lengua viva que puedan practicar y en segundo lugar por razones de trabajo, ya que estarán en contacto con las comunidades: docentes del sistema bilingüe o investigadores:

Gráfica 5.



Fuente: Datos recopilados en el proyecto de intervención “Las lenguas originarias como segundas lenguas”. INALI-UPN-UIEM-UAN.

En cuanto a la pregunta qué otras lenguas quisieran aprender, la mayoría de los participantes expresaron cita una lengua originaria, la cuarta parte una lengua extranjera y la otra cuarta parte lenguas originarias y lenguas extranjeras:



b) El enfoque comunicativo y la definición de referenciales del nivel A1

El diseño de los cursos se ha llevado a cabo bajo un enfoque comunicativo, el cual no se refiere a un método, sino a una serie de consideraciones teórico metodológicas sobre teorías y adquisición de lenguas (Richards,) que pueden orientar las actividades en el salón de clases para la enseñanza de segundas lenguas. El enfoque comunicativo o accional, es definido por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (MCERL) de la siguiente forma:

“La tarea se concibe, en el enfoque centrado en la acción utilizado por el Marco, en el sentido de realización de algo, de ejecución en términos de acciones. Dicho de otra manera, el uso de la lengua no se encuentra disociado de las acciones ejecutadas por un sujeto que es a la vez, locutor y actor social. Esto puede ir desde lo más pragmático (construir un mueble siguiendo un instructivo) hasta lo más conceptual (escribir un libro, argumentar, llevar a cabo una negociación). En esta perspectiva, la competencia de lengua puede constituir la totalidad de la tarea (escribir un libro), una parte (el instructivo para construir un mueble) o ninguna (elaborar un guisado de memoria, sin receta). La competencia de

lengua es un tipo de competencia que entra en la realización de ciertas tareas. (EDUSCOL, 2010)

Esta definición tiene incidencia en los aprendizajes ya que quiere decir, seriar las actividades de lengua y cruzarlas, jerarquizar las dificultades y asociar el dicho al hecho. Es decir que los alumnos aprenden a comunicar a partir de una serie de tareas graduadas que se les ofrecen tomando en cuenta una serie de situaciones comunicativas preparadas por el facilitador considerando el grado de dificultad, pero también las características comunicativas de las lenguas.

El Marco es el producto de una serie de investigaciones sobre los resultados en enseñanza de lenguas y sus propuestas están dirigidas también a mejorarlos. En ese sentido y dada su novedad, puede servir como indicador de los procesos y competencias que se tienen que desarrollar para enseñar cualquier lengua.

c) Los niveles de competencias de lengua

El MCREL, ofrece una serie de descriptores de posibles tareas comunicativas graduadas por nivel que sirven para ir definiendo el programa de una lengua, cualquiera que sea ésta. El MCRL propone tres niveles subdivididos en dos niveles cada uno, estos son:

- ❖ **Nivel A**, usuario elemental (escolaridad obligatoria). Este nivel se divide a su vez en un nivel introductorio, de descubrimiento o de acceso (A1) y un nivel intermediario o plataforma (A2)
- ❖ **Nivel B** : usuario independiente (bachillerato), subdividido en nivel umbral (B1) y avanzado o autónomo (B2). Corresponde a una competencia operacional limitada o a una respuesta apropiada en situaciones comunes.
- ❖ **Nivel C** : Usuario experimentado, subdividido en autónomo (C1) y dominio (C2)

Cada nivel contiene una serie de descriptores de las habilidades y competencias que tiene que lograr el alumno para situarse en cada uno de ellos. Estos descriptores son indicativos, ya que el MCRL no es un referencial sino una guía para la elaboración de éstos en cada lengua concreta. Estos necesitan aún un trabajo de documentación y determinación de contenidos de cada lengua específica para constituir el referencial de la misma.

Un referencial, en didáctica de lenguas, se presenta como «un inventario de competencias necesarias para llevar a cabo actividades y el inventario final de las

actividades mismas» (Cuq, 2003 :212). Tiene carácter descriptivo y no prescriptivo, no es una norma sino orientaciones sobre las competencias que se tienen que adquirir.

Para la elaboración de los referentes y sus descriptores, el MCERL, distingue entre competencias y actividades de lengua:

- “La expresión “Actividades de comunicación de lengua” usada en el marco, puede entenderse en el sentido de “competencia”:
- Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral y escrita, mediación oral y escrita. Así, hablaremos en delante de grupos de actividad de lengua en lugar de grupos de competencia. (CEE, 2002: p. 13)

Las competencias comunicativas son más generales y de diferentes tipos:

- “4.1 El componente **lingüístico** es inducido por la naturaleza misma de la tarea y de las situaciones comunicativas. Se relaciona con el saber y saber hacer en lo que concierne al léxico, a la sintaxis y a la fonología.
- 4.2 El componente **sociolingüístico** (muy cercano a la competencia socio-cultural) tiene que tomarse en cuenta ya 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.
- 4.3 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). Es el lazo entre el locutor y la situación.
- Los componentes sociolingüísticos y pragmáticos raramente tienen lugar en los aprendizajes del medio escolar. Se hace como si fueran pre-existentes de forma innata, pero al mismo tiempo son objeto de evaluación en las entrevistas, en los exámenes o los concursos de oposición, aunque no se trabajen de forma sistemática en la enseñanza (sobre todo el pragmático).
- Comunicar es utilizar un código lingüístico (competencia lingüística) dirigido a una acción (competencia pragmática) en un contexto socio-cultural y lingüístico dado (competencia sociolingüística).” (CEE, 2000: p.15)

Podemos observar los descriptores guía propuestos por el MECRL de forma resumida en el siguiente cuadro:

Experimentado	C2	Puede entender sin esfuerzo todo lo que lee o escucha. Puede restituir hechos y argumentos de diferentes fuentes escritas y orales resumiéndolas de forma coherente Puede expresarse espontánea y fluidamente de forma precisa y expresar matices de sentido sobre temas complejos.
	C1	Puede entender una gama extensa de textos largos y exigentes, así como aprehender significados implícitos. Puede expresarse espontánea y fluidamente sin tener que buscar demasiado los medios que necesita Puede utilizar la lengua de manera eficaz y flexible en su vida social, profesional o académica Puede hablar de temas complejos de manera clara y bien estructurada y manifestar control de la organización, articulación y cohesión de su discurso.
Independiente	B2	Puede entender el contenido esencial de los temas concretos o abstractos de un texto complejo y la argumentación técnica de su especialidad. Puede comunicar con un cierto grado de espontaneidad y comodidad en una conversación con un locutor nativo en una situación sin tensiones. Puede expresarse de manera clara y detallada sobre una gama diversa de temas , dar una opinión sobre un tema de actualidad y exponer las ventajas y las desventajas así como las diferentes posibilidades.
	B1	Puede entender los puntos esenciales de un discurso sobre cuestiones familiares en el trabajo, escuela y diversión, emitido de forma clara y en lengua estándar Puede desenvolverse en la mayor parte de situaciones encontradas en un viaje a la región en que la lengua es hablada. Puede producir un discurso simple y coherente sobre temas familiares y en dominios de su interés. Puede narrar un evento, una experiencia o un sueño, describir una esperanza o un objetivo y exponer las razones o explicaciones de un proyecto o de una idea.
Elemental	A2	Puede entender frases aisladas o expresiones frecuentemente utilizadas sobre contextos de su entorno y prioridad (por ejemplo, informaciones personales y familiares simples, compras, situaciones de proximidad como el trabajo) Puede comunicarse en tareas simples y habituales en intercambios simples y directos sobre temas familiares y habituales. Puede describir con medios lingüísticos simples su formación, su contexto inmediato y evocar temas que corresponden a necesidades inmediatas.
	A1	Puede entender y utilizar expresiones familiares y cotidianas así como enunciados simples dirigidos a necesidades inmediatas y concretas. Puede presentarse o presentar a alguien y pedir (preguntar) a otras personas informaciones sobre su persona (Por ejemplo, lugar de residencia, conocidos, pertenencias) y puede responder al mismo tipo de preguntas. Puede comunicarse de manera simple si el interlocutor habla lentamente y se muestra cooperativo.

En esta etapa nos propusimos el desarrollo del nivel A1 y aunque retomamos algunos contenidos del nivel A2 para conformar 8 referentes en total, por el nivel de dificultad con el que se abordan éstos últimos, conforman en su conjunto el nivel A.1. Para definirlos hicimos una revisión de los descriptores de estos niveles propuestos por el MECRL y con base en las experiencias desarrolladas en la

universidades participantes con las lenguas wirarika (Santos, 2010), náhuatl (Calderón, 2012) y mazahua (Celote, 2009). Con dicha revisión se elaboró un documento con descriptores más adaptados a las lenguas originarias como una guía general para avanzar con el resto de las lenguas del proyecto pero que, como se verá más adelante, se fue modificando conforme se aplicó a las mismas.

d) El diseño de los programas

Los descriptores utilizados como punto de partida para los diseños que se hicieron en esta primera etapa, con las modificaciones que se le hicieron después de la elaboración de los referenciales de cada lengua, es el siguiente y que puede ser de utilidad para abordar nuevas lenguas es el que se muestra a continuación.

Un referente define la función comunicativa que se quiere trabajar, mientras que los descriptores los desglosan en actividades de lengua (habilidades) y grados de dificultad.

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>Sabrá 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	<i>Cómo te llamas?, Me llamo..., De dónde eres?, Soy de, Qué estudias?, Estudio..., En qué trabajas..., Trabajo en...</i>
	Léxico	<i>llamar, ser, estudiar (carreras), trabajar (oficios)</i>
Nivel: A.1	Referente 2: Puede describir a 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	<ul style="list-style-type: none"> -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.
Nivel: A.1	Referente 6. Puede expresar sus gustos y preferencias	
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> -Puede preguntar a otra persona lo que le gusta o no (en algunas lenguas lo que quiere o no) - Puede expresar sus gustos y preferencias - Entiende conversaciones pequeñas y sencillas sobre los gustos y preferencias - Entiende y produce textos cortos sobre gustos y preferencias 	
Situación comunicativa	Puede situarse en el contexto de la comida, la compra (como antecedente de la compra), Actividades cotidianas (en la casa, en el cuamil), Actividades del tiempo libre, Una (primera) cita	
Objetivo comunicativo	Aprenderá a hablar de sus gustos y preferencias y a preguntar a otra persona	
Objetivos culturales	Nota sobre reglas de cortesía (qué temas son apropiados en una primera cita... Nota cultural sobre cómo es el cortejo... Investigar sobre las situaciones comunicativas que se prestan a la expresión de los gustos	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Paradigmas de afirmación, negación, interrogación, verbos reflexivos y pronombres objeto si existen, subordinadas. 1ª, 2ª, 3ª persona del singular / ¿plural?
	Frases	Gustar + verbo, Gustar + sustantivo No me gusta ...¿Te gusta...? En algunas lenguas no existe el verbo gustar, puede trabajarse con el verbo querer+ actividad u objeto. También puede referirse a me dan ganas de...
	Léxico	comparativos, más, menos, nada, un poco
Nivel: A.1	Referente 7: Puede desenvolverse en una compra simple o un intercambio de productos y/o servicios	
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> Puede preguntar por lo que quiere, color, forma, precio Entiende conversaciones sobre compra y venta Puede leer letreros de mercancías y precios Puede escribir un comando de compra 	
Situación comunicativa	El tianguis, (puede referirse a las artesanías de la región)	
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a expresarse en la actividad de comprar y vender	
Objetivos	Practicará forma de la compra venta usada en la comunidad.	

culturales	<p>Conocerá las reglas del regateo si forman parte de las prácticas culturales</p> <p>Reglas de compra y venta (¿hay regateo? / negociación del precio) (entre los huicholes no existe el concepto de tianguis o mercado, per se, pero ahora con la venta de artesanía han adoptado este acto comunicativo. Los ikoots tampoco lo tienen pero siempre han practicado la venta de su pesca en las casas que también puede ser intercambio. Revisar si el trueque aún forma parte de las prácticas actuales y abordarlo en esta parte.</p>	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Pronombres objeto, a mí (me) , a ti,(te) a é (tel)
	Frases	Cuánto cuesta?, Qué desea?, Cuesta tanto, Está (caro) (barato), Deme ese, Cuál quiere
	Léxico	(los colores, y precios, los números del 100 al 1000) (los verbos comprar y dar) Adjetivos: grande, chico, ancho, angosto, en singular y plural. Demostrativos
Nivel: A.1	Referente 8. Puede expresar su estado de ánimo	
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> -Puede expresar su estado de ánimo y/o de salud - Entiende conversaciones sobre estado de ánimo -Puede leer pequeños textos sobre el estado de ánimo - Puede describir de forma sencilla las causas de su estado de ánimo 	
Situación comunicativa	(un encuentro entre conocidos) Contexto: diálogo entre un joven y un anciano	
Objetivo comunicativo	Puede expresar su estado de ánimo, las razones y preguntar a los otros	
Objetivos culturales	Revisar si la cultura reconoce estos sentimientos o cuáles y cómo los manifiesta / tiene palabras para ellos / cómo los representa. (relacionado con sus hábitos) con la realidad: no ha llovido, sino se puede sustituir por el referente 9 sobre estado de salud, lo que siente.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Pasado inmediato, Revisar si hay régimen especial para verbos estativos
	Frases	Cómo estas?, Estoy (triste, contento, enojado, cansado etc), Porque..,
	Léxico	Verbos, sentir, estar, Léxico de estado de ánimo, adjetivos de estado de ánimo
Nivel: A.1	Referente 9. Puede hablar de su estado de salud	
Descriptores	<p>Puede hablar sobre su salud y la de los otros</p> <p>Entiende una conversación en un contexto de cura</p> <p>Puede leer recetas simples de plantas</p> <p>Puede escribir instrucciones</p>	
Situación comunicativa	Con el curandero	
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a hablar de su estado de salud y a preguntar a otros	
Objetivos culturales	Nota sobre las enfermedades tradicionales y sobre la cosmovisión de la salud y la enfermedad (estado de balance y desbalance, cómo se rompe, cómo se recupera), formas tradicionales de curación (limpia, barrida)	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Pasado inmediato, la causa
	Frases	Qué le pasa?, Me duele (partes del cuerpo), Se tomará, (no) comerá
	Lexico	las partes del cuerpo, nombre des plantas. Los verbos sentir (salud), doler, curar, tomar o beber. Remedios Instrucciones Enfermedades tradicionales

En esta guía general se ha tratado de reflejar diferentes situaciones que se pueden encontrar en las lenguas y culturas y dar la idea de que elaborar el referencial específico para cada lengua tiene ser lo suficientemente flexible para dar cuenta de las características específicas de cada una de ellas.

Como ya lo mencionamos, el enfoque comunicativo no es un método. Así el diseño de lecciones y materiales tiene que seguir algunos principios de los cuales se resumen, los que se han considerado ejes para el presente proyecto:

- ❖ Hablar en lengua objeto (L2); de tal manera que se cree un ambiente de inmersión que favorezca procesos de adquisición.
- ❖ Graduar la lengua, ir siempre de lo más fácil a lo más difícil, de lo más productivo a lo menos productivo.
- ❖ Hacer un programa secuenciado en el que cada nueva lección retoma lo visto anteriormente para usar las formas anteriores de tal forma que el habla de los estudiantes se vaya ampliando clase tras clase.
- ❖ Las actividades deben estar enmarcadas en situaciones comunicativas reales. Por real se comprende que se usan en interacciones con sentido, incluyendo el salón de clases como un espacio de interacción, ya que los estudiantes tienen que comunicar entre ellos. Sin embargo también es necesario prepararlos para su interacción fuera del aula y en esa medida se representan situaciones posibles de usos de la lengua en otros espacios lo que da la ocasión de revisar los usos tradicionales.
- ❖ La gramática se adquiere de forma inductiva en la comunicación entre facilitador y estudiantes, aunque se dedica un espacio a la reflexión sobre la lengua en el que los estudiantes puedan confirmar o corregir las hipótesis elaboradas sobre el funcionamiento lingüístico.

Estos principios se concretaron en la definición de contenidos, como se ejemplifica con el caso del ombeayiüts:

A. La documentación: A partir de un referente y sus descriptores, se llevo a cabo una reflexión sobre la forma en que en la lengua objeto y la cultura de referencia podía abordarse en clase. Lo cual define los contenidos que se pueden desglosar en un cuadro como el siguiente (lengua ombeayiüts):

Nivel A.1	Referente 4.	Unidad II	Lección 2.1.
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> • Puede expresar, preguntar y entender frases cortas sobre sus actividades cotidianas • Identifica la actividad de las personas en diálogos cortos • Lee textos cortos sobre actividades cotidianas 		
Situación comunicativa	Ijyüy tyat nüt (el camino del señor sol)		
Objetivo comunicativo	El estudiante aprenderá a hablar de lo que hace cotidianamente		
Objetivos culturales	Que los estudiantes, conozcan las formas de distribución y ubicación en el tiempo que utilizan los ikoots en lengua ombeayiüts		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	La persona en el verbo en presente: - sa, -i, -a - La marcación del presente progresivo -ta - El plural de los verbos: -iüw	
	Frases	¿Kwane irang ajchep nüt? -Xike ajchep nüt sameay, Ike ajchep nüt imeay- Nej ajchep nüt ameay., ¿Kwane arang nej ajwik nüt?- Nej ajwik nüt..., ¿Kwane irang limnüt? -Xike limnüt... ¿Kwane arang tiüt nüt?, ¿Kwane arang lajmel nüt?, ¿Kwane irang kinüt?, ¿Kwane sarang lasomom?, ¿Kwane irang ongwiüts?, ¿Kwane tamarang?, Nej taaxeeb, Nej taüt, Nej taangalüy, ¿Kwane tanarang?, Ike taixeeb, Ike tait, ke taingalüy, ¿Kwane timirang?, Xike tasaxeeb, Xike tasüt, Xike taangalüy, ¿Kwane, tanarangan?, Ikona taixejpiün, ¿Nejiw kwane tamarangüw?, Nejiw taaxejpiw	
	Léxico	pronombres pl.: nejiw, ikona, xikona Verbos ameay, axeeb, arang nahiet, üt, atyow, apak, ajaw, andok, angalyow, angalüy, atyow, ajaw. Nombres: Ndixerraw, Umbrraw, Ajchepnüt, Ajwiknüt, Lakawüxnüt, Limnüt, Tiütnüt, Kinüt, Lasomom, Langwiüts, Langwiüjtsüy, Pinawan ongwiüts, nawiig Verbos: Sarang , Irang, Arang , Arangüw, Sarangan , Tanarang , Timirang, Tamarang , Tamarangüw, Tanarangan	

Esta es la parte de la documentación, en la que se busca información sobre las características estructurales y comunicativas de la lengua para un objetivo comunicativo preciso. En el caso de lenguas que cuentan con poca documentación análisis, es necesario producir el conocimiento, a partir de la reflexión metalingüística del asesor de L2. El referencial citado en este ejemplo, busca que el estudiante obtenga los elementos necesarios para hablar de “lo que hace” en la lengua meta, para lo cual fue necesario determinar una situación comunicativa (Ijyüy tyat nüt) que le da nombre a la unidad y que expresa referente la forma en que los ikoots segmentan el día conocida como “el camino del señor sol”.

En resumen, la fase de documentación comprende:

- ❖ El conocimiento de las situaciones comunicativas de los hablantes de la lengua objeto, con sus componentes lingüísticos y extralingüísticos, las cuales tienen un carácter cultural y conforman el objetivo de comunicación que se busca alcanzar.
- ❖ La investigación sobre los elementos que conforman la situación comunicativa seleccionada. Estos comprenden desde, los hábitos comunicativos, como los registros de habla, conceptos, hasta elementos lingüísticos específicos como frases, elementos gramaticales y recursos léxicos.
- ❖ Selección de los contenidos. Una vez que estos han sido identificados, se seleccionan los más usados (productivos) para limitar los elementos y no saturar al estudiante y se identifican las dificultades que se prevé, podrá tener el aprendizaje de la lengua con la finalidad de cuidar las estrategias.

B. El Diseño de las actividades: Se diseñan las actividades, retomando siempre lo ya visto en las lecciones anteriores como andamiaje para introducir el nuevo conocimiento, así como para practicar los elementos revisados.

Aunque se trabaja con situaciones comunicativas definidas por la cultura, antes de llegar a estas situaciones se requiere partir de aquellas actividades que el estudiante conoce mejor, para que hable de lo que “cotidiano” para pasar después a las que se llevan a cabo en las culturas de referencia.

Las actividades tienen que ser coherentes con el enfoque adoptado. En este caso, dado que se retoma un enfoque comunicativo, se evita en lo posible la repetición y la memorización, así como la introducción de elementos aislados (pronunciación, vocabulario). Se promueve la adquisición de los elementos de habla en estructuras completas, así como el 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.

Las actividades y estrategias se agrupan por actividades de lengua, comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, reflexión sobre la lengua y reflexiones sobre la cultura. Estas actividades no se encuentran separadas sino que pueden trabajarse de forma simultánea, por ejemplo: la comprensión oral puede dar lugar a cápsulas culturales que se aborden con una técnica de comprensión lectora, éstas

pueden dar lugar a la discusión en lengua meta, con lo cual se trabaja la expresión oral.

C. El diseño de los materiales: Los materiales son un apoyo para el aprendizaje, considerando que gran parte de las clases se basan en la comunicación entre facilitador-alumnos y entre alumno-alumno, los materiales tienen que ser un soporte a esta comunicación. Así, la elaboración de materiales son como medio de apoyo, no una finalidad en sí mismos.


El diseño de materiales implica una etapa de búsqueda de textos (orales, visuales, escritos) en la lengua y de creatividad de nuevos documentos. En general se recomienda trabajar con textos reales, sin embargo, a veces los documentos existentes no se ajustan a los objetivos sobre todo en los primeros cursos en los cuales los recursos de los estudiantes son aún limitados. Esto es más evidente con las lenguas originarias, en las que el universo de materiales que se puede seleccionar es más limitado que en las lenguas mayoritarias. Así, muchas veces estos documentos tienen que ser creados por el profesor. Pero aún y cuando encuentre algunos que correspondan a sus objetivos, en ocasiones será necesario incluso modificarlos para adaptarlos a los mismos. Es cierto que en cuanto el avance de los alumnos sea mayor, podrá tener acceso cada vez más a todo tipo de documento oral o escrito.

Los materiales tienen que apoyar las actividades de comunicación, es decir las habilidades de expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita y reflexión sobre la lengua, para el referente con el que ejemplificamos, estos son:













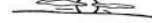

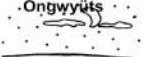

✓ ***Expresión oral***

Un material para introducir al estudiante al tema y que inicie su producción oral y en el cual se seleccionaron, según su jerarquía, algunos conceptos de la división que hacen los ikoots del día para no saturar al estudiante en la primera clase en la que se abordan.

Lyaw apmarangats 1.2. Ndok

 Nahiet 1 |Indyak;

¿Kwane arang Carlos?

<p>Lajchep nüt</p> 	7:00 am		apak amya
<p>Ajwik nüt</p> 	8:00 am		axeeb
<p>Limnüt</p> 	9:00 am		üt arang najyüt
<p>chawx</p> 	12:00 pm		anganyow
<p>Tyüt nüt</p> 	2:00 pm		angalüy
	4:00 pm		atyow
<p>Ajmel nüt</p> 	7:00 pm		nawiig üt
<p>.Ongwyüts</p> 	11:00 pm		ajaw amyay

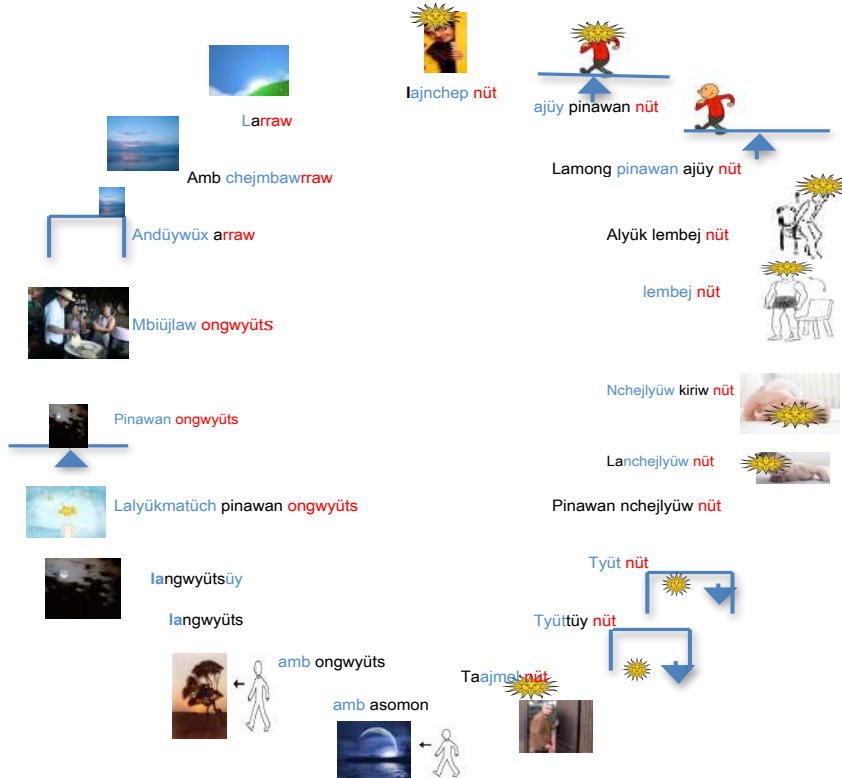
✓ **Integración de información cultural**

En este ejemplo, la lección se prestaba para una reflexión cultural sobre la forma en que los ikoots segmentan el día como producto de siglos de observación del cielo. La actividad consistió en un análisis de las denominaciones de las partes del día con el doble propósito de convertirse, además de la reflexión cultural, en una estrategia para que al darle sentido a las denominaciones se pudieran retener mejor por parte del estudiante. El material necesita aún un rediseño para adaptarlo a una imagen más cultural, pero la estrategia logró su objetivo.

Ajüy tyat nüt



¿Kwane arang tyat nüt?








✓ **Expresión oral y escrita**

Para este referente con el que se ejemplifica, el ejercicio consistió en elaborar una agenda en la que los estudiantes indican sus actividades que después presentarán al grupo de forma oral. Es un material en el que se retoman los conceptos de la lengua pero adaptada al contexto de los estudiantes. La lengua ombeayiüts no tiene este tipo de documento y tampoco fragmenta los días en semanas, sólo en meses que corresponden a las fases de la luna. Así en este material se elaboró la agenda con las 24 divisiones del día que corresponden al “camino del señor sol” lo cual es tradicional, pero se numeraron los días de un mes, como día uno del mes, día dos, etc. para expresar los siete días de la semana y que se expresan de forma tradicional “va el día uno” etc, ya que de otra manera se tendría que utilizar préstamos para nombrar los días de la semana.

En este material escrito los estudiantes anotaron sus actividades que después presentaron de forma oral al grupo.



Irang. Najyüt 2. Lyaw irang ayayiw nüt

noiknüt		amb noiknüt	amb ikyaw nüt	amb arej nüt	amb pikiw nüt	amb kokyaw nüt	amb anayiw nüt	amb ayayiw nüt
Rraw 	Andüywüxarraw	3-5						
	Ambchejmbawraw	6						
	Larraw	7						
Ajwknüt 	Lajncjep nüt	8						
	Ajüypinawan nüt	9						
	Lamongpinawanajüy nüt	10						
	Alyüklembem nüt	11						
Linnüt 	lembej nüt	12						
Kinüt 	Nchejyüwkiwnüt	13						
	Lanchejyüwnüt	14						
	Pinawanchejyüwnüt	15						
	Tyütnüt	16						
	Tyütüynüt	17						
	Taaïmel nüt	18						
Asomom	Amb asomom	18: 30- 19						
ongwyüts 	Ambongwyüts	19						
	Langwyüts	20						
	Langwyüjtsüy	21						
	Lalyükmatüchpinawanongwyüts	22, 23						
	Pinawanongwyüts	24						
	Mbiüjlawongwyüts	1-2						

✓ **Comprensión escrita:**

Para trabajar la comprensión lectora, se diseñó un texto que tuvo que ser creado que respondiera a los criterios de dificultad del nivel que aborda el curso,

buscando llevar al estudiante, una vez que él ya maneja las estructuras suficientes a enfrentarse con un texto escrito, para facilitar la comprensión se destaca en color rojo la terminología que el estudiante aún no ha practicado de forma oral y que es desconocida para introducirla a través del contexto y de imágenes.



4. Ityow:

<p>nodok</p> <p>Pedro, mityatnej Juan, mimümnej Margarita. Nej Pedro naw Oaxaca. Akyajchay tyül Primaria.</p> <p>Wüx lajchep nüt, Pedro axeeb, ndoj akyajchay akyüüb mikoj nench nej.</p> <p>Wüx tyüt nüt, Pedro lapyay anyüng nej, landoj akyajchay, ndoj la üt pyats.</p> <p>Ajmel nüt, nej andok tyül Nadam ndek, ndoj wüx ongwyüts, nej atyow nawiig, ndoj amyay.</p>	
--	--

Después de la lectura del texto y confirmando que los estudiantes lo hayan entendido se hacen preguntas, en este caso de verdadero falso:

¡Irang!

- | | | | | |
|-----------------------------------|------|--------------------------|--------------------------|-------|
| ¿Pedro mimümnej María? | Ajaj | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ngwüy |
| ¿Pedro naw Estado de México? | Ajaj | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ngwüy |
| ¿Akyajchay tyül secundaria Pedro? | Ajaj | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ngwüy |
| ¿Pedro ngomakyajchay? | Ajaj | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ngwüy |
| ¿Pedro nej nop nine nüx? | Ajaj | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ngwüy |
| ¿Pedro kinüt amb andok? | Ajaj | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ngwüy |
| ¿Amyay ongwyüts Pedro? | Ajaj | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ngwüy |

✓ *Comprensión oral*

La comprensión oral, además de estar siempre presente en el diálogo continuo en entre el facilitador y los estudiantes en la lengua meta, se trabaja a través de grabaciones. Es importante que la mayoría de las expresiones que se trabajan en el diálogo sean conocidas ya por el estudiante en los intercambios con el facilitador y que se limite la introducción de elementos nuevos para no producir frustración en los alumnos. Escuchar un diálogo permite al estudiante la oportunidad de adquirir la habilidad de entender producción oral no directa.

Se le hace escuchar a los alumnos varias veces y se hacen preguntas orales sobre el mismo hasta asegurarse de que ya hayan sido entendidos. Después se pasa a la lectura del mismo y se hacen preguntas escritas o esquemas para el registro de los datos escuchados:



Najyüt 6.-Ingyay

Tyül tyüd

Pedro: ¿Kwane tarang Lupe?
Lupe: Nikwajin. ¿Jo ike?
Pedro: Xike samb sandok, sakyüüb xityat. ¿Jo ike?
Lupe: Xike samb sangalüy **timplas**
Pedro: kwane **irang** ongwüts?
Lupe: Nikwajin. ¿**Nyol**?
Pedro: Kos ongwüts Samb sakyüüb xikoj nench,
nganüy landoj akyajchay. ¿**Isaj** mityat, mimüm
myünd aton ike?
Lupe: Xityat ngwüy **kos** amb andok ongwüts
akyüüb xikoj. Aton ximüm ngwüy **kos** apak
amyay andüy wüx arraw, nej **ataag küt**. Xike
ajaj, kos **ngonajyür** najyüt **oxep**, aton
ngonapak samyay arraw.
Pedro: **Najneaj**.
Pedro: Tamtamyün tabar
Lupe: Tamtamyün



En el siguiente material los estudiantes fueron anotando las actividades de cada uno de los personajes del diálogo

Najyüt 7.

Irang imyün wüx ingyay

	Lupe	Pedro	Mityat Lupe	Mimüm Lupe	Mikoj Lupe	Mikoj Pedro
Kinüt						
Ongwyüts						
Andüy wüx arraw						
Larraw						

✓ Reflexión sobre la lengua

Se elaboró un ejercicio de reflexión sobre la lengua, con el objetivo de ir corroborando o corrigiendo las hipótesis sobre el funcionamiento de los pronombres ligados y la marca de tiempo, que los estudiantes elaboraron en su interacción oral. Se limitan los ejercicios estructurales para favorecer la reflexión sobre elementos con significado.

Nahiet. 3.  ijaw



Sakyajchay	ikyajchay	akyajchay
Sajyew	ijyew	ajyer
Samyay	imyay	amyay
Sandok	indok	andok
Sajauw	injaw	anjaw
Sajyay	Ingyay	angyay

✓ **Expresión escrita**

La última actividad es en general una actividad de expresión escrita que tiene además una función de valoración diagnóstica. En ella los estudiantes producen sus propias frases de forma libre, con lo aprendido a lo largo de la lección. Se trata de promover la creación. En el ejercicio siguiente se trató de que escribieran sus actividades cotidianas:



Najyüt 8. ¡Indyak ndoj irang noik nüt!

Ajwik nüt:

Kinüt

Ongwyüts:

D. Sobre la evaluación: Para hablar de evaluación de los aprendizajes, desde un enfoque comunicativo, es importante considerar que este enfoque promueve la adquisición de competencias comunicativas en la lengua meta. Estas competencias se delimitan por tres componentes básicos:

Saber

Saber hacer

Saber ser

Y puede ser medida según:

Niveles

Necesidades de uso de la lengua

Así, evaluar las competencias de lengua necesita explicitar que evalúa y distinguirse de otras corrientes, por ejemplo en la corriente audiolingüal (conductista), la lengua es concebida como una estructura compuesta por subestructuras y se elaboran tests de control de de apropiación de estructuras como el siguiente:

- ✦ El coche _____ por la carretera corre
- ✦ El automóvil _____ por el camino rueda
- ✦ El autobús _____ por la autopista avanza

Dado que un enfoque comunicativo solicita un procedimiento multireferencial que pase de centrarse en el conocimiento del funcionamiento de la lengua al de la puesta en funcionamiento de las competencias adquiridas¹. Es por estas consideraciones que la valoración se llevó a cabo en términos de competencias comunicativas que incluyen las lingüísticas.

Estas competencias se encuentran definidas por los referentes y sus descriptores y son las que se evalúan. De esta forma elaboramos un instrumento guía en español que fue adaptado a cada lengua según los contenidos definidos para cada referente en función de las características comunicativas de las mismas.

El instrumento de evaluación propuesto fue el siguiente:

¹ Las nociones de comunicación y de competencia conducen a ampliar la unidad lingüística de referencia del enunciado al discurso en uso (Blanchet y Chardenet, 2011).

Evaluación Nivel A1.

Centro
Nombre del estudiante
Apellido
Fecha de nacimiento
Ocupación

	A	B	C	D
Comprensión oral				
Comprensión escrita				
Expresión oral				
Expresión escrita				

Escala
A. Excelente B. Bien C. Satisfactorio D. No acreditado

I. Comprensión oral

Ejercicio 1.1.

material para el examen	Instrucciones para el alumno	evaluación
3.- Qué haces? - Nada ¿y tú? 1.- ¿Qué estás haciendo? - Estudiando 2.- Qué quieres hacer? - Quiero estudiar náhuatl 4.- Cómo te llamas - Me llamo María ¿De dónde eres? - Soy del D.F.	Escucha dos veces el diálogo y di de qué hablan en los diálogos 1.- Dos personas hablan de lo que hacen 2.- dos personas hablan de lo que quieren 3.- dos personas jóvenes se encuentran y se saludan 4.- dos personas hablan de sus datos personales Escucha una tercera vez y verifica	4 acierto 4/4 3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 1-0/0

Ejercicio 1.2.

material para el examen	Instrucciones para el alumno	evaluación
Imágenes representando las instrucciones ojo, lápiz, oreja, habla	Escucha dos veces las frases y coloca el número en la imagen correspondiente 4.- observa 2.- escucha 3.- escribe 1.- lee Escucha una tercera vez y verifica	4 acierto 4/4 3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 1-0/0

Ejercicio 1.3

material para el examen	Instrucciones para el alumno	evaluación
-------------------------	------------------------------	------------

Imágenes representando las frases	Escucha dos veces las frases y coloca el número en la imagen correspondiente 4.- Está comiendo 3.- Tienen dos hijos 2.- Es la noche 1.- Le duele la cabeza Escucha una tercera vez y verifica	4 acierto 4/4 3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 1-0/0
--	--	--

Ejercicio 1.4.

material para el examen	Instrucciones para el alumno	evaluación
Juan tiene dos hijos. Sus hijos se llaman Toño y Rogelio. Juan se dedica la pesca. Hoy no se siente bien, le duele la cabeza y no va a pescar.	Escucha el diálogo y responde las preguntas 1.- Juan tiene: - 2 hijos - 3 hijos - no tiene hijos 2.- Juan se dedica a: - La pesca - estudia - siembra 3.- Juan se siente - contento -mal - cansado 4.- A Juan le duele: La cabeza - el estómago -la rodilla Escucha una tercera vez y verifica	4 acierto 4/4 3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 1-0/0

Evaluación :

- A. 16 - 14 aciertos
- B. 13 - 10 aciertos
- C. 9 - 6 aciertos
- D. 5 a 0 aciertos

II.- Comprensión escrita

Ejercicio 2.1

material para el examen	Instrucciones para el alumno	evaluación
Mamá Cómo está? Yo estoy estudiando derecho. En las mañanas voy a la escuela. En las tarde estudio inglés. Como en la universidad. En la noche estudio y escribo a veces veo la tele. Estoy contento en la ciudad pero también quiero ir a San Mateo. Quiero pescar y comer camarones.	Lee la siguiente carta y contesta las preguntas 1. Esta carta esta para la madre un amigo su hermano su pariente 2. Qué estudia Juan derecho inglés pedagogía 3. Qué hace Juan en la mañana Va al cine	5-6 acierto 4/4 4-3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 0/0

saludos	<p>Va a la siembra va a la escuela Qué hace Juan en la tarde Estudia derecho Estudia inglés corre 5. Qué hace Juan en la noche Estudia y lee a veces ve la tele cena , estudia y se acuesta cena, ve la tele y lee 6. Que quiere hacer Ir a San Mateo a sembrar y comer elotes Ir a San Mateo, pescar y comer camarones Ir a Veracruz a pescar y comer camarones</p>	
---------	--	--

Ejercicio 2.3.

material para el examen	Instrucciones para el alumno	evaluación
Imágenes de acciones	<p>Lee las siguientes frases y asocia con las imágenes poniendo el numero correspondiente</p> <p>1.- A Juan le duele la pierna 2.- María quiere (le gusta)correr 3.- A Carmen no le gustan los camarones 4.- Juan tiene tres hermanos</p>	<p>4 acierto 4/4 3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 1- 0/0</p>

Ejercicio 2.4.

material para el examen	Instrucciones para el alumno	evaluación
	<p>Lee las preguntas y escoge la respuesta correcta</p> <p>1.- cómo te llamas? cuesta \$35 2.- qué quieres? vivo en oaxaca 3.- cómo te sientes? Me duele la cabeza 4.- Cuánto cuesta? no, no tengo hermanas 5.- dónde vives? me llamo Juan 6.- tienes hermanas? quiero estudiar ombeayiuts</p>	<p>4 acierto 4/4 3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 1- 0/0</p>

- Evaluación :
- A. 16 - 14 aciertos
 - B. 13 - 10 aciertos
 - C. 9 - 6 aciertos
 - D. 5 a 0 aciertos

III. Expresión escrita

Ejercicio 3.1.

material para el examen	criterios de evaluación	evaluación
1.- Copia el siguiente texto	El texto debe ser copiado sin errores respetando mayúsculas y puntuación	Ningún error 4/4 1 a 2 errores 3/4 3 a 4 errores 2/4 4 a 5 errores 7/4 + de 5 errores 0/4

Ejercicio 3.2

material para el examen	criterios de evaluación	evaluación
<p>Construye tres frases con las siguientes palabras</p> <p>María/ Juan/ Antonio/ se baña/ Vive/ /está triste/ se levanta/ /San Mateo/ pesca/ /se va a la escuela/ /le duele/ cocina/ /la cabeza/ /su pescado/</p>	<p>Respuestas esperadas. Los nombres pueden ser intercambiados. No se toman en cuenta los errores ortográficos siempre y cuando sea comprensible.</p> <p>1.- María se levanta en la mañana, se baña y se va a la escuela 2.- Juan vive en San Mateo, pesca y cocina su pescado 3.- Antonio está triste porque le duele la cabeza</p>	<p>3 frases = 4/4 2 y 1/2 frases = 3/4 2 frases = 2/4 1 frase y 1/2 = 1/4 1 a 0 = 0/4</p>

Ejercicio 3.3.

material para el examen	criterios de evaluación	evaluación
<p>3.- Un estudiante ikoots que quiere conocerte te escribió un mail, contesta su correo, cambia por lo menos seis elementos</p> <p>Hola Me llamo Rogelio. Soy estudiante de pedagogía. Soy ikoots. Hablo ombeayiuts y español. Soy de San Mateo del Mar pero estudio en Oaxaca. Tengo 23 años. Te escribo porque quiero ir a México. Sé que estudias ombeayiüts y quiero hablar ombeayiüts contigo. Escríbeme. Un saludo. Rogelio</p>	<p>El estudiante tiene que cambiar al menos seis elementos no se toman en cuenta las faltas de ortografía siempre y cuando sea comprensible</p> <p>El texto contiene 9 frases, comprendiendo el saludo y la despedida</p>	<p>+ de 6 a 6 elementos nuevos = 4/4 5 elementos nuevos = 3/9 4 elementos nuevos = 2/4 3 elementos nuevos = 1/4 1 a 0 elementos nuevos = 0/9</p>

Evaluación :

- A. 16 - 14 aciertos
- B. 13 - 10 aciertos
- C. 9 - 6 aciertos
- D. 5 a 0 aciertos

IV.- Expresión oral

Ejercicio 3.1		
material para el examen	criterios de evaluación	evaluación
1.- Escribe un diálogo de al menos 8 preguntas y respuestas, comprendiendo saludo y despedida con un compañero y preséntelo al grupo.	Los alumnos intercambian los roles para que pregunten y contesten El maestro retiene cuatro preguntas y respuestas bien formuladas y con ellas evalúa La pronunciación tiene que ser entendible aunque no sea completamente bien articulada	+ de 4 respuestas y preguntas correctas 4/4 4 preguntas y respuestas correctas 3/4 3 = 2/4 2/ 1/4 menos de 1 = 0/4
<p>Evaluación :</p> <p>A. 4 - aciertos</p> <p>B. 3 - aciertos</p> <p>C. 2 - aciertos</p> <p>D. 1 a 0 aciertos</p>		

e) Reflexiones y consideraciones sobre la enseñanza de las lenguas originarias

Una revisión en conjunto de los avances logrados permitió reflexionar sobre los logros y ventajas que ofrece el enfoque comunicativo, entre las que destacan las siguientes:

- ❖ El alumno siempre está activo, ya que se traba en semicírculos en un inicio y todos están al pendiente de que van a tener que responder al momento de su interacción.
- ❖ Este enfoque promueve el trabajo colaborativo en el grupo y en comunidades promueve el trabajo comunitario.
- ❖ En ciertos contextos promueve la cohesión familiar, como se pudo observar en el curso de mazahua en el municipio del Oro, Edo. de Méx.
- ❖ Los cursos están generando expectativas nuevas acerca de la enseñanza de lenguas indígenas.
- ❖ Se genera un ambiente de confianza en el poder equivocarse.
- ❖ Genera compromiso en la relación profesor-estudiante.

- ❖ Promueve el desarrollo de otras habilidades comunicativas del asesor o instructor de lengua, como el lenguaje gestual, corporal, mímica y naturalidad para explicar en lengua objeto a los estudiantes.
- ❖ Promueve un sentido de logros a corto plazo.
- ❖ Se cuida la graduación de las estructuras, de las formas que se van trabajando en clase; pero el maestro responde a las demandas de los alumnos.

Por otra parte, las problemáticas y obstáculos que se han enfrentado permite construir algunas orientaciones o sugerencias desde el equipo de asesores participantes, sobre el cómo enfrentarse a la enseñanza, la variación lingüística, la escritura vs. la oralidad, la repetición

❖ Lengua y cultura

Las situaciones de comunicación no son universales, forman parte de las características culturales de las lenguas (Pérez López, 2007) y es en este sentido que el diseño en una lengua sobre la que existen pocos estudios se convierte en un reto si no se quiere imponer simplemente las características comunicativas de lenguas diferentes. Dada la situación ya expuesta de la investigación en lenguas indígenas, elaborar los programas y los referenciales implicó la generación de conocimientos sobre las características comunicativas de los lenguas y en muchos casos estructurales ya que aunque existen gramáticas de referencia para algunas de ellas.

La determinación de los contextos comunicativos exigió en ocasiones el conocimiento de los fenómenos lingüísticos presentes en la variante que se estaba trabajando y que no se encontraban documentados. Las situaciones comunicativas se refieren a los espacios de uso de la lengua. Éstos, en las lenguas de prestigio se encuentran más o menos estandarizados ya que dichas lenguas se usan en todas las actividades, públicas o privadas y conforme aparecen nuevos espacios de comunicación se van creando nuevos recursos. Las lenguas originarias, como sabemos, se han ido cantonando en algunos espacios comunitarios y a veces incluso sólo familiares, dada la reducción que sufren de espacios de uso ha sido importante indagar, y a veces recuperar, esos espacios.

❖ Nuevos contextos de uso de las lenguas

Sin embargo, la consideración de la necesidad de ampliar los contextos de uso de las lenguas mediante su enseñanza como segunda lengua, lleva también a proponer nuevas situaciones comunicativas además del conocimiento de las formas tradicionales. Es el caso por ejemplo del aula, en la que el uso de las lenguas se ha encontrado excluido y que presenta nuevas necesidades de nombrar cosas y procesos y que necesita desarrollar sus propias formas para estas nuevas necesidades. Sabemos que existen tres opciones: los préstamos, las perífrasis y los neologismos. Los préstamos son un recurso interesante, así en español decimos “la computadora”, “el mail”, “elicitador”, etc. y que aparecen generalmente en el lenguaje técnico. En general las lenguas los integran a las reglas de la lengua receptora, así no decimos “a mail” sino “el mail. Los neologismos se refieren a la creación de nuevas palabras con los recursos que ofrece la lengua como “pájaro-fierro” para decir avión en alguna lengua originaria y las perífrasis consisten en describir el fenómeno, es el caso en español de la palabra “short” que se ha sustituido en el español ibérico por “pantalones cortos”.

En los diseños, cada lengua ha tomado sus propias decisiones a este respecto, aunque ha habido una tendencia hacia las perífrasis. Por ejemplo para tratar el contexto de la “familia”, y dado que las relaciones familiares se estructuran de forma distinta, culturalmente hablando, puede no existir un término equivalente al español que comprenda la misma realidad. En casos como náhuatl y huave se ha recuperado la terminología de este contexto, decidiendo por razones de didácticas y de graduar la lengua empezar con el núcleo reducido: padre, madre, hijos para ir extendiéndolo sesión tras sesión hasta dar cuenta de las “familias” nahuas y huaves. Para denominar este núcleo reducido se utilizó la perífrasis “los que viven en la casa”.

❖ La escritura

La escritura forma parte de las nuevas formas. Como se ve, las actividades de comunicación de lengua comprenden además de la expresión y la comprensión oral, la expresión y comprensión escrita. Aunque la expresión y la comprensión oral fueron enfatizadas como corresponde a un enfoque comunicativo, la expresión y comprensión escrita tiene un lugar importante en los procesos de aprendizaje de la población ya alfabetizada como lo es el público hacia el cual se dirigió el diseño de los programas.

Las decisiones sobre la forma de escritura en las lenguas se hicieron siguiendo los acuerdos que en la normalización de las lenguas se están llevando a cabo en el INALI. Por otro lado se han implementado géneros escritos en los que, como se verá más adelante, se trató de respetar en lo posible las formas tradicionales en las innovaciones propuestas.

❖ **La normalización y la estandarización**

Si bien, la escritura no tiene un lugar central en este nivel, es importante considerar que en los siguientes niveles que propone el MCERL va obteniendo más peso, e incluso en el nivel B1 se habla de la “lengua estándar”. Esto hace necesario abordar, en el seguimiento del proyecto, el debate en tono a la normalización y estandarización de las lenguas indígenas, así como analizar con mayor profundidad la perspectiva plurilingüe de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en la que se propone además del aprendizaje de otras lenguas, el aprendizaje de las variedades y registros de esas lenguas.

❖ **La variación dialectal**

Este proyecto parte de una perspectiva plurilingüe, es decir de la idea de que la variación dialectal forma también parte de la riqueza de una lengua y que se trata no de no ver esta variación como un problema sino de fortalecerla, lo cual implica crear medios de hacerla operativa, es decir tener claridad sobre la forma en que la variación puede ser tratada en la enseñanza de lenguas

Es necesario reconocer, sin embargo, que en la mayoría de las lenguas originarias aún no existen síntesis. En general los estudios lingüísticos dan cuenta de variantes dialectales precisas. Así nosotros proponemos en la medida de lo posible la inclusión en los materiales de otras variedades, pero es necesario reconocer que aún nos falta mucho camino para poder hacer una inclusión en forma. Es así que proponemos en algunas de ellas, glosarios en los que se registre la variación del léxico utilizado en los libros. Esperamos que conforme avance la implicación de hablantes de diferentes variantes y se genere conocimiento sobre ellas se amplíe su introducción en los materiales.

En este mismo sentido, se ha considerado que el facilitador enseña en su variante, que es la que mejor conoce, pero los referenciales elaborados,

aunque en una variante específica, esperamos sirvan de guía para que los profesores que hablan otras variantes puedan organizar su programa de enseñanza.

Conclusiones

Los esfuerzos desplegados en este proyecto y guiados por el propósito de contar con referenciales, programas de enseñanza y materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas, representan un avance pequeño frente a la riqueza lingüística del país -hasta el momento se ha trabajado el nivel A1, con siete lenguas y en su mayoría con una variante-. La experiencia, sin embargo, arroja una enorme riqueza en aprendizajes para regresar a la revisión del enfoque, los diseños y reformular la estrategia, puesto que la aplicación de estos programas y materiales arrojarán nuevas informaciones tanto sobre dificultades en su enseñanza, como sobre las características de las lenguas.

En particular, esta experiencia nos permite tomar el pulso acerca de la importancia y urgencia de generar espacios alternativos y en la educación superior que atiendan la formación de cuadros de profesionistas para la enseñanza de lenguas indígenas tanto como primera como segunda lengua. Es necesario reconocer que existen instituciones de educación superior que tienen interés en impulsar estas áreas y la experiencia de este proyecto puede contribuir ante este reto de formar a programas que se especialicen en la enseñanza de lenguas indígenas, desde licenciaturas hasta posgrados.

De esta experiencia se desprende también, la experiencia de formar ‘asesores de lengua indígena’, aprovechando perfiles de estudiantes o pasantes de áreas de ‘lengua’ y cultura, de pedagogía, y áreas afines, que hablan una lengua indígena. A medida que se vaya formando recursos humanos con la investigación-acción, se contará con más elementos para las futuras carreras especializadas en la enseñanza de lenguas indígenas.

Referencias bibliográficas

Libros

- Blanchet y Chardenet.(dir.) (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. 2011. Paris, Éditions des archives contemporaines. 523 p. ISBN-10: 2813000485
- Calderón Arnulfo (2011). Tixsalokan nahuatlajtole. Método de náhuatl. Nivel principiantes. México : Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrillo, Tutupika y Santos, Saúl. (2008). Tainiku. Curso de werarika como segunda lengua. Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Chomsky, N.(1981). Reflexiones sobre el lenguaje. Adquisición de las estructuras cognitivas. México: Ed trillas.
- Celote, Antolín. (fecha). Xoru jñatjo, ngekjua ri mbeñe jabi ñeje jizhi, xoru jñatjo (Manual didáctico para el aprendizaje colectivo de la lengua mazahua). San Felipe del Progreso: Universidad Intercultural del Edo. De México
- Chomsky, N. (1984). Lingüística Cartesiana. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. et al. (1977). Chomsky o Skinner : La génesis del lenguaje, Barcelona: Fontanella.
- Litlewoods W. (1998) La enseñanza comunicativa de idiomas, Madrid Ed Cambridge University Press.
- Richards, Jack y Rodgers, Theodore. 1998. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge UniversityPress.

Revistas

- Ascencio, M. (2009) Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases: ¿Subconsciente o consciente? Diálogos. Año 3. N° 4pp. 27-40
- Bowern, C. (2010) Fielwork ant the IRB : A snapshot, Language, Vol. 86, n°4. December 2010.
- Castelotti, V. y Moore, D. (Coord.). (1999), Alternance des langues et construction des savoirs, Cahiers du francais contemporain , N° 5, Mai 1999, Ed. ENS, Francia.
- México : Universidad Intercultural del Estado de México
- Costa, J. (2010) Des derniers locuteurs aux Néo-locuteurs revitalization linguistique en Europe. Faits des langues 35-36.
- Pérez López, M.S. (2007) “De la competencia lingüística a la competencia intercultural. La reflexión sobre el lenguaje en contexto bilingüe” *Revista Ser maestro*. Universidad pedagógica Nacional, pp. 40-45.
- Pérez López, M.S. (2011). La población escolar en movimiento y el modelo pedagógico de la DGEI en el marco de la investigación Educación primaria de las niñas y niños indígenas en contextos migratorios en el Estado de Puebla. coordinado por la Dra. Teresa Roja Rangel. México.

Documentos electrónicos

- Consejo de Europa. (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición en español, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de

- Información y Publicaciones, y Grupo Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Gómez Rendón, J. (2008) Patrimonio lingüístico, lenguas amenazadas y documentación” Revista Nacional de Cultura No. 13. Septiembre 2008.<http://dare.uva.nl/document/129619>
- Grenoble, L.A., y Whaley, L.J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization Literacy*. Cambridge: Cambridge UP, pp. 102-136.
- Jaffe, A. (2005). La polynomie dans une école bilingue corse : bilan et défis. *Marges Linguistiques*, 10 (novembre 2005), pp. 282-299.
- Hernández Flores Itahí (2008) Alfabetización en lengua mixteca por transferencia de competencias. Tesis de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hinton, L. (2003) Language revitalization *Annual Review of Applied Linguistics* 23, p.44-57. USA: Cambridge University Press.
- Honenberger, N.H. y King, K.A.(1996). Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift?.*Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17.6, pp. 427-441.
- Pérez López, M.S.; Bellaton, P.; Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. Revista Educa n° 10. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=92:la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilinguee&catid=11:num-10&Itemid=97
- Recopilación de materiales didácticos en educación indígena. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000900/090081sb.pdf>